

Musik og Værdi

Et udviklingsprojekt mellem
Egedal Musikskole, Distriktsskole Ølstykke
og Distriktsskole Ganløse

Finn Holst 2018

Egedal Musikskole, Egedal Kommune
og
Faglig Enhed Musikpædagogik
DPU, Aarhus Universitet
med støtte fra
Statens Kunstfond



AARHUS UNIVERSITET

STATENS KUNSTFOND

Forord

Det foreliggende dokumentationsprojekt har et dobbelt sigte, idet det både er et evalueringsprojekt og følgeforskning som del af en bredere forskningsindsats.

Evalueringsaspektet er at forstå som udviklingsevaluering, der såvel skal dokumentere projektet og dets resultater som bidrage til udvikling af samarbejdsprojektet mellem musikskole og folkeskole i Egedal Kommune.

Følgeforskningen er del af en forskningsindsats rettet mod udvikling af nye undervisningsmiljøer og undervisningsformer med særligt fokus på det tværinstitutionelle felt som udviklingsrum, og indgår sammen med andre projekter heri.

Tilgangen til såvel evaluering som følgeforskning udmønter et paradigmeskift i Arts Education fra effektundersøgelser til værdiundersøgelser, med henblik på udvikling af bedre begrundet praksis. Tilgangen kan ses baggrund af resultaterne fra Statens Kunstfonds forskningsindsats om Børn og Unges møde med Kunst fra 2015 til 2017 (Holst 2017).

Projektet er gennemført med fuld opbakning fra de involverede musikpædagoger fra Egedal Musikskole samt fra musikskolens og distriktskolernes ledelse, herfor skal lyde en stor tak. Denne tak er ikke mindst rettet mod musikpædagogerne, som har åbnet deres undervisning og videregivet deres til tider dyrekøbte erfaringer.

Noa Szilas, studerende i Musikvidenskab ved Københavns Universitet, har bidraget til gennemførelse af undersøgelserne, som del af hans specialeprojekt. En stor tak til Noa for hans engagerede og dygtige indsats.

Dokumentationsprojektet er gennemført med støtte fra Statens Kunstfond, som dermed har muliggjort dette arbejde. En stor tak herfor.

Finn Holst
Oktober 2018

Indholdsfortegnelse

Projekt Egedal	1
1.1 Projektet	1
1.1.1 Samarbejde mellem Egedal Musikskole og Distriktsskole Ølstykke	1
1.1.2 Samarbejde mellem Egedal Musikskole og Distriktsskole Ganløse	1
1.1.3 Erfaringer omkring samarbejde	2
1.2 Baggrund, funktion og relevans	3
1.2.1 Musikskolen i Danmark – baggrund og udvikling	3
1.2.2 Obligatorisk og frivillig musikundervisning	4
1.2.3 Samarbejde og samarbejdsformer	5
1.2.4 Samarbejdet som partnerskab og udviklingsrum	6
2 Undersøgelsen	8
2.1 Metode	8
2.1.2 Design	9
2.1.3 Analysemetode	10
3 Analyse	12
3.1 Caseanalyser	12
3.1.1 Case 1	13
3.1.2 Case 2	14
3.1.3 Case 3	15
3.1.4 Case 4	17
3.1.5 Case 5	18
3.1.6 Case 6	19
3.1.7 Case 7	20
3.1.8. Case 8	22
3.1.9 Case 9	23
3.1.10 Case 10	24
3.2 Caseanalyser - sammenfatning	26
3.2.1 sammenfatning af cases	26
3.2.2 Centrale spørgsmål	28
3.3 Tematisk behandling	28
3.3.1 Musicerende vs. trinvis tilgang	28
3.3.2 Struktur og undervisningsformer	30
3.3.3 Klasserumsledelse vs dialogisk undervisning	31
3.3.4 Samarbejde - samarbejdsformer osv.	32
3.3.5 Professionelle læringsfællesskaber	33
4. Konklusioner og anbefalinger	35
4.1 Konklusioner	35
4.2 Anbefalinger	36
Referencer	37

1. Projekt Egedal

1.1 Projektet

Egedal Musikskole har i forlængelse af den nye folkeskolereform og "Åben Skole" i sæsonen 2016/2017 indgået partnerskab med Distriktsskole Ølstykke og Distriktsskole Ganløse.

Det overordnede formål for Egedal Musikskoles samarbejde med Distriktsskole Ølstykke og Distriktsskole Ganløse er at give børn i skolealderen mulighed for at møde musikken igennem et instrument i inkluderende fællesskaber.

Kernen i samarbejdet både i musikprofilklasser, instrumentklasser og kompagnonundervisning er, at én folkeskolelærer og én musikskolelærer arbejder sammen om undervisningen.

Formålet med partnerskaberne er i fællesskab at opbygge attraktive musikmiljøer i kommunen og medvirke til udviklingen af det musikfaglige tilbud til børn og unge i den sammenhængende skoledags rammer. Ydermere har aftalen til formål at understøtte og operationalisere kommunens strategiske mål for "trivsel, læring og dannelse".

1.1.1 Samarbejde mellem Egedal Musikskole og Distriktsskole Ølstykke

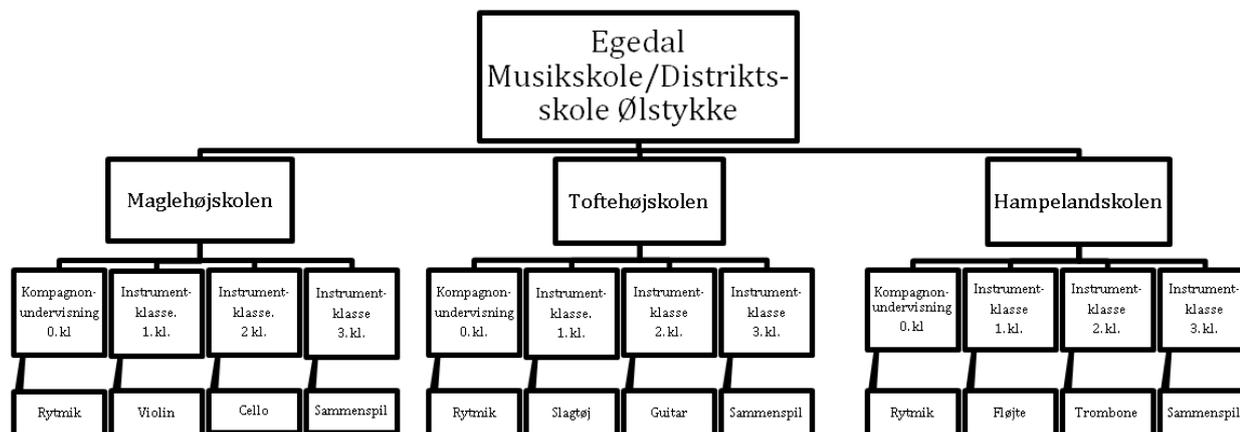
På Distriktsskole Ølstykke (Maglehøjskolen, Hampelandskolen, Toftehøjskolen) består partnerskabet i at musikskolelærere, i samarbejde med folkeskolernes musiklærere og børnehaveklasseledere, tilbyder:

- Kompagnonundervisning i alle 0. klasser i 1 lektion ugentligt (musik og bevægelse).
- 1. klasse instrumentklasse i 2 lektioner ugentligt (instrumentalundervisning).
- 2. klasse instrumentklasse i 2 lektioner ugentligt (instrumentalundervisning).

I sæsonen 2017/2018 er samarbejdet udvidet til også at omfatte instrumentklasser i 3. klasse i 1 lektion ugentligt.

Instrumentalundervisningen vil typisk være undervisning af hold eller hele klasser.

Struktur:



1.1.2 Samarbejde mellem Egedal Musikskole og Distriktsskole Ganløse

På Distriktsskole Ganløse består samarbejdet i at musikskolelærere, i samarbejde med børnehaveklasselederne, tilbyder:

Ganløse Skole:

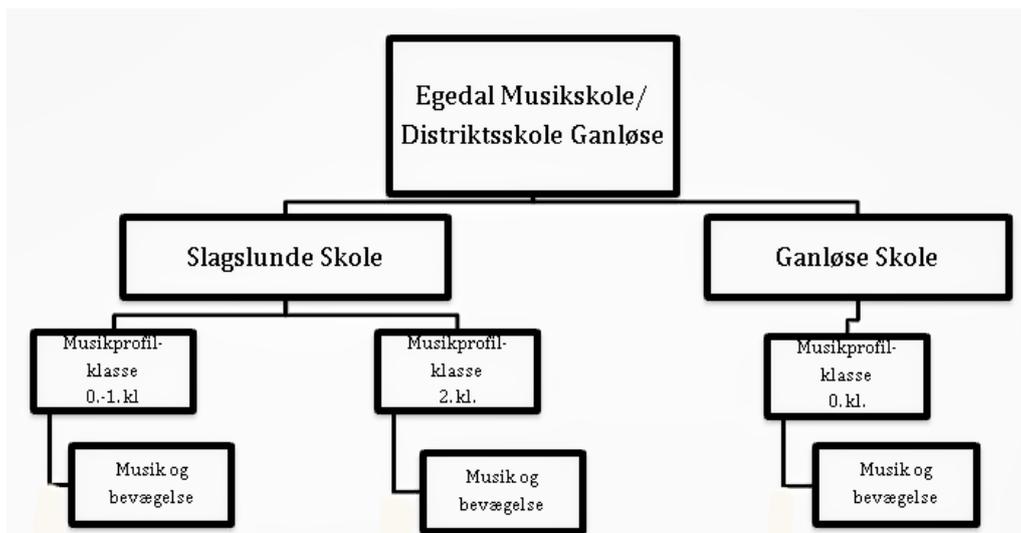
Musikprofilklasse i 0. klasser i 4 lektioner ugentligt (musik og bevægelse).

Slagslunde Skole:

Musikprofilklasser i 5 lektioner ugentligt (musik og bevægelse).

I sæsonen 2017/2018 fortsættes et 4-årigt pilotprojekt med en musikprofilklasse fra 0. klasse til og med 3. klasse. Pilotprojektet blev påbegyndt i august 2015

Struktur:



1.1.3 Erfaringer omkring samarbejde

I en intern evaluering fra 2017 fremdrages centrale erfaringspunkter omkring samarbejde:

Samarbejdet er lykkedes bedst dér, hvor teamet (folkeskolelærer og musikskolelærer) har en løbende kontakt og koordination i arbejdet. Det er grundlæggende for et godt samarbejde, at begge parter er afklarede i forhold til opgaven, forventninger til samarbejdet, rollefordeling mm.

Det er vores erfaring at musikskolelærerne har skulle omtænke - og håndtere instrumentalundervisning og en børnegruppe anderledes. Samtidig har klasserummets egnethed, undervisningens planlægning og selve udførelsen været vigtige parametre for at lykkes.

Folkeskolelæreren har været en del af teamet omkring de klasser han/hun underviser i. Det samme bør musikskolelæreren i en grad være. Som musikskolelærer skal man være bekendt med bl.a. trivselsarbejde og sociale dynamikker, der gør sig gældende i de klasser, man arbejder i.

Det er som udgangspunkt to forskellige praksisser, som tager tid *at opbygge et gensidigt forhold* til og forståelse af. Musikskolelærerne havde i starten af projektet kun ganske lidt viden om musikfagets rolle og indhold i folkeskolerne, og omvendt kendte folkeskolelærerne heller ikke musikskolelærernes metoder og tilgange. Derfor har der ikke fra starten været et fælles tredje. Men der er igennem undervisningen, relationerne, temadagene, kurser og evaluering af arbejdet kommet nærmere et "fælles tredje" – som er kommet til syne som en "ny fælles praksis".

Musikskolelærerne har oplevet musikarbejdet i folkeskolen som værende markant anderledes end den sædvanlig musikskoleundervisning. *Det er en ny praksis*, som man skal opbygge ny erfaring med, og den har været italesat og oplevet som mere krævende og kompleks end traditionel solo-undervisning og sammenspil i musikskolen.

Musikskolen har til en start tildelt mere *tid til at udvikle den nye praksis* for den enkelte musikskolelærer. Det er samtidig vigtigt at diskutere og definere, hvordan den ekstra tid anvendes og på sigt gøre arbejdet i folkeskolen til en del af musikskolekulturen.

Med en ny praksis knytter der sig en hel del løbende tilpasning, ledelse og organisering. Derfor har Egedal Musikskole ansat/oprettet *en folkeskolekoordinatorfunktion* som er en musikskolelærer med erfaring fra både musikskole og folkeskole, der selv indgår i samarbejdet som underviser og som sparringspartner med ledelsen. Folkeskolekoordinatoren har ikke nogen ledelseskompetence, men er en vigtig kommunikator og det centrale bindeled imellem ledelse og medarbejdere på tværs af musikskole og folkeskole.

1.2 Baggrund, funktion og relevans

1.2.1 Musikskolen i Danmark – baggrund og udvikling

Projektet her og samarbejde mellem musikskole og folkeskole har en særlig funktion som i et historisk perspektiv kan siges at være faldet mellem to stole - mellem den obligatoriske almene musikundervisning i folkeskolen og den frivillige instrumentundervisning i musikskolen.

Første fase – udvikling af forskellige muligheder for frivillig musikundervisning.

De første musikskoler i Danmark blev oprettet omkring 1930 som folke-musikskoler, den danske komponist og musikpædagog Finn Høffding er den centrale figur, med inspiration fra den tyske musikpædagog Fritz Jöde. Samtidigt med folkemusikskolens opblomstring, opstår jazzmusikskolerne baseret på jazzpædagogikken med Bernhard Christensen som central figur. Folkemusikskolerne og jazzpædagogikken havde en fælles ambition om med musikken at nå bredden i befolkningen, og som middel hertil ønskede man en pædagogisk modernisering med inspiration fra reformpædagogikken. Overordnet var det Høffdings vision, at musik i det demokratiske samfund ikke kun er for de få: ”For i vore dage kan musikken – i modsætning til tidligere – blive folkets eje”. Folkeskolen skulle tilbyde den almene og brede musikundervisning med instrumentspil, skolekor og skoleorkester.

Anden fase – etablering af musikskoler som samlende organisationsform

Den frivillige musikundervisning i forbindelse med folkeskolen opstod i slutningen af 40’erne og op gennem 50’erne med instrumentalundervisning som grundlag for skoleorkester.

Med udgangspunkt i væksten på området, som faldt sammen med en økonomisk højkonjunktur, opstod i midten af 60’erne mange nye kommunale musikskoler med tilknytning til folkeskolen. Området blev herigennem politisk synligt, og der bliver i den efterfølgende tid gennemført love, som støtter udviklingen.

Tredje fase – institutionalisering og offentlig regulering og støtte

I midten af halvfjerdserne vedtages en musiklov, som etablerer musikskolerne som offentlige institutioner med national og kommunal politisk regulering og støtte. Privatejede og selvejende musikskoler søger i denne periode over i kommunal regi, og musikskolerne bliver en attraktiv arbejdsplads for private musiklærere. Hermed mødes og brydes to forskellige traditioner i den frivillige musikundervisning: en *almen frivillig musikundervisning* med afsæt i reformerne fra 30’erne, og en *specialiseret frivillig instrumentundervisning* med afsæt i den private musiklærertradition.

Den frivillige skolemusik (i rammen af folkeskolen) bliver efter indførelsen af musikloven i højere grad set som en opgave for musikskolerne, og udgår reelt af folkeskoleregi i firserne. Den frivillige skolemusik, forbundet med skolekor og skoleorkestre, lander mellem to stole, og bliver efterfølgende kun i begrænset omfang løftet. I 2005 revideres musikloven og den kommunale musikskoleopgave går fra en kan-opgave til en skal-opgave og antallet af musikskoler bliver samtidig i rammen af en kommunalreform med kommunesammenlægninger reduceret fra 216 til 99.

Fjerde fase – specialisering og talentudvikling

Rapporten *Undersøgelse af den musikalske fødekæde inden for den klassiske musik* (2002) beskriver en række initiativer til udvikling af musikalske talenter, som skal kunne opfylde musik konservatoriernes og landsdelsorkestrenes behov for professionelle musikere, og disse følges op af Kulturministeriets Talentpuljeordninger i perioden 2004 til 2011 (Holst 2011). Siden musiklovens vedtagelse er der blevet færre midler til den brede og flere midler til den talentorienterede undervisning. Budgetterne stiger, men elevtallet falder. I perioden 2006 til 2010 er elevtallet faldet med 17,4% som i første række ramte sammenspilsundervisning og forskoleundervisning.

Femte fase – den dobbelte opgave

I 2012 tager Statens Kunstråds Musikudvalg initiativ til en forenkling og decentralisering af de statslige retningslinjer for musikskoler. I den nationale målsætning for musikskoleområdet lægges vægt på *musikskolernes dobbelte målsætning som både rettet mod livslang beskæftigelse med musik og mod videregående musikuddannelse.*

Med Folkeskolereformen fra 2013 blev folkeskolerne forpligtet til at indgå i samarbejder med musikskolerne, og tilsvarende blev musikskolerne ved en ændring af musikloven i 2014 forpligtet til at samarbejde med folkeskolerne. Samarbejdet musikskole – folkeskole er siden 2014 intensiveret stærkt, og beskrevet som et værdifuldt musikpædagogisk udviklingsområde (Holst 2018). Samarbejde mellem grundskole og musikskole foregår i et tværinstitutionelt felt, som skaber mulighed for udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer i samarbejdsfeltet som 'et tredje rum' (Holst 2018). Et væsentligt område er udviklingsområde ensembleundervisning og orkesterklasser med inspiration fra El Sistema-konceptet. Udvikling af undervisningsformer omfatter tilgange, som i høj grad ligger på linje med 30'ernes musikpædagogiske udviklingstanker.

I 2016 nedsatte Kulturministeriet en tænketank om musikskolerne i Danmark, som i 2017 udgav rapporten "Musikskolerne i Danmark" (Kulturministeriet 2017) som fremhæver at musikskolen er *for alle børn*, som har lyst til at beskæftige sig med musik. Et væsentligt problem er at vi i Danmark når alt for få børn og unge, ikke mindst set i forhold til de andre nordiske lande. Gennem en vision om en musikskole for alle, en aktiv og skabende læringsforståelse, fleksible undervisningsformer, betydning for den enkelte og samfundet, tidlig indsats og musikalske og sociale fællesskaber fremstilles i rapporten en musikskoleforståelse, som genaktualiseres musikskolens tidlige inspirationskilder og reformtanker.

1.2.2 Obligatorisk og frivillig musikundervisning

Opdelingen mellem den obligatoriske almene musikundervisning i folkeskolen og den frivillige instrumentundervisning i musikskolen er, som den har udviklet sig i institutionel sammenhæng, for simpel og tenderer mere til at fremstille modsætninger end til at skabe en helhedsmæssig forståelse af feltet. I den simple fremstilling står på den ene side den obligatoriske musikundervisning i folkeskolen som generel musikundervisning for alle og på den anden side den frivillige instrumentundervisning, som en specialiseret musikundervisning for de få. Imellem disse to kategorier "forsvinder" så den almene frivillige musikundervisning, som var den demokratisk funderede vision fra 30'erne. Opdelingen mellem "obligatorisk" og "frivillig" er bare ikke nok.

For det første bliver det nødvendigt at skelne mellem funktionerne: Almen Frivillig Musikundervisning (AFM) og en Specialiseret Frivillig Musikundervisning (SFM).

Samtidig bliver det nødvendigt at skelne mellem henholdsvis Generel Musik (GM) fx sang, spil og bevægelse og instrument- og ensemblepil (IS/ES) som indhold.

Vi nu kan nu tydeliggøre en skelnen mellem følgende:

1. den almene obligatoriske musikundervisning i folkeskolen (grundskolen) med
 - a. undervisningsindhold generel musik.
 - b. med undervisningsindhold instrumentspil
2. den almene frivillige musikundervisning med:
 - a. undervisningsindhold generel musik
 - b. undervisningsindhold instrument (ensemble)
3. den specialiserede frivillige musikundervisning med
 - a. instrument (solo-instrument)
 - b. instrument (orkester-instrument)

I folkeskolens interessefelt ligger for det første den almene obligatoriske musikundervisning og spørgsmålet hvorvidt denne skal begrænses til generel musik, eller som fx i det tyske JeKi projekt i Hamborg (se Holst 2015) omfatte at alle elever som del af den obligatoriske musikundervisning introduceres til instrument- og ensemblepil. For det andet ligger her også den almene frivillige musikundervisning delvist i valgfag og delvist i en frivillig musik med henblik på skolekor og skoleorkester (frivillig skolemusik).

I musikskolens interessefelt ligger for det første den specialiserede frivillige musikundervisning

(solo, ensemble, orkester). For det andet ligger her også den almene frivillige musikundervisning. Det skulle nu blive tydeligt, at den almene frivillige musikundervisning ligger i både folkeskolens og musikskolens interessefelt, men som sådan ikke indgår i den simple skelnen mellem folkeskolens som "obligatorisk undervisning" og musikskolen som "frivillig instrument-undervisning".

Reduceres folkeskoleperspektivet således mistes en afgørende del af skolens musikkulturelle grundlag, såvel som et helhedsperspektiv på eleverne.

Reduceres musikskoleperspektivet tabes den ene af musikskolens to opgaver, udvikling af elevgrundlag og den samfundsmæssige demokratiske forpligtelse.

Med etableringen af samarbejdsfeltet mellem musikskole og folkeskole genetableres nu grundlaget for en almen frivillig musikundervisning, der som tidligere nævnt gennem "institutionaliseringen" af musikundervisningen så at sige er faldet mellem to stole samt fragmenteret den musikkulturelle indsats og børns og unges muligheder.

Samarbejde mellem musikskole og folkeskole har således betydning på to områder:

1. Etablering af et sammenhængende musikkulturelt tilbud til børn og unge, herunder styrkelse af skolernes musikkultur og musikskolens dobbelte opgave.
2. Udvikling af undervisningsmiljøer, undervisningsformer og undervisningskompetencer, som møder de nye udfordringer i praksis.

1.2.3 Samarbejde og samarbejdsformer

En væsentlig inspiration til en styrkelse af aktive partnerskaber mellem skole og kulturinstitutioner finder vi i en international undersøgelse om Arts Education, The Wowfactor: Global research perspectives on the impact of the arts in education (Bamford 2006), ofte omtalt som Bamford-rapporten. Undersøgelsen blev gennemført på initiativ af UNESCO i 2004-2005. Resultaterne af undersøgelsen peger bl.a. på vigtigheden af aktive partnerskaber mellem skoler og kunstinstitutioner, samarbejde, fælles planlægning og gennemførelse, fleksible skolestrukturer samt en inkluderende tilgang med mulighed for alle børn for at deltage.

I samarbejde mellem musikskole og folkeskole er der tale om to stærke specialiseringer, som gennem samarbejde på forskellige niveauer af professionskompetencerne bringes i spil. Disse specialiseringer kan ses som et potentiale, når de bringes i spil, men har også en alvorlig bagside når den fælles basis (se figur 1) bliver for smal og specialiseringen udvikler sig til en polarisering. Der opstår en u hensigtsmæssig situation når musikskolelæreren står for det rent musikfaglige og folkeskolemusiklæreren forventes at håndtere 'adfærdsmæssige problemer', som måske netop opstår fordi de nødvendige musikpædagogiske kompetencer ikke bringes i spil. Denne polarisering stikker på musikområdet dybt i de institutionelle selvforståelser (Holst 2013).

Samarbejde kan grundlæggende etableres på to forskellige måder - som arbejdsdeling eller som samarbejdende musikundervisning. Vigtigt er, at der etableres en form for partnerskab, hvor de forskellige deltageres kompetencer bringes i spil.

Didaktiske samarbejde i musikundervisning er undersøgt i forbindelse med to samarbejdsprojekter i Horsens kommune. For at undersøge de forskellige samarbejdsrelationer i projektet blev der udviklet en række begreber for de specifikke didaktiske samarbejdsformer. Der skelnes mellem samarbejde på forskellige didaktiske niveauer i en didaktisk proces-model, med afsæt i L.E. Dales kompetenceformer K1: at gennemføre undervisning, K2: at planlægge og evaluere undervisning og K3: at begrunde og bestemme undervisningens indhold, samt refleksion herover. De enkelte niveauer er illustreret her i procesmodellen (Holst 2013):

A: Didaktisering af muligt undervisningsindhold / repertoire			E: Analyse og udvikling	- K3
	B: Aktualisering Planlægning – Did. design		D: Refleksion Vurdering og refleksion over aktualiseret og realiseret indhold	- K2
		C: Realisering Undervisnings / lærings proces. Did. situationer		- K1
<i>ff -></i>		Proces-model		<i><- fb</i>

Dette kombineres nu med hvorvidt der er tale om symmetriske samarbejdsformer. De didaktiske samarbejdsformer betegnes som modus 0, modus 1, modus 2 og modus 3 (Holst 2013, s 130).

Modus 0 kan reelt ikke betegnes som samarbejde, men som *arbejdsdeling*.

I modus 1 er der tale om *samarbejde på K1 niveau* i undervisningens konkrete gennemførelse.

I modus 2 er der tale om et *samarbejde på K2 niveau* med et metodisk fokus i forhold til planlægning – det handler om 'hvordan' vi underviser.

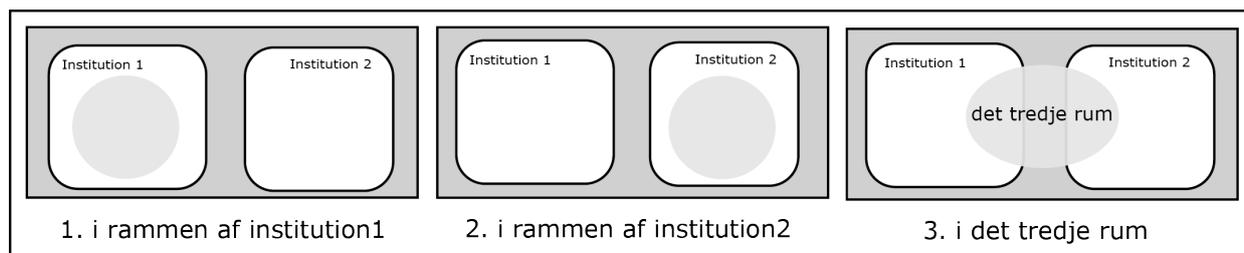
I modus 3 er der tale om et *samarbejde på K3 niveau*. Her er man fælles om at begrunde, udvælge og udvikle undervisningens musikfaglige indhold – det handler om undervisningens 'hvorfor' og 'hvad'.

Co-teaching (sam-undervisning) udspringer generelt af specialpædagogisk praksis, men udvides til også at omfatte samarbejde i undervisningen mellem andre kombinationer af specialiserede kompetencer. Co-teaching forstås traditionelt i høj grad ud fra en metodisk synsvinkel, hvor der beskrives forskellige modeller for organisering af undervisningen som team-teaching (fælles undervisning), parallel undervisning (holddeling), stationsundervisning / rotation med to lærere og assistentundervisning (lærer/assistent opdeling).

1.2.4 Samarbejdet som partnerskab og udviklingsrum

Mulighederne for at opretholde og skabe en fremtidig musikkultur hænger i høj grad sammen med, hvad vi gør for at skabe mulighed for alle børn og unge for livslang deltagelse i musik. Musikskolen skal bidrage hertil – folkeskolen skal bidrage hertil – og et samarbejde mellem folkeskole og musikskole (en helhedsforståelse) vil kunne være et vigtigt bidrag hertil.

Ser vi på samarbejde musikskole-folkeskole, kunne den institutionelle ramme forstås på tre måder. Samarbejdet kan rette sig mod og gennemføres i folkeskolens ramme eller rette sig mod musikskolens interesser og målsætninger. Samarbejdet kunne imidlertid også være baseret på et partnerskab – ikke blot mellem musiklærerne, men også som et institutionelt partnerskab, med blik for potentialerne i det fælles, som et tredje rum i relationen mellem partnerskabets institutioner.



I rammen af det tredje rum som udviklingsrum, har der generelt vist sig markante potentialer. Særligt interessant er udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer i samarbejdsfeltet, der åbner for nytænkning som overskrider såvel folkeskolens- som musikskolens traditionelle undervisningspraksis, og som kan bidrage til didaktisk nytænkning i mødet mellem skole og kunst.

Udviklingen - både herhjemme og internationalt - har især fundet sted i feltet med ensembleunder-

visning og instrumentklasser i samarbejde mellem grundskole og musikskole. Inspirationen hertil stammer fra brassbands og harmoniorkestrer, som det kendes fx fra amerikanske skolebands og ikke mindst El Sistema-konceptet med orkester- og ensembleundervisning som social indsats (Chemi&Holst2016).

De nye musikalske læringsmiljøer har en tværinstitutionel karakter og benytter sig typisk af fleksible undervisningsformer og en musicerende tilgang (Holst 2017).

2 Undersøgelsen

2.1 Metode

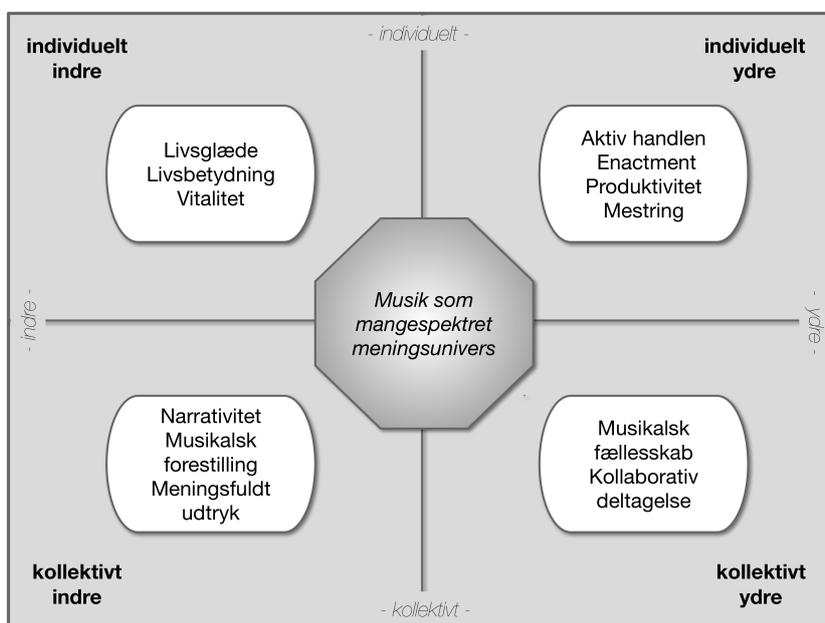
2.1.1 Tilgang - værdiaspektet

Spørgsmålet om 'effekt' har domineret forskning og evaluering i et kvantitativt forskningsparadigme hvor man måler på kunstens transferværdi for andre områder. Forskningen har vist, at der er en lang række betydningsfulde virkninger eller effekter som resultat af musikundervisning (Hallam 2015), herunder betydning for den sproglige udvikling, for udvikling af motivation, selvværd selvtillid og sociale kompetencer. At musik har en række transfereffekter er således påvist, men kan og bør ikke som sådan tjene som en præmis for hvad der er kvalitet og hvordan man udvikler kvalitet i musikundervisningen. Her peger pilen på spørgsmålet om betydning og værdi (Value).

Værdi (Value) kan imidlertid ikke forstås uden at tage i betragtning for hvem og i hvilken kontekst - hvilken værdi musikken / kunsten har for de forskellige aktører. Det er dermed afgørende, at man også undersøger kunstens værdi for børn og unge som et centralt spørgsmål (Kortlægningsrapporten SKF, Holst 2017). Indsigt heri vil være af stor betydning for hvordan man etablerer en fleksibel undervisning med et konstruktivt / positivt samspil mellem de forskellige undervisningsformer.

Jeg begyndte i 2016 en undersøgelse af børns værdier i aktiv deltagelse i musik. Jeg har på grundlag heraf udviklet en model med inspiration fra den musikterapeutiske forsker Ken Bruscia's dynamiske musik- og oplevelsestyper (Bonde 2009, s.24-26). Bruscia sætter musikkens meningsdimensioner op ved hjælp af to begrebspar: individuel / kollektiv og indre / ydre.

De to begrebspar udspænder et rum med fire felter, som betegnes som 1) indre-individuelt, 2) indre-kollektivt, 3) ydre-individuelt og 4) ydre kollektivt. Disse fire felter eller dimensioner benytter jeg som grundlag for en indkredsning og uddybning af elevernes/børnenes værdier i musikundervisning.



I den foreliggende undersøgelse sammenholdes det undervisningsmæssige aspekt (hvad der undervises i og hvordan) med børns oplevede værdier, forstået i den kontekst som projektet rammesætter. Didaktisk set forstås forholdet mellem undervisning og læring - mellem lærer og elev - som et dialektisk samspil.

2.1.2 Design

Formålet er at undersøge opnåede resultater og potentialer i samarbejdsprojektet med hensyn til at skabe mulighed for børns møde med musikken i inkluderende fællesskaber i de to modeller med hhv. instrumentklasser og musikprofilklasser.

Børns møde med musikken er her forbundet med det at spille et instrument, og mødet har således fokus på elevernes aktive deltagelse i musik. Dette ses i rammen og med henblik på udvikling af inkluderende fællesskaber. Centralt står her musikkens menings- og værdi-aspekter i musikalske fællesskaber.

Resultater og potentialer omhandler elevernes læring i bred forstand, betydningen for eleverne personligt og socialt, de udviklede undervisnings- og læringsformer herunder indsigt i de særlige værdier der udvikles i de specifikke kontekster i projektet, samt erfaringer og viden vedrørende rammesætning og strukturering.

Der anlægges tre perspektiver i undersøgelsens design:

1. Struktur og rammesætning gennem dokumentanalyse.
2. Undervisningstilgange og former. Metodisk gennemføres dette i en kombination af observation og interviews samt med et afsluttende spørgeskema.
3. Det elevmæssige aspekt. Der lægges her vægt på elevernes oplevede værdier i et første persons perspektiv. Denne del bygger på modellen for de fire værdi-dimensioner.

Elevundersøgelsen

Dimensioner og spørgsmål

De fire dimensioner er i kort version:

1. Livsglæde, livsbetydning, vitalitet.
2. Fællesskab og musik
3. Narrativitet og mening
4. Produktivitet og mestring

Det viste sig i datasættet, at første dimension måtte differentieres. Vitalitet (1) som livsglæde og livsbetydning referer til to forskellige aspekter nemlig hhv. glæde (1a) som en generel følelsesmæssig oplevelse og en dybere form som kan betegnes som stærke musikalske oplevelser (2) ofte forbundet med en stærk kropslig oplevelse. Sidstnævnte begreb stammer fra den svenske forsker Alf Gabrielsson, der har præget begrebet med svensk sprogbrug derfor 'SMU'). Det viser sig at eleverne, som her handler om indskolingselever, vurderer aspektet glæde væsentligt højere end SMU, hvilket intuitivt er helt forventeligt. Man kan forestille sig at der med fremtidig forskning kunne opstå yderligere differentieringer / opdelinger også på de tre andre dimensioner.

Spørgsmålene til fokusgruppeinterviews med eleverne (herunder) besvares af de enkelte elever hver for sig. Indledende beder interviewerens børnene om at fortælle lidt om, hvad de har lavet, for at tune dem ind på det der spørges til. Herefter stilles spørgsmålene et ad gangen af interviewerens og hver elev svarer på spørgsmålet ved at markere et punkt på en linje mellem en glad og en sur smiley. Til sidst spørges til kommentarer eller andre ting eleverne gerne vil fortælle om i forbindelse med undervisningen.

Spørgsmålene ser ud som følger opstillet i de analytiske grupper, som ikke indgår i interviewet. Spørgsmålene stilles og besvares gennemgående fra nr. 1 til nr. 18.

I-a: Vitalitet - Glæde

1. Det er sjovt at lave musik
2. Musik giver glæde
3. Jeg får en god fornemmelse

I-b: Vitalitet - SMU

4. Jeg kan få sommerfugle i maven når vi skal spille
5. Jeg kan få gåsehud af musik
6. Man kan glemme sig selv og være del af musikken

II: Fællesskab & musik

7. Det er sjovt at være fælles om musik
8. Man kan mere når man laver musik sammen
9. Det er sjovt når vi følges ad i musikken og det bare kører derudaf

III: Narrativitet & mening

10. Musik sætter min fantasi i gang
11. Når vi spiller er det som at fortælle en historie
12. Når vi spiller har jeg en forestilling eller et billede af noget i hovedet
13. Jeg kan godt lide at musikken rør mig og mine følelser
14. Jeg kan godt lide at jeg kan udtrykke følelser med musik

IV: Produktivitet & mestring.

15. Jeg synes jeg er blevet god til noget med musik
16. Jeg synes det er sjovt at prøve mig frem når jeg skal lære noget med musik
17. Det betyder meget for mig selv at være god til noget
18. Jeg har lært meget om musik og at spille musik

Som det fremgår af ovenstående er spørgsmålene baseret på tidligere undersøgelser, og kategorierne måtte revideres / differentieres i processen. Princippet er at udvikle spørgsmålene fra børns udsagn, som forbedres efterhånden som vi arbejder med det, og ikke at udvinde spørgsmålene fra teoretiske begreber og forståelser, da dette reelt set ville kortslutte processen med første persons perspektivet. Spørgsmålene skal helst kunne møde resonans i elevernes livsverden. Det betyder også at spørgsmålene ikke optræder som pænt ordnede kategorier sådan som de ville kunne hvis de byggede på teoretiske systematiske begreber. De overordnede dimensioner er forbundet med teoretiske forståelser og kategorier, og indgår således i en dynamisk forståelse mellem et oplevet og et teoretisk perspektiv.

Spørgeskemaundersøgelse (undervisere)

Spørgeskemaet har følgende spørgsmål, som besvares med åbne tekstsvare. Der er således tale om en kvalitativ delundersøgelse. Der stilles spørgsmål til undervisningens (I) generelle tilgang, (II) til opbygningen heraf, (III) til samarbejde med skolen, lærere og pædagoger, (IV) til elevernes udbytte og til (V) hvorvidt indsatsen kunne understøtte de fire værdidimensioner.

Besvarelsene er overvejende udført grundigt.

Besvarelsene er kategoriseret og analyseret i et kvalitativt databehandlingsprogram (MaxQDA), og føres over i caseanalyserne.

2.1.3 Analysemetode

De tre undersøgelsesniveauer sammenholdes i 10 cases, som omfatter undervisning og struktur/kontekst sammenholdt med analysen af elevernes oplevede værdier. Det primære fokus er således dialektikken mellem undervisning og læring - mellem underviserforståelser og elevernes oplevelsesperspektiv - i den specifikke kontekst.

Data fra interviews og spørgeskemaundersøgelse med underviserne (n=12) kombineres med de bearbejdede data fra elevinterviews (n=389). Antallet af cases svarer ikke til antallet af undervisere, da en underviser i en del af perioden var sygemeldt, og det af praktiske årsager ikke lykkedes at lave elevinterviews i forbindelse med en af underviserens undervisning. Det har været muligt at gennemføre elevinterviews med et stort antal elever, men der var en tidsbegrænsning på undersøgelsen, som satte en grænse (betinget af hhv barselsorlov og en operationsdato). Det skal

dog fastholdes, at det er det mest omfattende undersøgelsesmateriale på dette område til dato, efterfulgt af en tysk undersøgelse. Det foreliggende undersøgelsesmateriale indgår desuden efterfølgende i en større samlet analyse, som medtager undersøgelser fra parallelle projektet, herunder projektet Mere Musik til Byens Børn (Københavns Kommune).

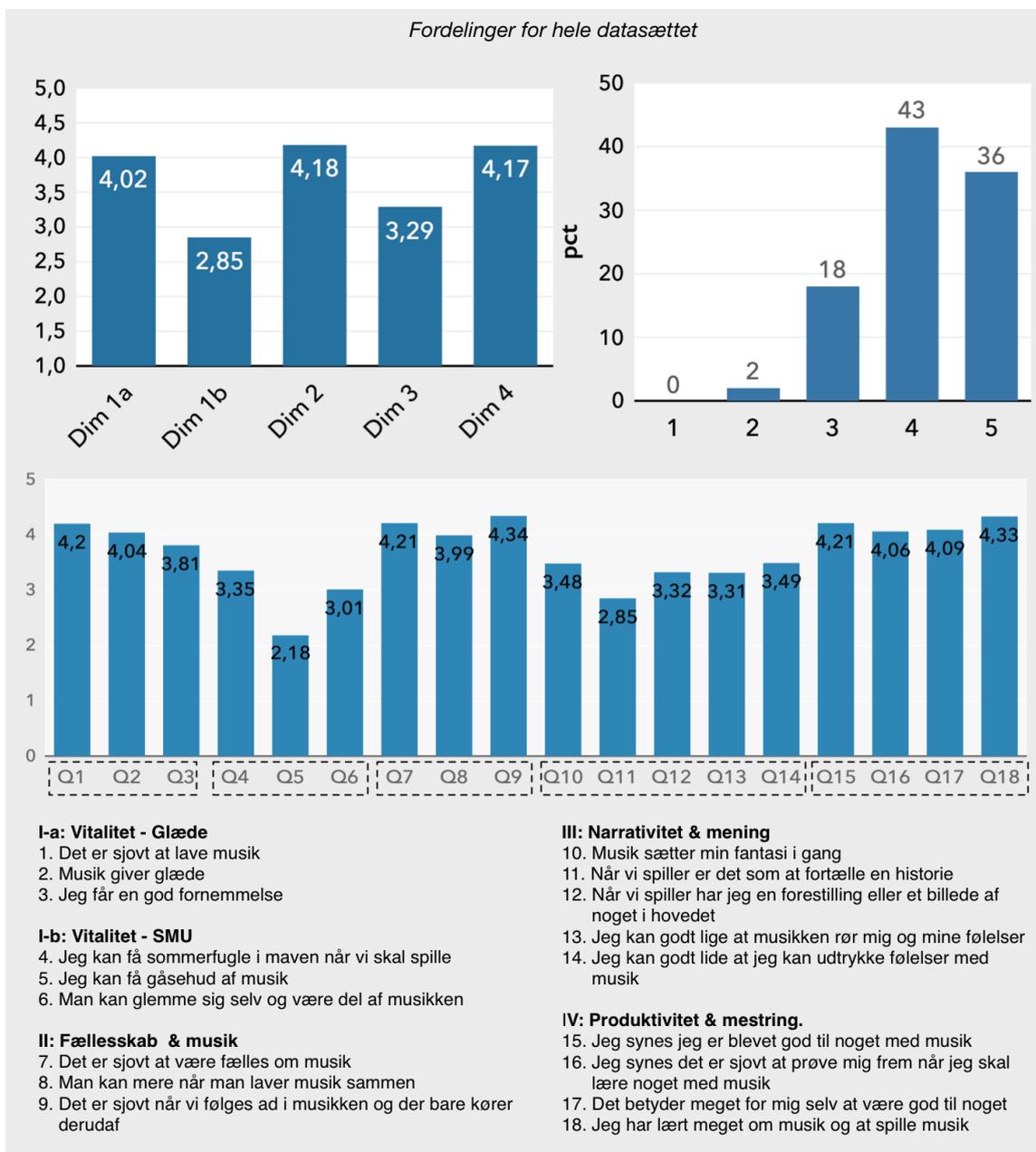
Der er således tale om et meget værdifuldt datasæt, som efterfølgende er analyseret og opstillet med fordelinger (histogrammer) i forskellige perspektiver og ensartet repræsenteret for hver af de ti cases i afsnittet *caseanalyser (afsnit 3.1)*.

Efter caseanalyseafsnittet følger en *sammenfatning (afsnit 3.2)* som udkrystalliserer en række *centrale spørgsmål* (temaer), der leder til *den tematiske behandling (afsnit 3.3)*, som er teoribaseret, og leder til konklusioner og anbefalinger.

3 Analyse

3.1 Caseanalyser

Caseanalyserne baseres på en beskrivelse af hver case ud fra underviserens perspektiv og elev-data om elevernes oplevede værdi / betydning ud fra de fire dimensioner. Her sammenholde først fordelingerne fra elevdata baseret på det samlede datasæt:



De overordnede resultater for hvordan eleverne vurderer deres oplevelse af værdi og betydning falder overordentlig positivt ud. Der er forskelle mellem de forskellige undervisningstilbud, men de falder alle indenfor et ensartet billede, som fremstår tydeligt af ovenstående. Det er ikke sådan at der er nogle tilfælde med en høj og nogle med en lav vurdering. Der er ikke nogle områder med en decideret negativ vurdering i elevperspektivet.

Gennemsnitstallene for hvordan eleverne har vurderet den oplevede værdi og betydning af undervisningen viser at der kun er meget få vurderinger under middel (2%), ikke så mange med middel(18%) - og at *de fleste vurderinger er positive (43%) hhv meget positive (36%)*.

Det er meget flotte resultater set ud fra børnenes oplevede værdi af at deltage i musikundervisning.

Generelt må det siges at være væsentligt mere positivt end oplevelsen af lærernes egen vurdering. Det et yderst begrænset antal elever som har vist en direkte negativ attitude (kun ca 2%) mens spørgsmålet om elever man ikke synes at kunne nå fra lærerside har fremstået som noget af et væsentligt større omfang.

Det viste sig i datasættet, at første dimension måtte differentieres. Vitalitet (1) som livsglæde og livsbetydning referer til to forskellige aspekter nemlig hhv. glæde (1a) som en generel følelsesmæssig oplevelse og en dybere form som kan betegnes som stærke musikalske oplevelser (2) ofte forbundet med en stærk kropslig oplevelse. Sidstnævnte begreb som stammer fra den svenske forsker Alf Gabrielsson, har præget begrebet med svensk sprogbrug derfor 'SMU'). Det viser sig at eleverne, som her handler om indskolingselever, vurderer aspektet glæde væsentligt højere end SMU, hvilket intuitivt er helt forventeligt. Man kan forestille sig at der med fremtidig forskning kunne opstå yderligere differentieringer / opdelinger også på de tre andre dimensioner.

De tre områder (1a) glæde, (2) fællesskab og musik samt (4) produktivitet og mestring ligger som det fremgår af grafikken i gennemsnit lige over 4 på en skala fra en til fem.

I områder (1b) vitalitet - SMU (stærke musikoplevelser), er det især den stærke oplevelse, som fx det at få gåsehud når man oplever musik, det ligger lavere end de andre spørgsmål. Resultatet viser, at der nogle børn i den alder der har oplevet det, og en del der ikke har oplevet det. Det er i overensstemmelse med Alf Gabrielssons (Starka Musikoplevelser. 2008) undersøgelser af SMU.

Den tredje dimension (Narrativitet/mening) ligger noget under de andre, men stadig med et gennemsnit over den mellemste vurdering på 3. For de mindre elever ser dette aspekt ud til at omfatte forestillinger og følelser, men en mere samlet narrativ forståelse er mindre fremtrædende.

Dette passer for det første godt med Swanwicks teori om musikalsk udvikling (Music, Mind And Education, 1988), hvor dette aspekt generelt forventes at blive udviklet lidt senere, og for det andet med aktuelle undersøgelser, hvor det narrative ser ud til at have en væsentlig betydning for noget ældre elever koblet til identitetsudvikling. De enkelte undervisningscases behandles i det følgende case for case.

3.1.1 Case 1

Casebeskrivelse:

Undervisning i nulte klasser, Ganløse og Maglehøj. GM med introduktion af instrumenter.

Underviser med mange års erfaring i denne undervisningsform (GM).

Indhold: Dans og bevægelse, sang, Music Mind Games, rytmelæsning og lidt noder. Instrumenter i rotation (instrumentcirkler), så alle så vidt muligt prøver de forskellige instrumenter. Par-arbejde med interaktion. Fælles musiceren.

Maglehøj: hele klasser med en lærer med begrænset samarbejde.

Problematiserer at der er for mange børn på hvert hold og for lidt plads hertil.

Ganløse: Delehold - delt i musik og anden aktivitet, og ind imellem samlet.

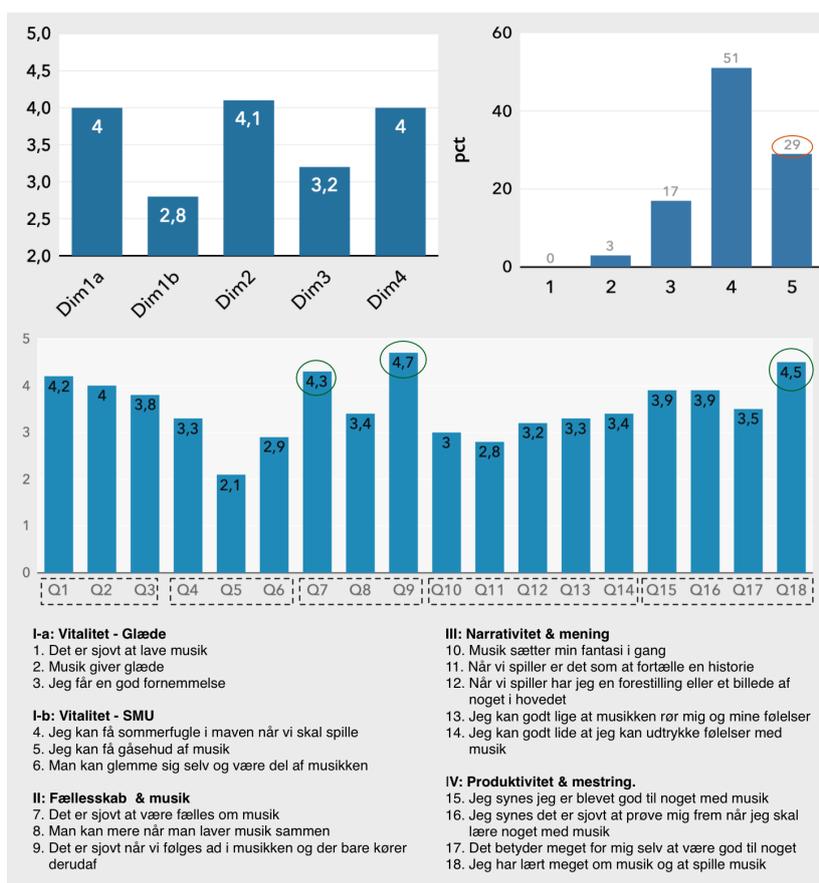
Faglige mål: lyst til musik, følge instruktion, indgå i sammenspil, læse nemme rytmer, orientere sig i G-dur efter kort/bogstaver.

Personlige mål: tro på egen kunnen, mod til deltagelse, glæde ved musikken. Gode fælles oplevelser med musik.

Sociale mål: Øge fornemmelse for andre og for egen rolle i fællesskabet. Musik som fællesskabsfag.

Karakteristik: Almen musikundervisning - udgangspunkt i generel musik med introduktion af instrumenter.

Elevdata:



Dimensioner (1a, 1b, 2, 3 og 4 - grafik øverst til venstre) ligger meget tæt ved gennemsnittet i det samlede datasæt. Forskellene er for små til at kunne tilskrives betydning.

I fordelingen af vurderinger (hvor mange scorer 1, 2, 3, 4, 5 - grafik øverst til højre) er der lidt flere der scorer 4 og lidt færre der scorer 5 end i gennemsnittet af det samlede datasæt.

Går vi til de enkelte spørgsmål er der tre pinde der stikker op som særligt positive:

Spørgsmål 7: det er sjovt at være fælles om musik.

Spørgsmål 9: Det er sjovt når vi følges ad og det bare kører derudad.

Spørgsmål 18: Jeg har lært meget om musik og at spille musik.

Fortolkning: Tilgangen fra GM og til inddragelse af instrumenter med vægt på fælles musiceren (hel-del tilgang), ser ud til at skabe et godt motivationsmæssigt grundlag. Eleverne har desuden en oplevelse af at have lært meget.

3.1.2 Case 2

Casebeskrivelse:

Undervisning i nulte - 1. klasse, GM med introduktion af instrumenter.

Underviser: guitarist med erfaring i generel musikundervisning (GM).

Samarbejde med klassepædagog med velfungerende arbejdsdeling.

Indhold: rytmik med vægt på fællesskab og bevægelse. Musik og bevægelse, fælles musiceren fx med piratsang, introduktion af instrumenter. Enkeltnumre, et ad gangen instuderes over nogle uger.

Tilgang: Stoffet må hellere være for let end for svært - det vigtigste er at være med. Ikke være bange for at gentage. Balancere noget velkendt, rituelt, noget udfordrende og noget legende. Inddrager eleverne mest muligt, tage deres forslag alvorligt. Det de selv finder på er motiverende og opbygger opmærksomhed på hinanden. Proces frem for korrektion. Arbejder på at finde veje til at indføre instrumenter i plenum - udviklingen fra GM til ES og IS.

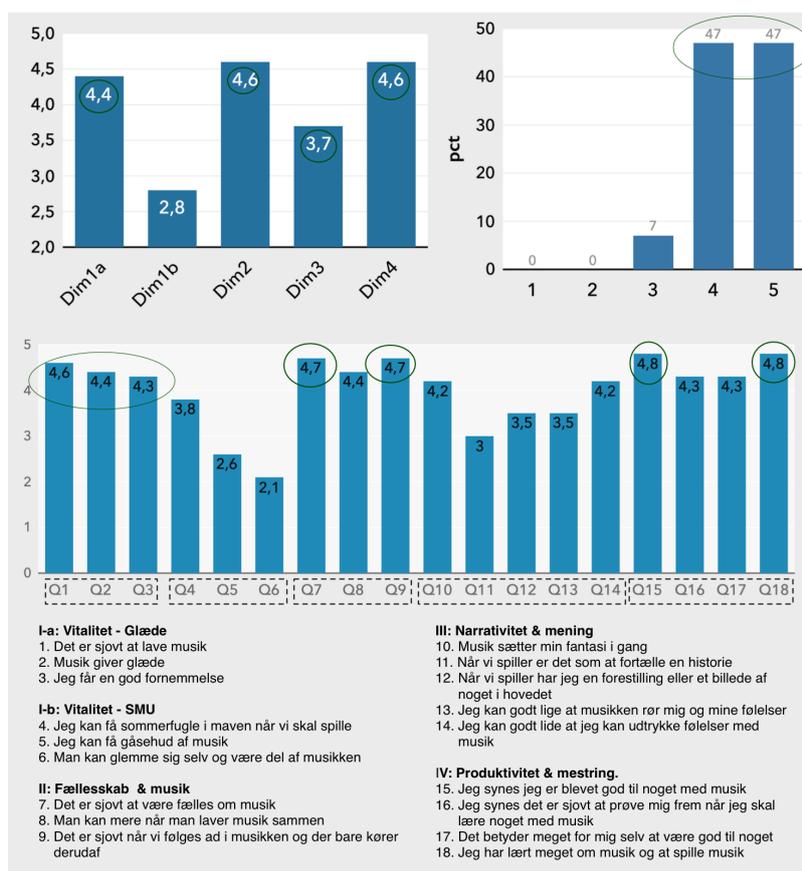
Faglige mål:

Eleverne har fået trænet deres sangstemmer og tonalitetsfornemmelse. Mange synger rent og tonalt sikkert. Stærk puls, rytme og periodefornemmelse. Sikkerhed i imitation og hurtig indstudering. Mange har lyst til at lære at spille et instrument. Læser mange rytmer. Mange får trænet gehøret.

Personlige mål: Selvtillid - tør stå frem foran klassen og synge for, tør forslå ideer, hengive sig til fællesskabet. Eleverne ved jeg tager dem alvorligt som mennesker.

Sociale mål: De lærer at give plads, lytte til hinanden og følge andres forslag. Der bliver aldrig set skævt til nogens ideer.

Elevdata



I fordelingen af vurderinger (hvor mange scorer 1, 2, 3, 4, 5 - grafik øverst til højre) er der væsentlig flere som giver højeste vurdering (5). De allerfleste giver vurderingen fire eller fem. Det er et stærkt tegn på at undervisningen (i højere grad end i de andre cases) inddrager alle på en for eleverne betydningsfuld måde.

Dimensionerne (grafik øverst til venstre) ligger generelt pænt højere end gennemsnittet.

Går vi til de enkelte spørgsmål er der flere pinde der stikker op som særligt positive: Glæden ved musikken, fællesskabet, at udtrykke følelser med musik samt at være god til og have lært meget om musik.

Fortolkning: Tilgangen fra GM til inddragelse af instrumenter er her fremtrædende, med vægt for fælles musiceren og at alle kan være med. Desuden fremstår en dialogisk tilgang som fremtrædende både mellem lærer og elever og mellem elever, kombineret med et højt elevaktivitetsniveau gennem musiceren. Musikalsk proces og musikledelse frem for klasseledelse.

3.1.3 Case 3

Casebeskrivelse:

Undervisning i 3. klasse, blokfløjte.

Underviser: Instrumentalunderviser sammen med folkeskolemusiklærer.

Samarbejde mellem instrumentalunderviser, som står for det blokfløjtetekniske, og folkeskole musiklærer, som står for klaverakkompagnement og dermed for at skabe musikalske arrangementer for traditionelle blok-stykker (Stille Nu osv).

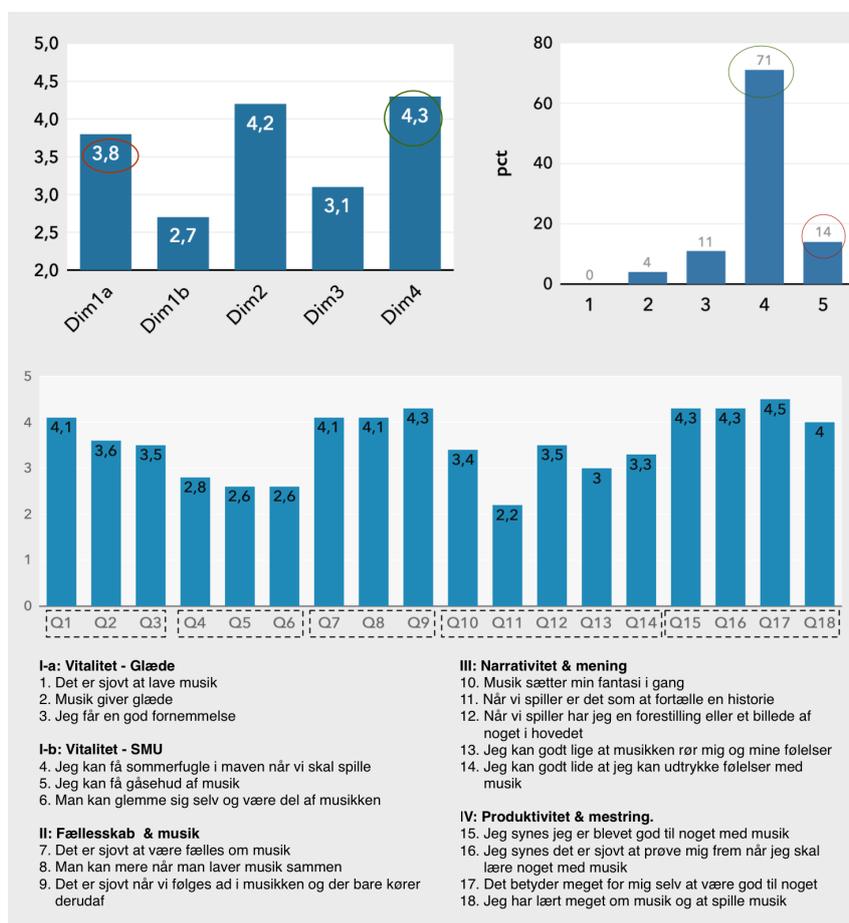
Indhold: Opbygning af progression af stykker for blokfløjte arrangeret gennem klaverakkompagnement med re-harmoniseringer m.v.

Tilgang: Progressionsopbygning med tilføjelse af nye stykker og genspilning af velkendte øves samlet på stort hold i fællesskab. Instruktionsorienteret undervisning.

Holdet opdeles i to rækker som skiftes til at øve/spille i henhold til instruktion, efter samme skabelon som med to elever i fælles instrumentundervisning.

Faglige mål: Begynderundervisning på blokfløjte. Musikkendskab på begynderniveau.

Elevdata:



Fordelingen af vurderinger (grafik øverst til højre) viser at rigtig mange er med, men ikke ret mange på højeste vurdering. Dimensionerne viser at der er en forskydning i forhold til det samlede datasæt hvor glæden ligger lavere, men at der trods dette er en oplevelse af at være blevet god til noget og have lært noget. Fællesskabsdimensionen er hverken højere eller lavere, og meningsdimensionen ligger lidt lavere.

Fortolkning: En fælles undervisning på store hold med et spændende samarbejde mellem musikskolelærer og folkeskolelærer - der viser, at der findes andre muligheder end at gøre folkeskolelæreren til adfærdshåndterer (klasserums-bestyrer). Der er her fundet en rollefordeling baseret på den specifikke situation som inddrager lærerens kompetenceområder.

Tilgangen tager afsæt i en traditionel instrumentalundervisnings progressionstænkning som for-

søges udfoldet i holdundervisning (store hold), hvor der spilles i fællesskab. Det fælles spil bliver kun i begrænset omfang til fælles musiceren, hvilket bl.a. bliver tydeligt gennem at stykker ofte kun spilles en gang igennem fra start til slut (trods deres korte forløb). I stedet for læring gennem fælles musiceren bliver det overvejende til en gennemspilning hvor musikskolelæreren efterfølgende tager stilling til, om det var korrekt eller ikke korrekt, og i henhold hertil agerer bekræftende eller korrigerende. Det lykkedes således kun i begrænset omfang at bryde en instruktionsbaseret trin for trin tænkning. Her blev folkeskolemusiklærerens kompetencer formodentligt ikke tilstrækkeligt inddraget, hvilket kunne skyldes en åbenbar grundforståelse af et "ulige" forhold, hvor musikskolelæreren per definition havde højstatus ("det er jo musikskolelæreren der bestemmer her"), og hvor folkeskolemusiklæreren så var tildelt et underordnet råderum, hvilket ser ud til at bryde med idéen om en partnerskabsmodel.

3.1.4 Case 4

Casebeskrivelse:

Undervisning på små hold i anden klasse, pBone.

Underviser: musikskolelærer, trombone.

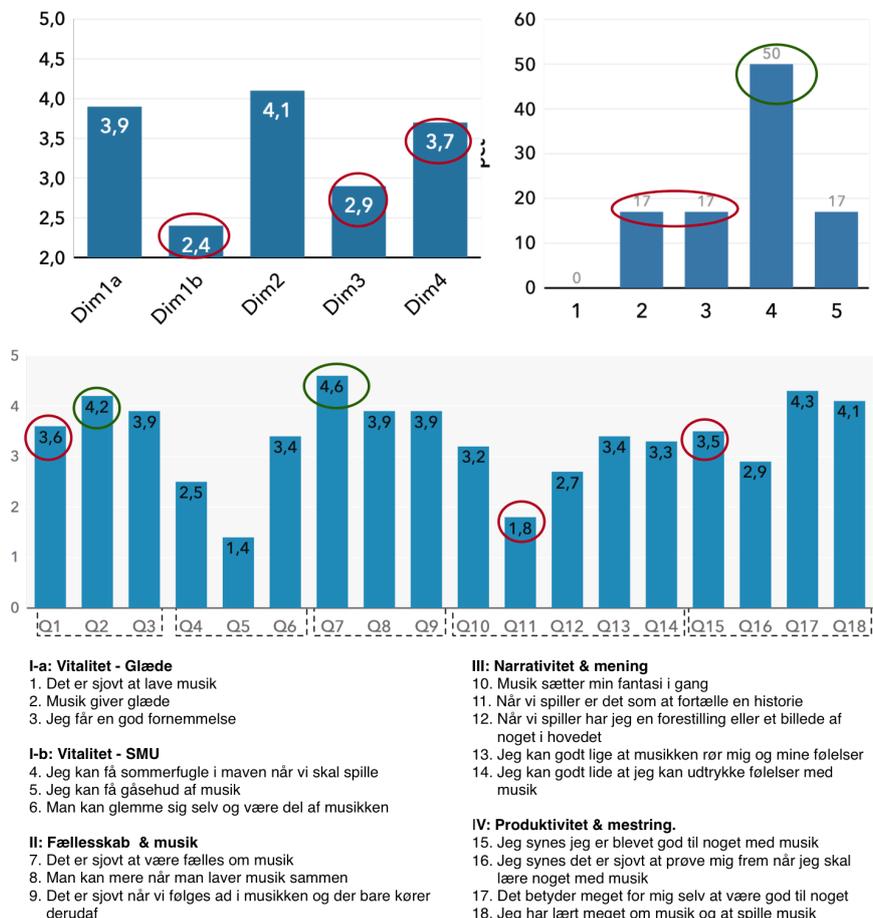
Delehold på 6-8 børn.

Indhold: Naturtoner og begyndende nodekendskab.

Tilgang: Progressionsopbygning, opskaleret individuel instrumentundervisning.

Introduktion direkte til fuld-lydende blæseinstrumenter som på den ene side stiller store udfordringer til eleverne til at få toner ud af instrumenterne og på den anden side giver en kraftig og autentisk lyd, som fremstår som meget motiverende. Lærerens indgående kendskab til instrumentet sættes dygtigt i spil hvor igennem det svære gøres muligt og skaber positive læringscirkler.

Elevdata:



Fordelingen af vurderinger (grafik øverst til højre) viser, at der på den ene side er halvdelen af eleverne som giver en god vurdering (fire). På den anden side er der ret mange som giver en lavere vurdering - 17% giver tre ("ok") og 17% giver to (utilfredsstillende). Der er ingen der giver bundkarakter - er direkte negative. Samlet set ser undervisningen ud til at fungere for to-tredjedel af eleverne, hvilket efterlader spørgsmålet om, hvorvidt det er det rigtige instrumentvalg for alle elever (der er ikke noget valg, hvis man går i den klasse).

Omfattende følgeforskning til de tyske orkesterklasse-projekter (her hjerneforskningsprogrammet) har vist, at forskellige elever vil have forskellige præferencer og tilgange til forskellige instrumenter, og at dette vil påvirke resultaterne af undervisningen. Det må anses som sandsynligt at dette er knyttet til den positive motivation forbundet med det specifikke fuld-lydende orkesterinstrument.

Dimensionerne (grafik øverst til venstre) sammenhold med de enkelte spørgsmål (nederste grafik) peger på en glæde ved musik, men at det nok er mere koncentration end sjovt at få kontrol over blæseinstrumentet, men at det er sjovt at være fælles om musik. Meningsaspekterne ligger lavt, hvilket svarer til at udfordringerne som tackles i første række er færdighedsorienterede, og som det opleves som svært at blive god til.

Fortolkning: Den trin for trin tilgang for at lære at håndtere et blæseinstrument kan ses som både nødvendig og som en udfordring, der er svær at tackle, og som kræver et indgående kendskab til instrumentet fra lærerens side. Tilgangen er uden tvivl nødvendig og krævende, men det ville være ønskværdigt at finde måder at kombinere denne tilgang med en motivationsskabende musiceren. Her optræder et spørgsmål ikke blot om at kombinere undervisningstilgange, men også om strukturering af holdundervisning. Trin-for-trin tilgangen kræver små hold (delehold / gruppestørrelse) med relativt homogene grupper, mens den motivationsskabende musiceren typisk udfolder sig bedst i større hold (fx 15-18 elever) hvor forskellige niveauer kombineres, og hvor også den nybegynder, der kun kan frembringe få toner, kan opleve at bidrage til en musikalsk helhed.

3.1.5 Case 5

Casebeskrivelse:

Undervisning: Violinhold i første klasse, Maglehøjskolen.

Underviser: Violin og Suzuki lærer, som også har klassen i de almindelige musiktimer i skolen.

Undervisningen foregår i delehold - en halv klasse ad gangen hver uge.

Indhold: Spil på instrumenter, nodelære, teknik osv bliver kombineret forskelligt i hver time.

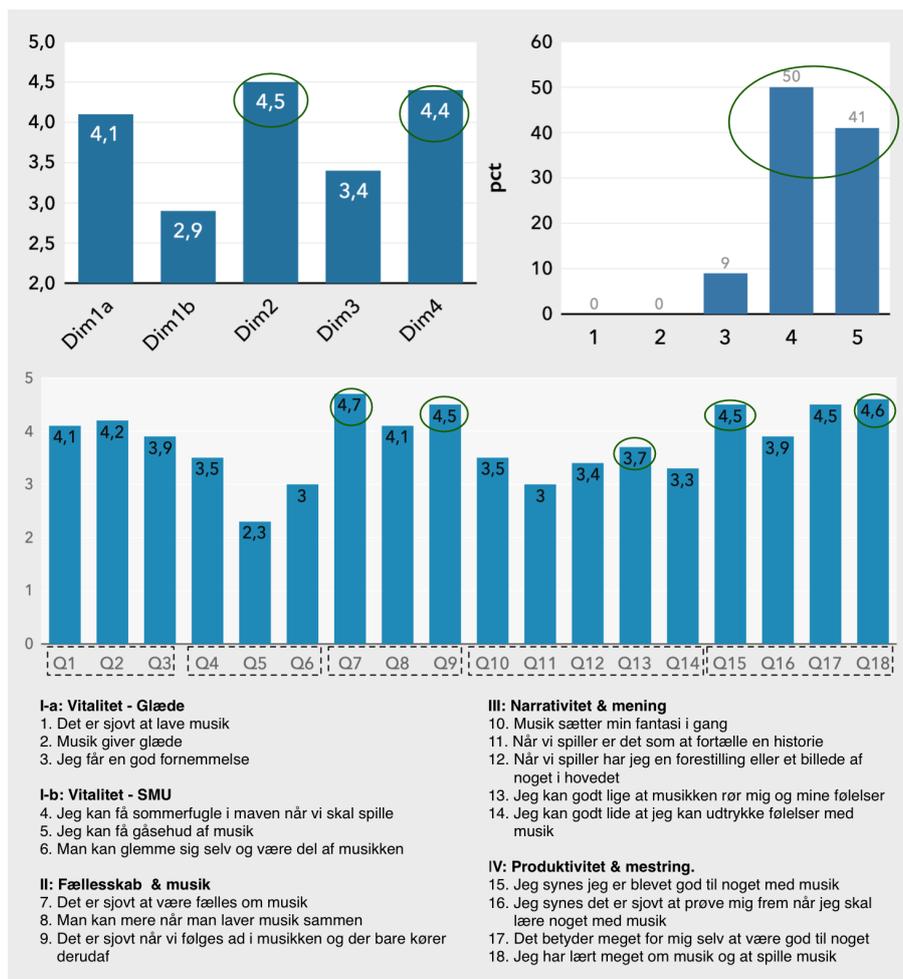
Tilgang: Metodisk tages afsæt i den fælles musiceren og læring i processen, kombineret med forskellige afvekslende elementer, herunder både tekniske og musikteoretiske.

Undervisningen er inspireret af Suzukis "fællestimen" med træning af sammenspil, udvikling af respekt for andres spil og at lære at fungere som gruppe. Der anvendes bl.a. særligt egnede kompositioner / arrangementer af den danske komponist Fini Henriques, som var inspireret af den tidlige musikpædagogiske reformbevægelse.

Faglige mål: Musikfaglige og instrumentfaglige færdigheder og kompetencer - dog ikke så mange som musiklæreren kunne ønske sig.

Personlige og sociale mål: Mange har fået glæde af at spille et instrument. Nogle af de svageste elever i første klasse har fået stor selvtilind ved at spille, og det smitter af på resten af deres skoledag.

Elevdata:



Fordelingen af vurderinger (grafik øverst til højre) viser her et meget højt niveau (på linje med case 2).

Dimensionerne (grafik øverst til venstre) ligger særlig højt for fælles musiceren (dim 2) og eleverne oplever at være blevet gode til musik og have lært meget om musik (dim 4).

Fortolkning: Denne case illustrer en prototypisk tilgang for en almen musikundervisning med ensemble- og instrumentspil, som kombinerer en musicerende og trinvis tilgang, med afsæt i musiceren (og ikke omvendt). Her eksemplificeres den Wagenschein'ske form III' (tre-mærke) og en mulighed for at skabe en "oscillation" mellem de to tilgange, hvor den musikalske meningsfuldhed er med til at drive værker (motivation).

3.1.6 Case 6

Casebeskrivelse:

Undervisning: Slagtøj (marimba, xylofon, vibrafon og trommer) i første klasse.

Underviser: Udøvende slagtøjsspiller med undervisningsbaggrund i musikskolen og på konservatoriet.

Form: Delehold med 13 elever, 45 minutters undervisning.

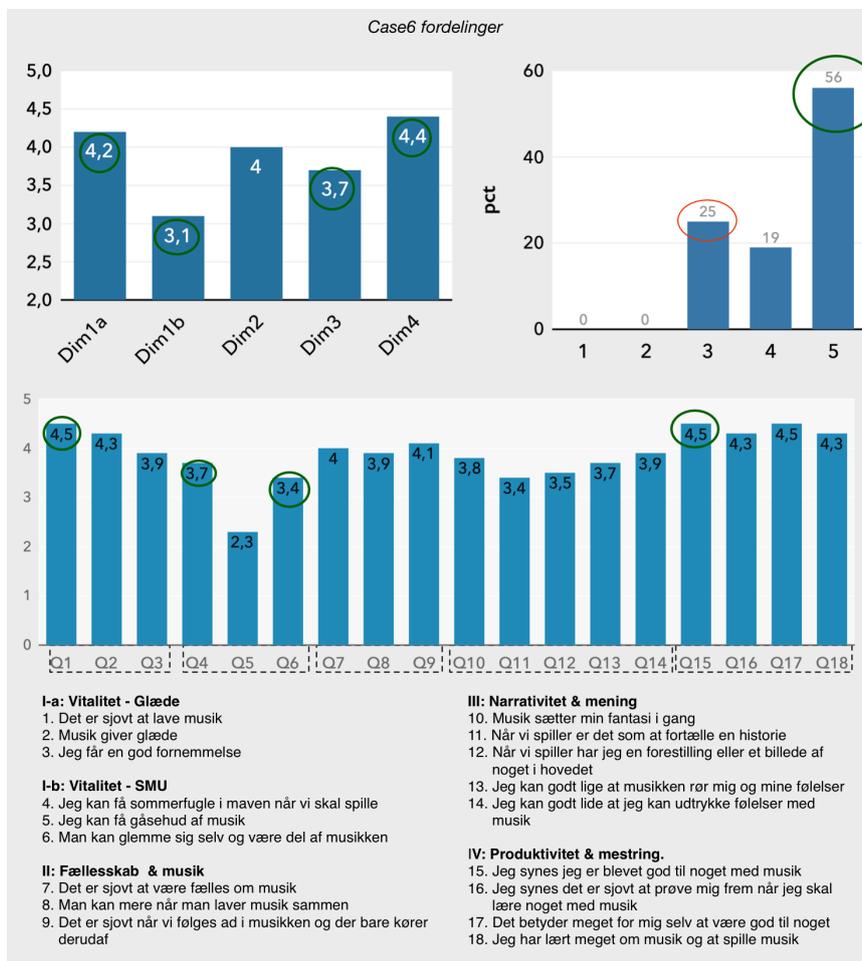
Indhold: Indstudering af små stykker for tasteinstrumenter.

Tilgang: Først gennemgang af tonerne, dernæst skal eleverne finde tonerne på instrumenterne, hvorefter melodien sættes op. Mulighed at hver elev spiller mens de andre hører på inden der spilles tutti. Metodisk forsøges at få børnene i gang med at spille så hurtigt som muligt - hands-on tilgang hvor eleverne spiller fra dag et. Disciplin er nødvendig for at gennemføre undervisningen.

Faglige mål: De fleste kender til musikkens alfabet og kan på en god dag finde tonerne på et marimbakeyboard. De har fået en delvis forståelse for rytme og puls, og kan lære rimeligt komplekse passager. Mange elever giver udtryk overfor underviser, at de glæder sig til musikundervisningen. Personlige mål: Børnene er glade for musikken. Der er visse af de elever, der generelt klarer sig dårligere, der har vundet små sejre gennem "aha oplevelser", hvor de pludselig føler, at de kan noget.

Sociale mål: At være gensidigt opmærksom. De er gode til at hjælpe hinanden.

Elevdata:



Fordelingen af vurderinger (grafik øverst til højre) viser at en meget større gruppe end i det samlede datasæt tilskriver undervisningen den højeste vurdering. Resten falder lidt spredt på vurderingerne tre og fire, og der er ingen under tre (ingen restgruppe). Der er en ujævn fordeling med lidt flere i kategori tre end der gennemsnitligt er i datasættet.

Ser vi på fordelingen af værdi-dimensionerne (øverst til venstre) ligger fire af dem væsentligt over gennemsnittet for det samlede datasæt. Hvis vi går videre til fordelingen af enkeltspørgsmål (nederst på tværs) er det Q1: det er sjovt at lave musik ; Q4 og Q6 som peger på den musikalske oplevelse, samt Q15 - at de synes at de er blevet gode til musik.

Fortolkning: Tilgangen kan betegnes som instruktion i fællesskab, hvilket ser ud til at give udfordringer med uro. Resultaterne set i elevperspektivet er blandt de bedste i case-udvalget, men der er dog en tendens til en opdeling i mange med en høj oplevet værdi af undervisningen, og en lidt stor gruppe, som nok mest synes, det er ok. Gruppestørrelsen fremstår som meget stor for den metodiske tilgang, som nok er bedst egent i gruppestørrelse og ikke delehold. Holdstørrelsen gør det vanskeligt at arbejde med fordybelse. Det kunne måske overvejes at udvikle en dobbelt struktur med en kombination af gruppe og holdundervisning, hvor man kunne eksperimentere med forskellige indholdskategorier og tilgange i hhv. den ene og den anden form med det professionelle læringsfællesskab mellem underviserne som forum.

3.1.7 Case 7

Casebeskrivelse:

Undervisning: Anden klasse, guitar, Toftehøjskolen.

Underviser: Guitarist og underviser, cand.mag. i historie og samfundsfag. Vikar for sygemeldt underviser.

Samarbejde: Holddeling (halv klasse) i 30 minutter. Samarbejde med klasselærer, ingen musiklærer at samarbejde med.

Indhold: Improviseret opbygning, fokus på opbygning af delelementer. Underviser påpeger at musikken var for svær og der manglede relevant udvikling heraf. Arbejdet hen mod fælles koncert. Arbejdet med elevernes musikalske forestillinger, fantasi, drømme, lyde.

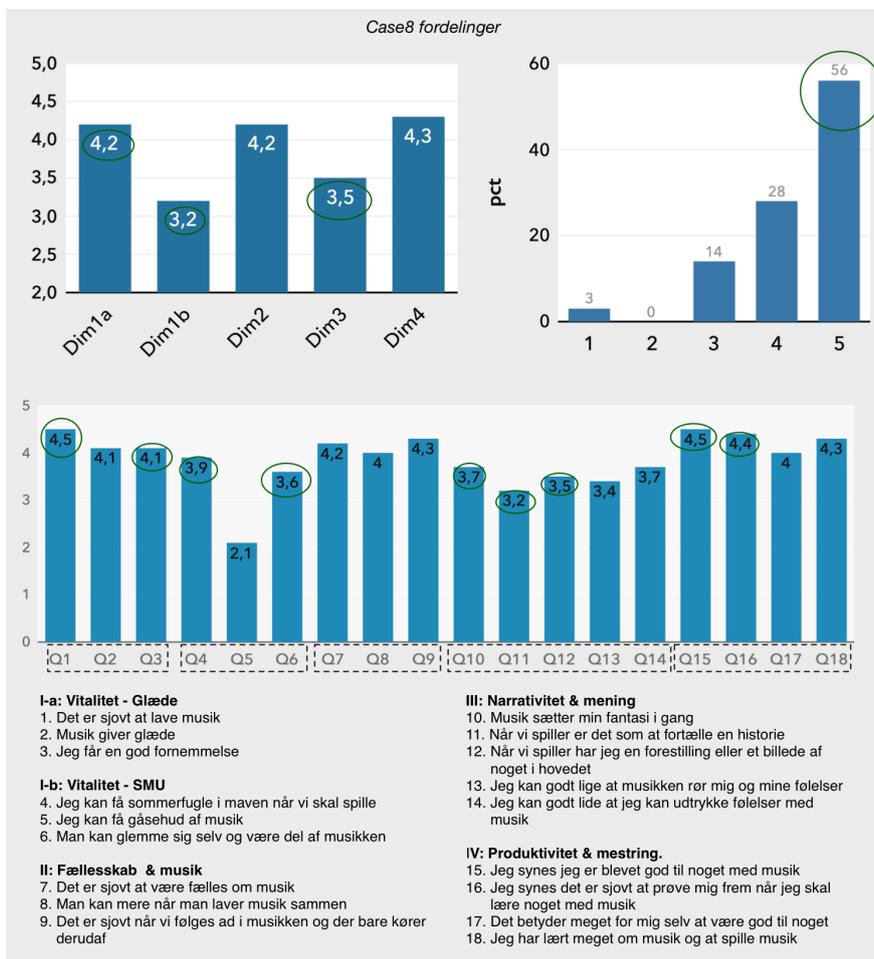
Tilgang: Improviseret med henblik på at møde børnene.

Faglige mål: arbejde hen mod fælles koncert.

Personlige mål: Selvtillid, særligt for børn med særlige behov.

Sociale mål: Fællesskab har været en rød tråd i undervisningen.

Elevdata:



Fordelingen af vurderinger (grafik øverst til højre) viser en stærk højrevendt kurve, men det store flertal med højeste vurdering. Der er dog også en meget lille gruppe med en negativ oplevelse.

Fordelingen af værdi-dimensionerne ligger højt for første dimension - på glæde-aspektet (det er sjovt og en god fornemmelse) og SMU-aspektet (sommerfugle i maven og selvforglemmelse (formentligt i forbindelse med koncert)). Desuden på tredje dimension (mening og narrativitet) - her underspørgsmålene om fantasi, at fortælle en historie og forestillinger/ billeder forbundet med musikken. I forhold til fjerde dimension er der høje vurdering på at være blevet god til musik samt værdien af at eksperimentere.

Fortolkning: Underviseren er kommet ind som vikar i et forløb med udfordringer og et fastlagt for-

løb frem mod fælles koncert. Undervisningen er tydeligvis blevet vendt fra en opbygning af elementer, som ikke skabte en helhedsmening, til en meningsopbyggende undervisning med inddragelse af elevernes musikalske forestillinger, fantasi, drømme osv. i en mere åben og eksperimenterende undervisningsform, som det er lykkedes at kombinere med øvelse frem mod fælles koncert. Hermed åbnes en realistisk mulighed for at udvikle den tredje dimension ved simpelthen at inddrage dimensionen i undervisningen. Casen understøtter betydningen for eleverne af en sådan strategi.

3.1.8. Case 8

Casebeskrivelse:

Undervisning: Tværføjte i første klasse, Hampelandsskolen

Underviser: Konservatorieuddannet instrumentalist, erfaren musikskoleunderviser.

Samarbejde: Delehold. To hold á 9 elever i 45 minutter. Musikskolelærer underviser alene.

Indhold: Tværføjteundervisning - lære at holde fløjten. Spille ca. fem toner, lære små melodier, forberedelse til fælleskoncert (Musikkens Dag).

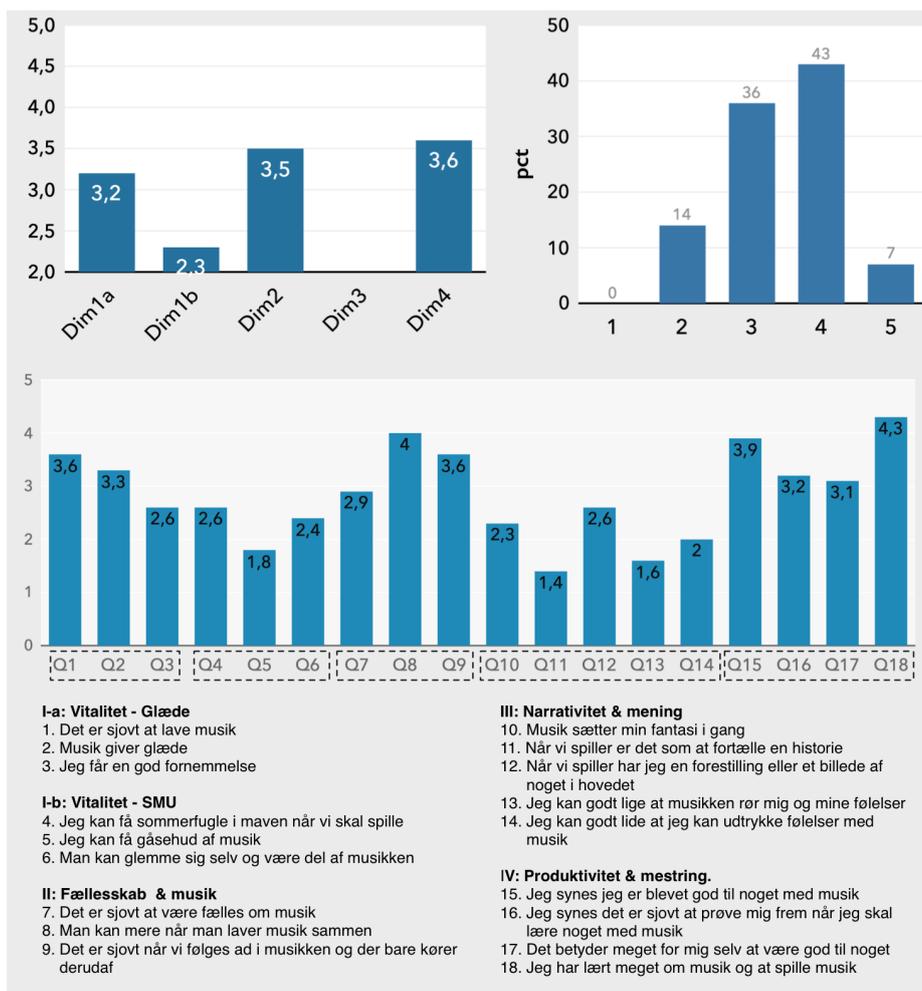
Tilgang: Instrumentundervisning opskaleret til hold (meget stor gruppe).

Faglige mål: større kendskab til musik og prøve at spille. Spille enkle melodier på tværføjte. Spille solo for andre elever.

Personlige mål: selvtillid og motivation, *når det lykkes*.

Sociale mål: Når det lykkes er det sjovt, og det giver glæde og dermed trivsel.

Elevdata:



Fordelingen af vurderinger (grafik øverst til højre) viser en fordeling med flere tilfredse end utilfredse elever, nogle få meget tilfredse, og ingen direkte negative.

Dimensionerne (grafik øverst venstre) ligger betydeligt lavere end gennemsnitsværdierne for det samlede datasæt men følger ellers de generelle tendenser med undtagelse af en usædvanlig lav vurdering af dimensionen mening / narativitet med et samlet gennemsnit på 2, som kan tolkes som "nej det giver ikke mening" i musikalsk forstand. Højest ligger at de faktisk synes de er blevet gode til noget og har lært noget om musik og at spille. En høj værdi findes også ved spørgsmål 8, at man kan mere når man laver musik sammen, som fremtræder modsætningsfyldt og formodentlig som en 'rationel' overvejelse i forhold til en lav vurdering af spørgsmål 7 - at det er sjovt at være fælles om musik.

Fortolkning: Rammebetingelserne med en meget stor gruppestørrelse fremstår som uhensigtsmæssig. Som i case 6 kunne man overveje at udvikle en strukturmodel hvor man skifter mellem gruppeundervisning (størrelse 5-6 elever) og holdundervisning (en halv klasse, evt. en hel klasse med to undervisere). Det fremstår uhensigtsmæssigt at starte første classes elever op direkte med en opskaleret individuel instrumentalundervisning med vægt på teknisk opbygning forskelligt fra den gradvise tilgang fra generel musik til introduktion af instrumenter der er set i andre cases (Case 1, 2 og 5). Mulighederne for at gribe det anderledes an fremstår imidlertid som vanskelige med de givne rammebetingelser, hvilket leder til at se det grundlæggende problem i denne case som strukturelt betinget. Dette lægger op til en mulighed for at overveje den strukturelle ramme-sætning i forhold til pædagogiske muligheder for hhv. undervisning i gruppe og hold.

3.1.9 Case 9

Casebeskrivelse:

Undervisning: Generel musikundervisning i nulte klasse på Toftehøjskolen og Hampelandskolen.

Underviser: Konservatorieuddannet instrumentalist, erfaren musikskoleunderviser.

Samarbejde: Der undervises i hele klassestørrelse med en fordeling hvor musikskolelærer underviser, og lærer holder ro på eleverne og tager sig af elever der har brug for ekstra støtte. Ingen holddeling.

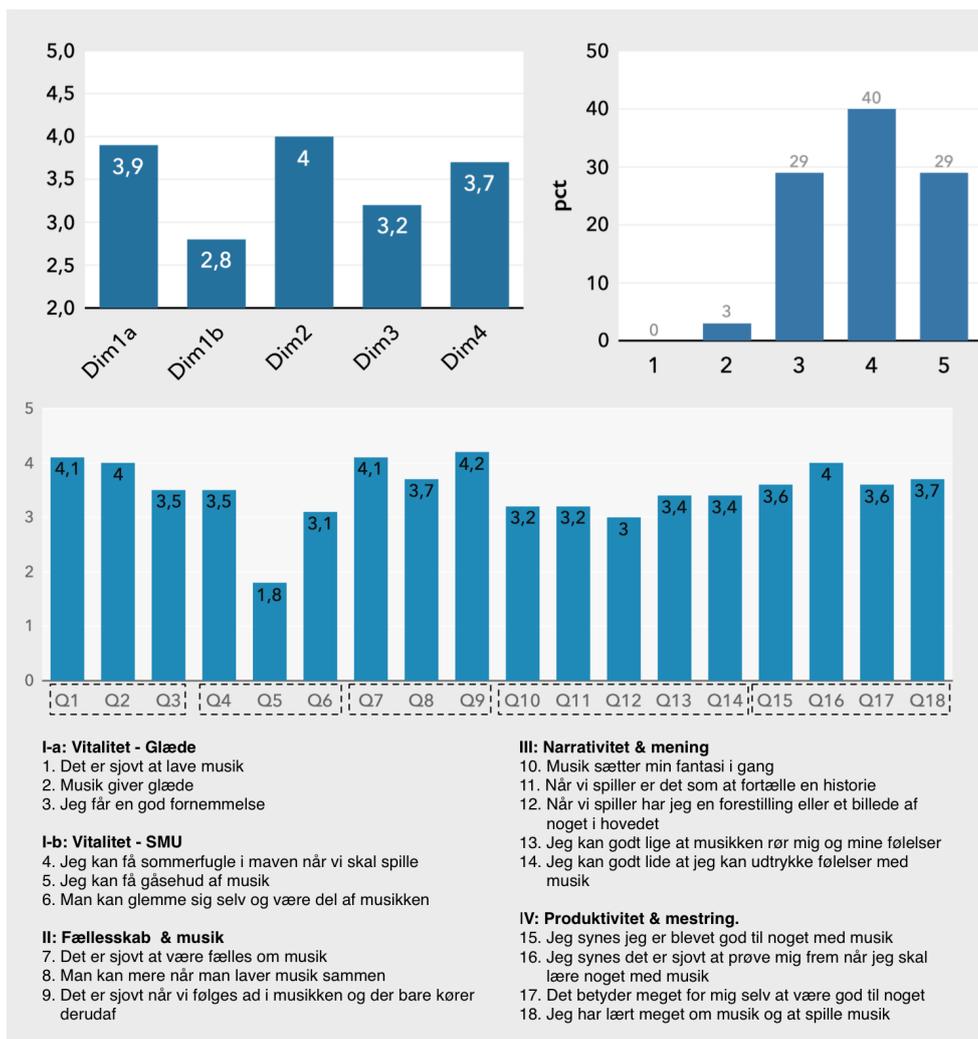
Indhold: Kendskab til rytmer, rækkefølge på noder, kunne høre hvilken vej en melodi går, instrumentkendskab, synge og spille, improvisation, arbejde med form og opbygning.

Tilgang: Fast ramme for forskelligt indhold i de forskellige timer. Der må ikke være huller i rammen. Klassens lærere deltager i timen, dog savnes mere engagement fra nogle af lærerne.

Faglige mål: Større viden om musik

Personlige mål: respekt for andre; selvtillid, motivation og trivsel (når noget lykkes).

Elevdata:



Fordelingen af vurderinger (grafik øverst til højre) viser en fordeling omkring vurderingen fire - med nogle på fem og tilsvarende på tre. Det er et positivt og pænt resultat.

Dimensionerne (øverst til højre) ligger noget - men ikke markant - under gennemsnittet for hele datasættet, og spørgsmålene (nederst på tværs) fordeler sig uden de store afvigelser fra gennemsnittet for datasættet, dog med et lidt lavere niveau. Dimension 4 står imidlertid svagest (god til noget med musik) i forhold til gennemsnitstallene for datasættet.

Fortolkning: Der er tale om undervisning i generel musik. Underviserens gode relation til eleverne ser ud til at bidrage til at eleverne oplever at det er sjovt at have musik og lave musik i fællesskab. Holdstørrelsen (hel klasse) sammen med et samarbejde med klassens lærere som mere er arbejdsdeling end samarbejde ser ud til at være en væsentlig udfordring, som i observationen fremstår løst gennem en adfærdsstyring (adfærdsorienteret klasserumsledelse) og ikke gennem musikalsk ledelse og fokus på musikalsk deltagelse som fx i Case 2. Undervisningen fungerer rimelig godt vurderet fra et elevperspektiv, men med muligheder for udvikling, set i et didaktisk analytisk perspektiv. Det handler her primært om udvikling af et reelt samarbejde (samarbejdende musikundervisning) og sekundært om overvejelser omkring gruppe og holdstruktur.

3.1.10 Case 10

Casebeskrivelse:

Undervisning: Celloundervisning, 2. klasse, Maglehøjskolen.

Underviser: Cellist og musikskolelærer med erfaring i både instrumentundervisning og holdundervisning.

Samarbejde: Holddeling. Små hold (gruppestørrelse) hver fjortende dag. Samarbejde med skolens lærere er efter behov for sparring eller koordinering.

Indhold: Undervisning startes med en goddag-sang, og en anden sang. Instrumenter pakkes ud og de starter med at spille. Der kommer hurtigt en oplevelse af sammenspil og musik med fokus på rytmer, harmonier og meget lidt teknik. Der indgår musikgenrer og er fokus på sammenspil.

Herefter lægges celloerne ned, og de synger i kanon, hvor der trænes i at synge forskudt og holde en melodi til ende med fokus på at være et team i musikken.

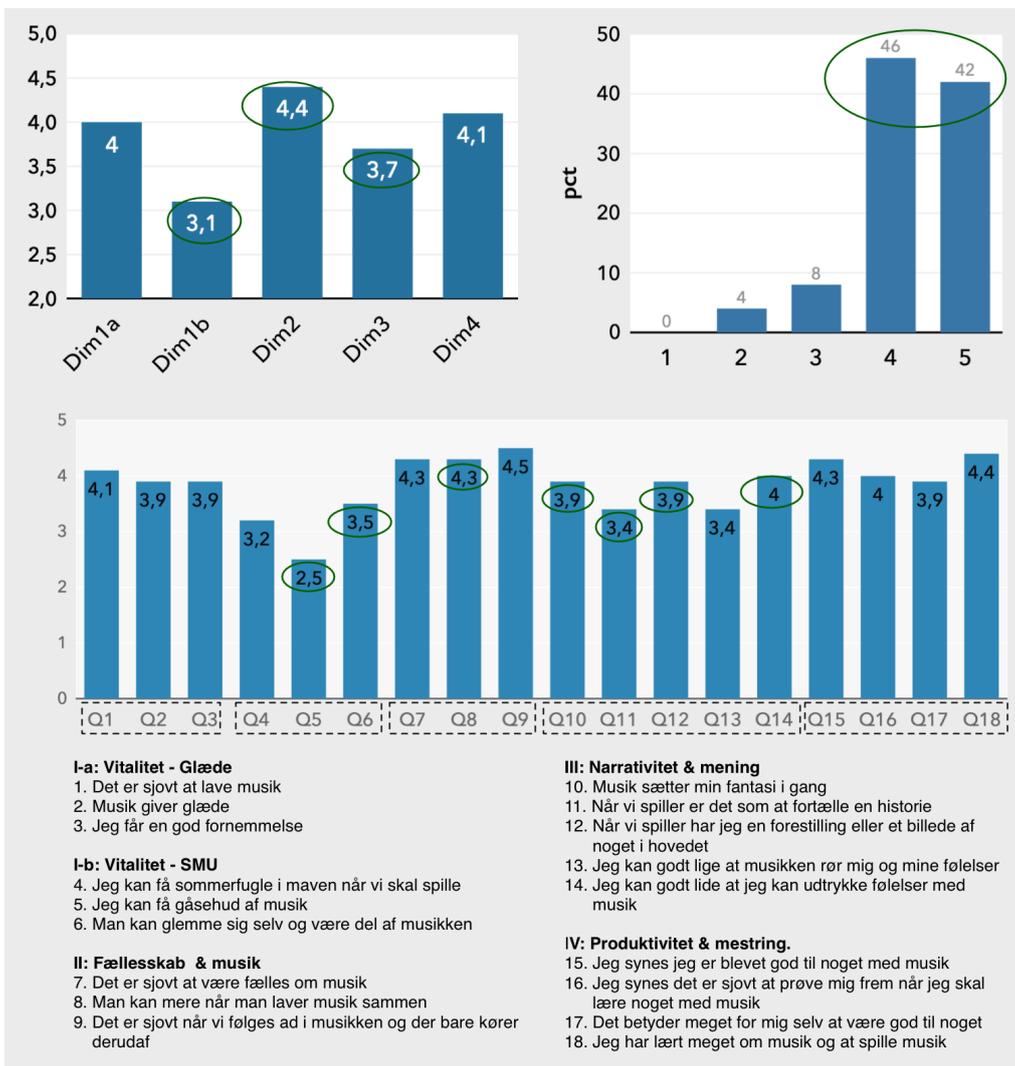
Tilgang: Kombination af generel musik og instrumentundervisning. Små hold (max 8 i en gruppe) er en stor fordel som bl.a giver mulighed for en god relation til eleverne. Ulempen er kun at have dem hver fjortende dag, hvilket betyder at de let glemmer hvad de har lært, da de ikke kan øve hjemme (ingen instrumentordning).

Faglige mål: De skulle gerne have fået en oplevelse af at de kan, og lykkes med musikken, samt en begyndende musikforståelse.

Personlige mål: Selvtillid.

Sociale mål: En oplevelse af hold og team følelse gennem musikken.

Elevdata:



Fordelingen af vurderinger (grafik øverst til højre) viser en meget høj vurdering, med ganske få som vurderer det som ok eller mindre tilfredsstillende. Underviser har omtalt at der er nogle elever der er svære at nå, men det er tydeligvis lykkedes så godt at der ikke er tale om direkte negative elever. Det er en generel observation at underviseren (som her) har en mindre positiv opfattelse af elevernes oplevede betydning og værdi, end eleverne faktisk selv giver udtryk for.

Ser vi på værdi-dimensionerne og enkeltspørgsmålene er der her tale om et noget atypisk billede. Over gennemsnittet for det samlede datasæt ligger det stærke oplevelsesperspektiv (Q5 og 6), den fælles musiceren (Q8) samt meningsaspektet (Q 10, 12, 12 og 14).

Fortolkning: Der er tale om en gruppebaseret undervisning som kombinerer generel musik med instrumentundervisning. Gruppestørrelsen giver mulighed for en stærk relationsbåret undervisning, og den generelle musik bruges til at udvikle fællesskabet. Dette muliggøres af underviserens brede kompetence. Det er centralt at det (måske netop herigennem) lykkes at styrke det musikalske menings- og dybde-aspekt gennem musikken og instrumentet (og dette i højere grad end det er tilfældet i de andre cases).

3.2 Caseanalyser - sammenfatning

3.2.1 Sammenfatning af cases

Case 2: Generel Musik med introduktion af instrumenter. Nulte - 1. klasse.

Tilgangen fra GM til inddragelse af instrumenter er her fremtrædende, med vægt på fælles musiceren og at alle kan være med. Desuden fremstår en dialogisk tilgang som fremtrædende både mellem lærer og elever og mellem elever, kombineret med et højt elevaktivitetsniveau gennem musiceren. Musikalsk proces og musikledelse frem for klasseledelse.

Case 5: Violinhold i første klasse.

Denne case illustrer en prototypisk tilgang for en almen musikundervisning med ensemble- og instrumentspil, som kombinerer en musicerende og trinvis tilgang, med afsæt i musiceren (og ikke omvendt), hvor den musikalske meningsfuldhed er med til at drive værker (motivation).

Case 10: Celloundervisning, anden klasse

Der er tale om en gruppebaseret undervisning som kombinerer generel musik med instrumentundervisning. Gruppestørrelsen giver mulighed for en stærk relationsbåret undervisning, og den generelle musik bruges til at udvikle fællesskabet. Dette muliggøres af underviserens brede kompetence. Det er centralt at det (måske netop herigennem) lykkes at styrke det musikalske menings- og dybde-aspekt gennem musikken og instrumentet i højere grad, end det er tilfældet i andre cases.

Case 7: Guitar i anden klasse.

Underviseren er kommet ind som vikar i et forløb. Undervisningen er blevet vendt fra en opbygning af elementer, til en meningsopbyggende undervisning med inddragelse af elevernes musikalske forestillinger, fantasi, drømme osv. i en mere åben og eksperimenterende undervisningsform, som det er lykkedes at kombinere med øvning frem mod fælles koncert. Hermed åbnes en realistisk mulighed for at udvikle den tredje dimension ved simpelthen at inddrage dimensionen i undervisningen. Casen understøtter betydningen for eleverne af en sådan strategi.

Case 1: Generel musikundervisning med introduktion af instrumenter i nulte klasse

Tilgangen fra GM og til inddragelse af instrumenter med vægt på fælles musiceren (hel-del tilgang), ser ud til at skabe et godt motivationsmæssigt grundlag. Eleverne har desuden en oplevelse af at have lært meget.

Case 6: Slagtøj / marimba i første klasse

Tilgangen kan betegnes som instruktion i fællesskab, hvilket ser ud til at give udfordringer med uro. Resultaterne set i elevperspektivet er meget positivt, men der er en tendens til en opdeling i mange med en høj oplevet værdi af undervisningen, og en lidt stor gruppe som nok mest synes det er ok. Gruppestørrelsen fremstår som meget stor for den metodiske tilgang, som nok er bedst egnet i gruppestørrelse og ikke hold, som gør det vanskeligt at arbejde med fordybelse. Det kunne måske overvejes at udvikle en dobbelt struktur med en kombination af gruppe (op til ca. 7 elever) og holdundervisning (op til ca. 15 elever), hvor man kunne eksperimentere med forskellige indholdskategorier og tilgange i hhv. den ene og den anden form, med det professionelle læringsfællesskab mellem underviserne som udviklingsforum.

Case 3: Blokfløjte, tredje klasse

En fælles undervisning på store hold med et spændende samarbejde mellem musikskolelærer og folkeskolelærer. Der er her fundet en rollefordeling baseret på den specifikke situation som inddrager lærerens kompetenceområder. Tilgangen tager afsæt i en traditionelle instrumentalundervisnings progressionstænkning som forsøges udfoldet i holdundervisning (store hold), hvor der spilles i fællesskab. Det fælles spil bliver dog kun i begrænset omfang til fælles musiceren, men ofte med kun en gennemspilning med evt. korrektion. Det lykkedes således kun i begrænset omfang at bryde en instruktionsbaseret trin for trin tænkning. Her blev folkeskolemusiklærerens kompetencer formodentligt ikke tilstrækkeligt inddraget, hvilket kunne skyldes en åbenbar grundforståelse af et "ulige" forhold, hvor musikskolelæreren per definition havde højstatus ("det er jo musikskolelæreren der bestemmer her"), og hvor folkeskolemusiklæreren så var tildelt et underordnet råderum, hvilket ser ud til at bryde med idéen om en partnerskabsmodel.

Case 9: Generel musikundervisning i nulte klasse

Der er tale om undervisning i generel musik, hvor underviserens gode relation til eleverne ser ud til at bidrage til, at eleverne oplever at det er sjovt at have musik og lave musik i fællesskab. Holdstørrelsen (hel klasse) sammen med et samarbejde med klassens lærere, som mere er arbejdsdeling end samarbejde, ser ud til at være en væsentlig udfordring med uhensigtsmæssige konsekvenser. I observationen fremstår dette imødegået gennem adfærdsorienteret klasserumsledelse. Undervisningen vurderes positivt fra et elevperspektiv. I et analytisk perspektiv fremstår der behov for udvikling af et reelt samarbejde (samarbejdende musikundervisning) samt om overvejelser omkring gruppe og holdstruktur og størrelser.

Case 8: Tværfløjte i første klasse

Det fremstår som en væsentlig udfordring at starte første classes elever op direkte med en opskalet individuel instrumentalundervisning. Mulighederne for at gribe det anderledes an fremstår imidlertid som vanskelige med de givne rammebetingelser med en problematisk gruppestørrelse. Man kunne (også her) overveje at udvikle en strukturmodel hvor man skifter mellem gruppeundervisning (størrelse 5-6 elever) og holdundervisning (en halv klasse, evt. en hel klasse med to undervisere).

Case 4: Undervisning i instrument på små hold i anden klasse

Trin for trin tilgang der anlægges her for at lære at håndtere et blæseinstrument kan ses som både nødvendig og som en udfordring, der er svær at tackle, og som kræver et indgående kendskab til instrumentet fra lærerens side, som det er tilfældet her. Tilgangen er uden tvivl nødvendig og kræ-

vende, men det ville være ønskværdigt at finde måder at kombinere denne tilgang med en motivationsskabende musiceren. Her optræder et spørgsmål ikke blot om at kombinere undervisningstilgange, men også om strukturering af holdundervisning. Trin-for-trin tilgangen kræver små hold (delehold / gruppestørrelse) med relativt homogene grupper, mens den motivationsskabende musiceren typisk udfolder sig bedst i større hold (fx 15-18 elever) hvor forskellige niveauer kombineres, og hvor også den nybegynder der kun kan frembringe få toner, kan opleve at bidrage til en musikalsk helhed.

3.2.2 Centrale spørgsmål

Fra caseanalysen udkrystalliserer der sig en række centrale forståelser:

1. En tilgang, især med nulte classes elever, har været holdundervisning med udgangspunkt i generel musik (sang, spil og bevægelse) og gradvist at inddrage instrumenter i sammenspil. Vægten lægges her på fælles musiceren hvor alle kan være med. (fx case 1 og 2).
2. En tilgang har været holdundervisning med ensemble- og instrumentspil i første klasse, som kombinerer en musicerende og trinvis tilgang, med afsæt i musiceren.
3. En tilgang har været gruppebaseret undervisning i anden klasse som kombinerer generel musik med instrumentundervisning. Gruppestørrelsen giver mulighed for en stærk relationsbåret undervisning, og den generelle musik bruges til at udvikle fællesskabet.
4. En særlig tilgang sætter fokus på en meningsopbyggende undervisning med inddragelse af elevernes musikalske forestillinger, fantasi, drømme osv. i en mere åben og eksperimenterende undervisningsform
5. En tilgang med holdbaseret instruktion i fællesskab ser ud til at give udfordringer med uro - men kunne sandsynligvis fungere i gruppeundervisning.
6. En tilgang med undervisning på store hold i tredje klasse er baseret på samarbejdende musikundervisning.
7. En tilgang med trinvis instruktion på instrument fremstår som både nødvendig og svært udfordrende, og lægger op til at overveje og udvikle den strukturelle rammesætning i forhold til pædagogiske muligheder for hhv. undervisning i gruppe og hold (fleksible undervisningsformer).

Dette leder nu til videre behandling af fem temaer:

I: Musicerende tilgang og trin-for trin tilgang

II: Struktur og undervisningsformer

III: Klasserumsledelse og dialogisk undervisning

IV: Samarbejde og samarbejdsformer

V: Professionelle Læringsfællesskaber og fleksible undervisningsformer

3.3 Tematisk behandling

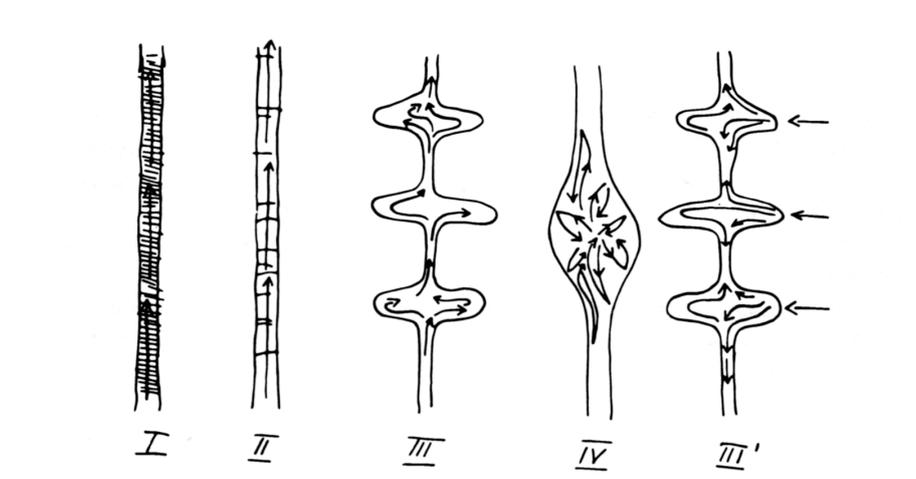
3.3.1 Musicerende vs. trinvis tilgang

En omfattende undersøgelse af praksisformer i sammenspilsundervisning i orkesterklasseprojekter i Tyskland (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla 2016) viser at der anvendes to forskellige måder at undervise på, som kan betegnes som henholdsvis en 'trinvis tilgang' og en 'musicerende tilgang'.

Trinvis tilgang	Musicerende tilgang
trin for trin opbygning	holistisk opbygning
udlejring af øveprocesser	integreerede øveprocesser
reduktion af kompleksitet	udfoldning af kompleksitet
overvejende sproglig formidling	overvejende ikke-sproglig formidling
bearbejdning af delområder	udgangspunkt i musiceren, undervisning i flow
elevforskellighed (heterogenitet) som problem	elevforskellighed som ressource
forudsætter motivation	udvikler motivation

Det er helt oplagt at kombinere de to tilgange fx udvikler den musicerende tilgang motivation, mens den trinvis tilgang forudsætter motivation. Det viser sig imidlertid i undersøgelsen, at det kun er de færreste musikundervisere, der kombinerer de to tilgange, mens de fleste benytter enten den ene eller den anden. Det interessante er imidlertid hvorvidt og hvordan man er i stand til at kombinere de metodiske tilgange.

Hertil kan vi se på en didaktisk teori udarbejdet af Wagenschein (1956), som opstiller en række forskellige former for undervisningens indhold og progression betegnet med romertal I, II, III, IV og III':



I: Trinvis progression. Illustrationen viser det systematiske undervisningsforløb, den lineære trinvis progression som perler på en snor - fra delmål til delmål.

II: Systematisk reduktion. En systematisk reduktion eller udrensning, hvor man blot skal kende til stoffet i "grove træk".

III: Etablering af fordybelsesplatforme. I stedet for det jævne overfladiske gennembløb gribes forpligtelsen til at gribe fat her og der, grave sig ned, slå rod, bygge rede.

IV: Den eksemplariske fremgangsmåde er rettet mod en repræsentativ helhed, som har samme karakter som fortætningen i platformen. Der er tale om et "ægte møde", og mulighed for fordybelse og fundamentale oplevelser.

Herfra går Wagenschein videre til en kombination af III og IV, der betegnes III':

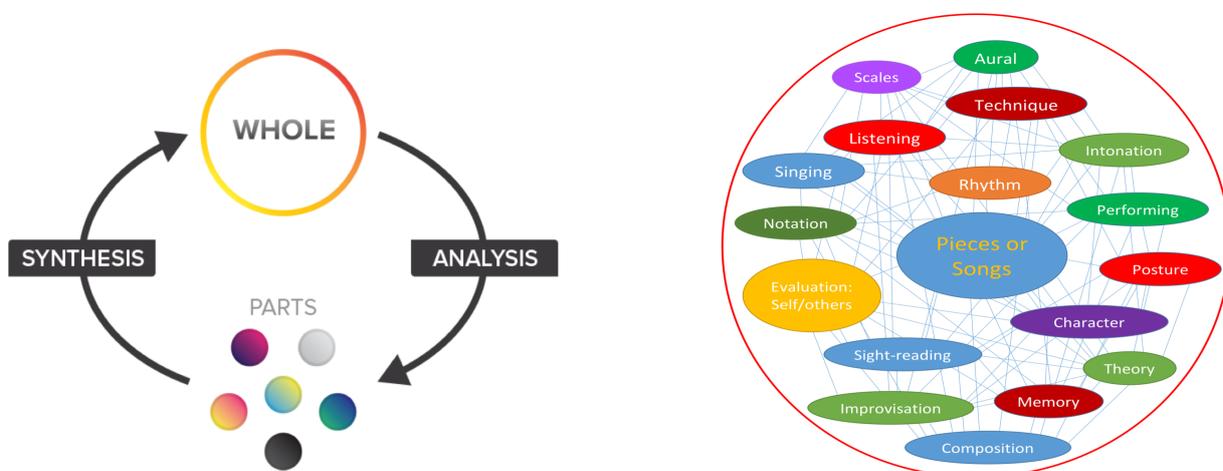
III': Det funktionelle princip. Afsættet for og indgangen til stoffet sker her fra en platform og ikke fra den trinvis opbygning til en platform som i III. Man retter sig først mod fænomenet som en kom-

pleks helhed og trænger nedad til elementerne og søger det, der er brug for, og samtidig leder den opad mod næste platform.

Spørgsmålet om "oscillation" mellem en trivis og en musicerende tilgang handler om en fleksibel undervisningsform, hvor man kombinerer en opbygning mellem de to, som skaber positive læringssirkler - som vi finder det hos Wagenschein i formerne III og III'.

Delmål kan ikke stables op og gøre det ud for 'musik som fænomen', men de kan bidrage hertil - helheden er mere end summen af delene. Men det er under forudsætning af, at et musikalsk meningsfuldt grundlag etableres. Det er ifølge motivationspsykologerne Deci&Ryan (2017) en helt afgørende pointe, at indre motivation, som de formulerer det "er den væsentligste drivkraft, man kan tænke sig for læring"!

Spørgsmålet er altså ikke hvorvidt man skal abonnere på den ene eller den anden form, men hvordan man kan kombinere de to tilgange. De to former hos Wagenschein III (tre) og II' (tre mærke) udgør henholdsvis en del til hel forståelse og en hel til del forståelse. Spørgsmålet når de går i oscillation (kredsbevægelse) er så hvorvidt man ville vælge en *del til hel* strategi eller en *hel til del* strategi. Sidstnævnte kunne betegnes som en hermeneutisk tilgang, hvor delforståelser nuancerer helheden.



Et eksempel herpå er Paul Harris' model for Simultaneous Learning (Harris 2015), som netop adresserer instrumental-undervisningen, vil kunne være et inspirationsgrundlag for den videre udvikling af fleksible undervisningsformer her i projektet.

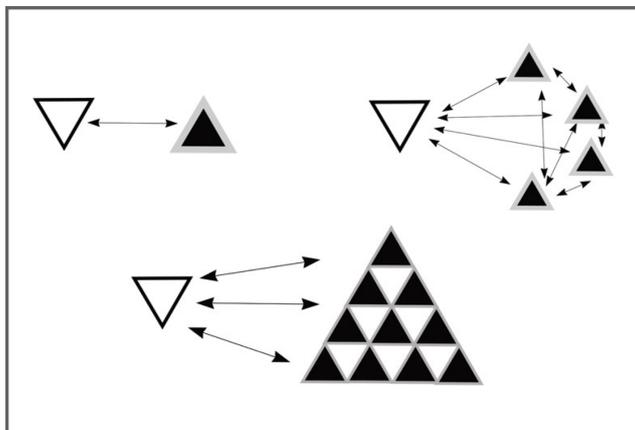
Anbefaling: At fortsætte udviklingen af fleksible undervisningsformer i de enkelte aktiviteter, og skabe et målrettet forum med praksis- og videndeling som kan understøtte denne udvikling.

3.3.2 Struktur og undervisningsformer

Man kan tale om forskellige strukturformer eller socialformer for undervisningen - individuel undervisning (IU), gruppebaseret undervisning (GU) og holdbaseret undervisning (HU). Den individuelle undervisning er grundlæggende såkaldt solo-undervisning (en lærer - en elev), men hvis fx. to elever deler undervisningstiden, vil man stadig kunne betegne det som individuel undervisning. Gruppeundervisning (med ca. tre til syv elever) vil have nogle andre interaktionsformer ud over lærer-til-elev interaktionen, og her spiller elev-til-elev relationen en væsentlig rolle (peer-learning). Holdundervisning (med ca. otte til 15 elever) henholdsvis storhold (med mere end 15 elever) vil have nogle andre muligheder, typisk i ensemble- og orkester undervisning, hvor det samlede fællesskab vil have stor vægt.

I den individuelle undervisning er der stor mulighed for at differentiere i forbindelse med en trinvis undervisningstilgang. En trinvis undervisningstilgang kan også lade sig gøre i gruppesammenhæng, men forudsætter en vis homogenitet (enshed mellem elevernes niveau) og kræver så samtidig at der tages højde for en differentiering. En trinvis undervisningstilgang i holdundervisning vil let kunne føre til at elevernes forskellighed (diversitet) bliver en forhindring og ikke en ressource i

undervisningen. Anlægger man derimod en musicerende tilgang, vil forskellighed netop kunne være en ressource i undervisningen, idet forskellige elever vil kunne indtage forskellige roller og sværhedsgrader. I gruppeundervisning er det også muligt (inden for rimelige grænser), at elevernes forskellighed vil være en ressource, og at eleverne derigennem netop kan lære fra hinanden gensidigt. Disse muligheder må dog altid vurderes ud fra den konkrete situation og det konkrete undervisningsindhold (læreren må anvende didaktisk situationskompetence).



Der har i projektet her været tydelige eksempler på at undervisningsformen og socialstrukturen ikke har fungeret sammen. Idet man begynder at tænke i fleksible undervisningsformer fx med Paul Harris modellen, bliver det nødvendigt at overveje hvilke opgaver der kan løses, og ikke kan løses i hvilken socialform. Idet undervisningsformerne således kombineres vil der sandsynligvis blive behov for at forskellige strukturformer kombineres. Dette kan under omstændigheder være en regulær forudsætning for at kombinere hel- og delaspekter meningsfuldt i undervisningen (fleksible undervisningsformer). Sådanne kombinationer har ikke været udbredt i Egedal Projektet, og fremstår som et væsentligt udviklingspotentiale, som det tydeligt fremgår af flere af casene.

Anbefaling: At understøtte udviklingen af fleksible undervisningsformer gennem en gentænkning af de strukturelle rammer og muligheder for at kombinere en gruppe og holdundervisning som ville understøtte og muliggøre dette.

3.3.3 Klasserumsledelse vs dialogisk undervisning

Det øgede samarbejde musikskole-folkeskole har ledt til forsøg på at løse problemet med at musikpædagoger med konservatorieuddannelse får et ekstra kursus i klasserumsledelse. Antagelsen ser ud til at være at musikfaglighed plus klasserumsledelse vil løse problemet.

En forklaring på en sådan forenklet tilgang kan være, at klasserumsledelse / regelledelse er blevet præsenteret i forbindelse med Hatties evidensforskning (Hattie 2009), og at man derfor forventer at det er "noget der virker". Desværre er det ikke det, forskningen viser.

Hatties metaundersøgelse er interessant fordi den giver en idé om hvad der har stor effekt og hvad der har mindre, dog udelukkende set i forhold til testresultater i engelsk-amerikanske skoletest. Her ligger klasserumsledelse helt nede på en 42. plads, og har ifølge denne undersøgelse altså begrænset betydning.

En mere grundig undersøgelse som er gennemført af ClearingHouse DK (Nordenbo 2011) kommer frem til at klasserumsledelseskompetence nødvendigvis skal kombineres med relationsarbejde. Hvis der ikke er etableret en tilstrækkelig relation mellem lærer og elever, så fungerer det alligevel ikke.

En forskningsredegørelse for området klasseledelse (Plauborg 2016) kommer til samme konklusion. I Plauborgs undersøgelse af klasserumsledelse trækkes linjerne i forskning i klasserumsledelse helt tilbage til det behavioristiske udgangspunkt i 50'erne - som trods al senere forskning, der viser at det ikke fungerer på det grundlag, alligevel er en forståelse der igen og igen trækkes op af hatten. Der er ikke evidens for stærk adfærdsregulering, men for relationsarbejde kombineret med tydelige regler.

Plauborgs forskningsredegørelse viser at det måske nok største problem er en adskillelse af "management" fra "instruktion" - at ledelse er noget der kan etableres "i sig selv".

Det er ikke svært at forestille sig at en problematisk undervisningssituation ville give problemer som uro osv. Håndteres dette med stærk adfærdsstyring, er der imidlertid ikke udsigt til læring – måske stilhed.

Et betydningsfuldt bud på opbygning af relationer som del af undervisningen er konceptet dialogisk undervisning, præget af den norske professor Olga Dysthe (Dysthe 1997). Et bærende princip er at interaktionen mellem lærer og elev skal fremme elevens selvaktivitet og refleksion, og at eleven bør opleve at blive taget alvorligt gennem en anerkende relation. Det betyder et brud med en traditionel kommunikationsform i undervisningen som betegnes "IRE": Læreren Initierer, eleven Responderer, læreren Evaluerer. Eksempel: Lærer: hvad er to plus to – elev: fire – Lærer: korrekt. Eller: Hvad er to plus to – fem – forkert. Ny IRE: lærer: to plus to er fire, hvad er to plus to osv. Der stilles et lukket spørgsmål, hvor eleven forventes at "kopiere" den tidligere givne information, som om eleven var en slags harddisk. Men vi ved faktisk godt, at det er ikke sådan man kan lære ret meget. Læring kræver at eleven gennem interaktion og aktivitet "konstruerer" sin egen viden. Dette leder til i stedet at stille åbne spørgsmål som netop forudsætter elevens selvaktivitet og refleksion for at svare. Men det åbne spørgsmål kunne stadig være rettet mod et entydig (korrekt/forkert) svar, og dermed ende i en IRE cirkel.

Dysthe går et skridt videre til en form som betegnes autentiske spørgsmål. Autentiske spørgsmål, defineres som åbne spørgsmål med flere svarmuligheder, og hvor læreren ikke har svaret på forhånd, og hvor lærerens formål ikke er at kontrollere. Det giver mulighed for at elevens svar indgår i en dialogisk (og ikke monologisk) relation, idet elevens ytringer og bidrag til undervisningen kan inddrages i den efterfølgende interaktion. Eleven bliver taget alvorlig. Nu er det ikke sådan at al kommunikation med elever kan være baseret på autentiske spørgsmål – pointen er også at benytte sig heraf og ikke bygge undervisningsrelationen på IRE-processer. Det er nu en pointe i musikundervisning, at kommunikationen både kan være verbal og musikalsk (ikke verbal).

I caseanalyserne fremgår det, at der har været situationer med uhensigtsmæssige rammebetingelser, som har inviteret til stærk adfærdsstyring. Men i en række cases har det netop været styrken, at der er etableret konstruktive relationer og en undervisning der bygger på, at læreren tager eleverne alvorligt og anerkender deres input og sætter dem i spil – en dialogisk undervisning.

Anbefaling: Videre at udvikle praksis med klare rammer og relationsarbejde med brug af dialogisk undervisning, samt at udbrede en sådan praksis i projektet gennem videns- og praksisdeling / professionelt læringsfælleskab (PLF).

3.3.4 Samarbejde - samarbejdsformer osv.

En væsentlig inspiration til en styrkelse af aktive partnerskaber mellem skole og kulturinstitutioner finder vi i en international undersøgelse om Arts Education, The Wowfactor: Global research perspectives on the impact of the arts in education (Bamford 2006), ofte omtalt som Bamford-rapporten. Undersøgelsen blev gennemført på initiativ af UNESCO i 2004-2005. Resultaterne af undersøgelsen peger bl.a. på vigtigheden af aktive partnerskaber mellem skoler og kulturinstitutioner, samarbejde, fælles planlægning og gennemførelse, fleksible skolestrukturer samt en inkluderende tilgang med mulighed for alle børn for at deltage.

I samarbejde mellem musikskole og folkeskole er der tale om to stærke specialiseringer, som gennem samarbejde på forskellige niveauer af professionskompetencerne bringes i spil. Disse specialiseringer kan ses som et potentiale, når de bringes i spil, men har også en alvorlig bagside når den fælles basis (se figur 1) bliver for smal og specialiseringen udvikler sig til en polarisering. Der opstår en uhensigtsmæssig situation når musikskolelæreren står for det rent musikfaglige og folkeskolemusiklæreren forventes at håndtere 'adfærds-mæssige problemer', som måske netop opstår fordi de nødvendige musikpædagogiske kompetencer ikke bringes i spil. Denne polarisering stikker på musikområdet dybt i de institutionelle selvforståelser (Holst 2013).

Samarbejde kan grundlæggende etableres på to forskellige måder - som arbejdsdeling / sam-undervisning eller som samarbejdende musikundervisning. Vigtigt er at der etableres en form for partnerskab, hvor de forskellige deltageres kompetencer bringes i spil.

Sam-undervisning / co-teaching, udspringer generelt af specialpædagogisk praksis, men udvides til også at omfatte samarbejde i undervisningen mellem andre kombinationer af specialiserede kompetencer. Co-teaching forstås traditionelt i høj grad ud fra en metodisk synsvinkel, hvor der beskrives forskellige modeller for organisering af undervisningen som team-teaching (fælles undervisning), parallel undervisning (holddeling), stationsundervisning / rotation med to lærere og assistentundervisning (lærer/assistent opdeling).

Didaktisk samarbejde i musikundervisning er undersøgt i forbindelse med to samarbejdsprojekter i Horsens kommune. For at undersøge de forskellige samarbejdsrelationer i projektet blev der udviklet en række begreber for de specifikke didaktiske samarbejdsformer. Der skelnes mellem samarbejde på forskellige didaktiske niveauer i en didaktisk proces-model, med afsæt i Dales (1989) kompetenceformer K1: at gennemføre undervisning, K2: at planlægge og evaluere undervisning og K3: at begrunde og bestemme undervisningens indhold, samt refleksion herover. Dette kombineres nu med hvorvidt der er tale om symmetriske samarbejdsformer. De didaktiske samarbejdsformer betegnes som modus 0, modus 1, modus 2 og modus 3 (Holst 2013, s 130).

Modus 0 kan reelt ikke betegnes som samarbejde, men som arbejdsdeling.

I modus 1 er der tale om samarbejde på K1 niveau i undervisningens konkrete gennemførelse.

I modus 2 er der tale om et samarbejde på K2 niveau med et metodisk fokus i forhold til planlægning – det handler om 'hvordan' vi underviser.

I modus 3 er der tale om et samarbejde på K3 niveau. Her er man fælles om at begrunde, udvælge og udvikle undervisningens musikfaglige indhold – det handler om undervisningens 'hvorfor' og 'hvad'.

Anbefaling: At undersøge mulighederne for at etablere mere samarbejdende musikundervisning som et supplement til den i projektet dominerende hold- og arbejdsdeling, og dermed mulighederne for at udvikle en højere grad af ejerskab og partnerskab i praksis for skolerne.

3.3.5 Professionelle læringsfællesskaber

Der er i løbet af undersøgelsesperioden gennemført to videns- og erfaringsdeling møder, hvor nogle undervisere har holdt et oplæg om deres erfaringer og tilgang til opgaven med efterfølgende diskussion. Denne praksis må ses som central for projektets udvikling. I caseanalyserne er det i flere tilfælde blevet tydeligt, at netop en sådan praksis ville være oplagt.

Der findes en del viden om videns- og praksisdeling med et gensidigt læringsfokus, som kan foregå som kollegial sparring, videoformidling, gennem eksempler og materialer osv. i en dialogisk form med gensidige udviklingsmuligheder.

Et centralt koncept er det man kalder "Professionelle læringsfællesskaber", som kan anvendes for at tydeliggøre vigtige elementer i en sådan praksis.

Begrebet "professionelle læringsfællesskaber" stammer fra det engelske begreb "Professional Learning Communities" (PLC).

Stoll og kolleger fra Institute of Education London har gennemført et review af litteratur om PLC.

De præciserer forståelsen af konceptet som "a group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way" og sammenfatter en række karakteristika ved konceptet (Stoll et al 2006):

1. Delte værdier og vision. Fokus på elevernes læring samt et fælles værdigrundlag.
2. Fælles ansvar, som både vedrører elevernes læring og det fælles engagement.
3. Professionel refleksiv udvikling. Dette omfatter bl.a. en refleksiv dialog og udvikling af praksis og anvendelse af nye idéer og ny viden.
4. Samarbejde. Omfatter deltagelse i udviklingsaktiviteter ud over almindelig praksis, fx gennem gensidig involvering og feedback.

5. Fælles såvel som individuel læring fremmes. Alle undervisere lærer med deres kollegaer. De peger desuden på en række processer der faciliterer et lærende praksisfællesskab:
 1. Læreprocesser med et skift fra individuel læring til kollektiv læring.
 2. Ledelsesunderstøttelse til udvikling af en læringsorienteret kultur.
 3. Håndtering af strukturelle ressourcer. Herunder tid og lokaler.
 4. Eksterne ressourcer. Inddragelse af eksterne til opbygning af en udviklings- og læringskultur.

Anbefaling:

- 1. At udvide praksis med videns- og praksisdelingsmøderne med præsentation og diskussion til udvikling af et professionelt læringsfællesskab for musikskolens undervisere på projektet.*
- 2. At overveje muligheden for at styrke samarbejdet mellem musikskolens undervisere og skoler-nes lærere og pædagoger gennem lokale (skolebaserede) professionelle læringsfællesskaber.*

4. Konklusioner og anbefalinger

4.1 Konklusioner

Det er ambitionen med projektet, at alle børn skal møde musikken igennem et instrument i inkluderende fællesskaber. Grundlaget er et tværinstitutionelt samarbejde mellem musikskole og folkeskole. Projektet retter sig mod en almen musikundervisning med instrumenter, som kan genetablere en vigtig del af den musikpædagogiske og kulturpolitiske indsats, som historisk set er faldet mellem to stole.

På institutionelt og ledelsesmæssigt niveau er der tale om et såkaldt partnerskabsprojekt, forankret i en partnerskabsaftale rettet mod at opbygge attraktive musikmiljøer i kommunen og medvirke til udviklingen af det musikfaglige tilbud til børn og unge i den sammenhængende skoledags rammer.

Projektet adskiller sig hermed fra størsteparten af samarbejdsprojekter, som kan betegnes som eksterne projekter eller Ad Hoc projekter. Hermed følger også en række udfordringer, som normalt ikke bliver så påtrængende i de kortfristede projekter fx hvorvidt og hvordan man på den lange bane faktisk når den brede målgruppe i modsætning til præmisserne for den frivillige musikundervisning.

Den foreliggende undersøgelse og evaluering har særligt fokus på 1) det operationelle niveau som omfatter musikskolelærerne og udvikling af undervisningsformer og 2) elevniveauet med vægt på elevernes oplevede værdier.

På det operationelle plan er der tale om højt kvalificerede musikskolelærere, som udvikler en ny og uprøvet praksis i det tværinstitutionelle felt mellem folkeskole og musikskole og de forskelligartede praksisformer forbundet hermed. Centralt står mødet mellem en musikfaglig undervisning med udgangspunkt i den frivillige undervisning og en pædagogisk praksis, der er 'rettet mod alle' som en inkluderende praksis. Der udvikles i projektet nyskabende praksisser som på forskellige måder forsøger at kombinere og sammentænke dette. Samarbejdet mellem musikskole og folkeskole udmønter sig i forskellige former for samarbejde, arbejdsdeling og holddeling, med udviklingspotentiale.

I udviklingsprocessen har hver lærer i høj grad forsøgt at udvikle egen undervisningspraksis, og det må ikke undervurderes at dette er forbundet med meget store udfordringer for den enkelte musikskolelærer. Det har således været en opgave at skabe rammer for at dele viden og erfaringer, hvilket er blevet mødt af ledelsen bl.a. med oprettelse af en række vidensdelings-seminarer, hvoraf de første er blevet gennemført i evalueringsperioden med succes.

Når musikskolelærere indgår i en folkeskolekontekst som her, er musikskolelærernes musikfaglige og kunstneriske kompetencer en central ressource for at udvikle en undervisning med musikken i centrum. Samtidig mødes musikskolelæreren af udfordringer, som peger på klasserumsledelse som forudsætning. I det stærkt udfordrende felt har der vist sig muligheder og nyskabende tænkning.

På elevplanet er der gennemført en omfattende undersøgelse af elevernes oplevede værdi og betydning af deltagelse i musik / undervisning. Undersøgelsen er baseret på udvikling af en række værdidimensioner i tidligere forskningsprojekter og med dette afsæt er der gennemført den nok til dato mest omfattende undersøgelse af denne karakter.

Den største gruppe af elever (80 procent) giver udtryk for at have oplevet en høj henholdsvis meget høj værdi. Der er samlet set tale om et ekstraordinært positivt resultat.

Profilerne for de undersøgte værdidimensioner viser, at der i særlig grad er tale om at eleverne oplever glæde ved musikken, det musikalske fællesskab og det at have lært noget og være god til noget. Sammenholdes elevdata med undervisningsdata, kan det konkluderes, at glæde og fællesskab skaber særlige gode muligheder for læring og udvikling i musikundervisningen.

I projektet er der, med en stærk musikalsk og kunstnerisk forankring og i et tværinstitutionelt udviklingsfelt med store udfordringer, udviklet praksis og viden om såvel at det kan lade sig gøre, som hvordan det kan lade sig gøre.

Projektet bidrager hermed til en nyskabende undervisningspraksis og forståelse, som både har betydning for projektet fremadrettet, og som i høj grad vil kunne have betydning for andre projekter på dette område.

4.2 anbefalinger

Anbefalingerne følger de fem analytiske temaer i afsnit 3.3

I: Fleksible undervisningsformer

Anbefaling: At fortsætte udviklingen af fleksible undervisningsformer i de enkelte aktiviteter, og skabe et målrettet forum med praksis- og videndeling som kan understøtte denne udvikling.

II: Struktur og rammer

Anbefaling: At understøtte udviklingen af fleksible undervisningsformer gennem en gentænkning af de strukturelle rammer og muligheder for at kombinere en gruppe og holdundervisning, som ville understøtte og muliggøre dette.

III: Klasserumsledelse og dialogisk undervisning

Anbefaling: Videre at udvikle praksis med klare rammer og relationsarbejde med brug af dialogisk undervisning, samt at udbrede en sådan praksis i projektet gennem videns- og praksisdeling / professionelt læringsfællesskab (PLF).

IV: Samarbejde og samarbejdsformer

Anbefaling: At undersøge mulighederne for at etablere mere samarbejdende musikundervisning som et supplement til den i projektet dominerende hold- og arbejdsdeling, og dermed mulighederne for at udvikle en højere grad af ejerskab og partnerskab i praksis for skolerne.

V: Professionelle Læringsfællesskaber

Anbefaling:

- 1. At udvide praksis med videns- og praksisdelingsmøderne med præsentation og diskussion til udvikling af et professionelt læringsfællesskab for musikskolens undervisere på projektet.*
- 2. At overveje muligheden for at styrke samarbejdet mellem musikskolens undervisere og skolerne lærere og pædagoger gennem lokale (skolebaserede) professionelle læringsfællesskaber.*

Referencer

- Aigner-Monarth, E & Ardila-Mantilla, N (2016). Muszierräume - Lernräume - Spielräume. Künstlerisches und didaktisches Handeln in instrumentalen Gruppenunterricht. In: Ardila-Mantilla, Stöger & Wüsthube (red): *Herzstück Musizieren*. Schott Verlag.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. New York: Waxmann.
- Bonde, L. O. (2009). *Musik og Menneske*. Samfundslitteratur
- Chemi, T. & Holst, F. (2016). *El sistema inspirerede projekter i Danmark*. DMKL
- Holst, F. (2011). *Rapport om indsatsen for talentudvikling i forbindelse med de af Statens Kunstråds Musikudvalg uddelte talentpuljer*. Kunstrådets Musikudvalg.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk Professionalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige Klasserum*. Klim
- Gabrielsson, A. (2008). *Starka musikoplevelser: musik är mycket mer än bara musik*. Gidlunds Förlag
- Hallam, S. (2015). *The Power of Music*. iMerc, Institute of Education, London
- Harris, P. (2015). *Simultaneous Learning*. Faber Music Limited
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routhledge
- Holst, F. (2013). *Professionel Musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Phd-Afhandling. IUP (DPU), Aarhus
- Holst, F. (2015) So ein Ding – Om samarbejde musikskole-grundskole i ”Jedem Kind ein Instrument”. *Dansk Sang*, September 2015
- Holst, Finn (2017). *Mere Musik til Byens Børn. Midtvejsrapport*. Børne og Ungdomsforvaltningen Københavns Kommune.
- Holst, F. (2017). Udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer i det tredje felt. Andet tema-hæfte om Åben skole. *Unge Pædagoger* nr.4, 2017
- Holst, F. (2018). Udvikling af musikalske læringsmiljøer og undervisningsformer. I: Adrian, Bichel og Holgersen (red): *Gode Musikalske Læringsmiljøer*. Københavns Professionshøjskole
- Kulturministeriet Musikskoletænk tank (2017) *Musikskolerne i Danmark. Musikskoletænk tankens Rapport*. Kulturministeriet
- Nordenbo, S.E. (2011) *Forskning i klasserumsledelse*. Kvan 90/2011
- Plauborg, H. (2016). *Klasseledelse gentænkt*. Hans Reitzels Forlag
- Stoll, L. et al (2006) Professional Learning Communities. A Review of the literature. *Journal of Educational Change*. Springer
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind And Education*. Routledge
- Taskforcen til undersøgelse af den musikalske fødekæde indenfor klassisk musik (2002). *Undersøgelse af den musikalske fødekæde inden for den klassiske musik*. Kulturministeriet.
- Wagenschein, M. (1956). Om begrebet eksemplarisk undervisning. I: (Red) Graf, S.T. og Christensen P. (2015): *Dannende Faglighed. Tekster om det eksemplariske, genetiske og sokratiske undervisningsprincip af Martin Wagenschein*. Forlaget Unge Pædagoger.

