

MUSIK TIL ALLE

**- et samarbejdsprojekt mellem folkeskole
og musikskole i Horsens Kommune**

**Oversigt over analyser og resultater
fra den eksterne evaluering af projektet
Finn Holst, 2008**

Denne publikation består af uddrag og referater fra:

Ekstern evaluering af projektet: Musik til Alle – et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole i Horsens Kommune, februar 2008, Finn Holst
Musikpædagogiske Studier, Bind 1. Forskningsenhed Musikpædagogik,
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

Evalueringen er gennemført med støtte fra Kunstrådets Musikudvalg, Kunststyrelsen i rammen af Samklangprojektet, et samarbejde mellem Kulturministeriet og Undervisningsministeriet.

Indhold

1. Indledning	3
2. Beskrivelse af projektet	5
3. Projektets generelle resultater	8
4. Projektets centrale resultater	10
5. Projektets differentierede resultater	12
6. Observation	16
7. Centrale lærerkomptencer	21
8. Samarbejde	25
9. Kompetencer og samarbejdspotentialer	34
10. anbefalinger	41

1: INDLEDNING

Om projektet

Projektet er et samarbejde mellem Horsens Musikskole og tre socialt stærkt belastede folkeskoler i Horsens Kommune – Langemarkskolen, Søndermarkskolen og Vestbyskolen, som påbegyndtes i 2001. Ideen med projektet er, at musikundervisningen bliver et område, hvor der tilføres ekstra ressourcer for at styrke den sociale, den følelsesmæssige og den kulturelle kompetence. Projektet kørte som forsøgsprojekt i en to-årig periode med støtte, og blev derefter videreført som del af den almindelige praksis.

Efter i alt seks års drift søges og bevilliges midler til ekstern evaluering fra Samklangprojektet / Musikrådet, som gennemføres af Forskningsenheden for Musikpædagogik, DPU.

Om den eksterne evaluering - præmisser

Som evalueringsmodel er anlagt et didaktisk perspektiv. Dette begrundes med projektets ambitioner, som ikke blot er at styrke visse undervisningsmål, men også at være et udviklingsprojekt, hvor der udvikles ny praksis og viden med særlig interesse for undervisning i et samarbejde mellem musikskole og folkeskole.

Metodisk redegørelse

Opgaven ses både som en summativ- og en formativ evaluering. Da der er tale om et udviklingsprojekt, er den summative evaluering ikke begrænset til konstatering af målopfyldelse af relativt entydige målformuleringer for undervisning, men må også inddrage spørgsmålet om generering af viden og ikke mindst eksplicitering heraf. Da projektet ikke har gennemført en systematisk løbende evaluering, er det en magtpåliggende opgave at inddrage den typisk, praktisk baserede, implicitte viden med henblik på systematisering og eksplicitering. Dette spørgsmål dækker i projektet centrale dele af såvel den summative som den formative evaluering.

Der anvendes et såkaldt 'mixed design', som kombinerer kvalitative og kvantitative undersøgelsesmetoder. Med udgangspunkt i Scharmers teori om vidensformer (Gleerup 2004) anlægges en tilgang, som såvel er rettet mod eksplicit viden, som implicit viden. Scharmers tre vidensformer: eksplicit viden, processuel viden og emergent viden danner grundlag for evalueringens design.

Begrebet 'emergent viden' benyttes af Scharmer til at indfange det innovative aspekt af viden, hvilket i vid udstrækning svarer til 'kreativitet' i Qvortrups (2004) videns-typologi. I forhold til dette projekt handler det om at overskride et mere subjektivt erfaringsgrundlag, og ud fra den fælles viden i projektet at få øje på 'mønstre' og systematik og gennem analyse eksplicitere disse og sætte dem på begreb.

De data, der stammer fra dokumenter og interviews, undersøges nærmere igennem en spørgeskemaundersøgelse, rettet mod alle deltagere i projektet, inklusiv tidligere musikskolelærere, som var med i opstarten, men som ikke underviser i projektet mere.

Analysen af disse forhold, der kan betegnes som komplekse samspilsprocesser, er blevet gennemført gennem introduktion af begrebssæt og opstilling af nogle teoretisk-didaktiske modeller med henblik på at kunne indkredse projektets styrker og udviklingspotentialer på bestemte områder.

Det er tilstræbt at afbalancere fire forskellige virkelighedsdimensioner (F. V. Nielsen 1999) i analysen:

1. Intenderet virkelighed - projektet set i forhold til dets hensigt
2. Oplevet virkelighed - forståelser i et deltagerperspektiv
3. Observeret virkelighed - forståelser i et eksternt, observerende perspektiv.
4. Mulig virkelighed - projektet set i forhold til potentialer og innovation

Dette tilsigtes gennem inddragelse af såvel målsætninger som mulige virkninger og potentialer samt i analysen at inddrage såvel interviewdata som observation.

Spørgeskemaundersøgelse, analyse og resultater:

Spørgeskemaet er udarbejdet på grundlag af projektets beskrivelse i dokumenter, samt interviews med projektets deltagere (musikskolelærere, folkeskolelærere og ledere). Deltagerne i projektet, som både omfatter lærere og ledelse fra musikskolen, Langemarksskolen, Søndermarksskolen og Vestbyskolen, har fået og besvaret spørgeskemaet.

Projektets generelle målsætninger og projektets resultater i forhold hertil suppleres med en vurdering af mulige resultater, kompetencer og samarbejdsformer, som er blevet fremhævet i de gennemførte interviews med projektets deltagere.

Da sådanne udsagn ofte er enkeltpersoners vurderinger, og således subjektive, kan de, gennem spørgeskemaet, bekræftes eller afkræftes som generelt gyldige for projektet. Spørgeskemaundersøgelsen har den fordel, at den kan synliggøre, hvorvidt der er tale om generelle tendenser eller perspektiver.

Til undersøgelse af spørgsmålet om samarbejdsformer og lærerkompetencer, som gennem interviewmaterialet har vist sig at være centrale spørgsmål, benyttes en didaktisk model, udviklet på grundlag af E.L. Dales (1989) beskrivelse af professionskompetencer. Til beskrivelse af de didaktiske relationer i samarbejdsprocesserne benyttes en relations-teoretisk model, som beskriver forskellige relationstyper (Holst 2004).

Referencer:

Dale, E.L. (1989). *Pedagogisk Professionalitet*. Oslo: Gyldendal.

Gleerup, J. (2004). *Viden(skabs)teori*. I Gleerup og Buhr: *Videnteorier, professionsuddannelse og professionsforskning*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Holst, F. (2004). *Relationel didaktik og reflektiv kompetence*. Specialeafhandling. DPU.

Nielsen, F. V. (1999). *Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet*. Arbejdsrapport 14 April 1999, København: Danmarks Lærerhøjskole.

Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund*. København: Gyldendal.

2: BESKRIVELSE AF PROJEKTET

I 2001 påbegyndtes et projekt i samarbejde mellem Horsens Musikskole og tre folkeskoler i Horsens Kommune – Langemarkskolen, Søndermarkskolen og Vestbyskolen.

Ideen med projektet er, at musikundervisningen bliver et område, hvor der tilføres ekstra ressourcer for at styrke den sociale, den følelsesmæssige og den kulturelle kompetence.

Initiativet til projektet blev taget ud fra en konstatering af, at der på nogle skoler var rigtig mange elever, der deltog i musikskoleundervisning i løbet af deres skoletid, mens der på andre skoler (projektskolerne) var meget få elever, der deltog i musikskoleundervisning. Det er tydeligt, at denne forskel er socialt og etnisk betinget. I forhold til elevgrundlaget kræves der imidlertid en ekstra indsats med særligt henblik på kulturmødet.

Formålet beskrives generelt af ledergruppen som dobbeltsidigt: Det handler både om at a) bryde en negativ social arv for elever og om b) at bryde et negativt omdømme for skoler med stærkt belastet klientel, og har følgende fire hovedpunkter:

1. Deltagelse i musikskoletilbud
2. Elevernes øgede selvværd og den afsmittende virkning på andre undervisningssituationer
3. Øget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS
4. Ændring af skolens image i det omliggende samfund.

Projektets form er 'Samarbejdende musikundervisning'.

Baggrunden for projektet er en undersøgelse foretaget i 1999 i de 12 skoledistrikter i Horsens, af sammenhængen mellem børnenes socialt betingede belastning og andelen af musikskoleelever. Særligt 3 skoler skilte sig ud med en meget lav andel af elever i musikskolen i forhold til de andre folkeskoler i kommunen, nemlig:

- Søndermarkskolen: nr. 10 ud af 12 med 3 % af skolens elever, der deltog i musikskoletilbud.
- Langemarkskolen: nr. 11 ud af 12 med 1,8% af skolens elever, der deltog i musikskoletilbud.
- Vestbyskolen: nr. 12 ud af 12 med 0,8% af skolens elever, der deltog i musikskoletilbud.

I februar 2001 søges der midler til projektet fra Kulturrådet for Børn, hvilket resulterer i et tilskud på 1,1 million kroner til et toårigt forløb til dele af projektet.

Efter forsøgsperioden vurderes projektet som en succes, der er blevet vel modtaget af elever, forældre og ansatte. På den baggrund ønsker Langmark-, Søndermark- og Vestbyskolen at fortsætte ordningen. De tre skoler ansøgte derfor om en permanent tilladelse til via deres timepulje at købe undervisning i Musikskolen. Dette godkendes i april 2003 af Børne- og Ungeudvalget.

Skolernes andel af elever, der deltager i musikskoletilbud, er markant ændret i denne periode som følger:

Søndermarkskolen fra 3% til 5,7%

Langemarkskolen fra 1,8% til 5,8 %

Vestbyskolen fra 0,8% til 4,6 %

Projektet videreføres som integreret i den almindelige drift. I denne fase er der væsentlig forskel på projektet på de enkelte skoler.

Efter i alt seks års drift søges og bevilliges midler til ekstern evaluering fra Samklangsprojektet / Musikkrådet, som gennemføres af Forskningsenheden for Musikpædagogik, DPU.

Skolerne:

Søndermarkskolen er placeret i Horsens midtby midt i en blandingsbebyggelse af små parcelhuse fra 60'erne og meget store, almennyttige boliger. Sønderbro er præget af store, sociale boligbyggerier. Andelen af børn af enlige forsørgere, førtidspensionister, arbejdsløse og misbrugere er forholdsvis stor. Til- og fraflytningen er meget høj, og antallet af børn uden danske sprogkunderskaber alene i årets første 5 måneder udgør 10 % af elevtallet, altså 41 elever til modtageklassen. Den negative sociale arv vejer tungt i elevgruppen på Sønderbro.

Søndermarkskolens elevgruppe har et atypisk socialt udgangspunkt på 2 niveauer:

1. Eleverne kommer fra alle sociale lag med en betydelig overrepræsentation fra socialgruppe 4 og 5. (Ufaglærte med lav indkomst / (enlige) forsørgere på overførelsesindkomst).
2. Den faglige differentiering i klasserne er meget stor, og for nogle klassers vedkommende er elevdifferentieringen klart uden for normalområdet. Gruppen af elever med svage faglige forudsætninger og / eller AKT – problemer er relativt stor.

I de fleste klasser er antallet af bekymringsbørn mere end 35 %; antallet af to - sprogede elever er over 50%, og af disse har mindst halvdelen ringe danskkunderskaber. I enkelte af skolens klasser er der mere end 70 % to - sprogede elever, og i enkelte klasser under 30 %. Elevgruppen er sammensat af ca. 40 nationaliteter, heraf er ca. 210 ud af i alt 410 elever, to - sprogede.

Vestbyskolen ligger i et kvarter, hvor der tidligere var flere store industrier. Skolens elever kommer fra boliger, der for manges vedkommende er bygget fra 1890-erne til 20-erne. En del af boligmiljøet hører til i den dårlige ende af skalaen, og familierne herfra er typisk mærket af den negative sociale arv. Den billige boligmasse betyder bl.a., at der er en stor mobilitet i skoledistriktet. Enlige forsørgere finder en billig bolig i kvarteret, og sker der en ændring i familieforholdet, flytter man til et andet område.

Elevgruppen er ikke særlig homogen, eleverne kommer fra næsten alle sociale lag, mange kommer fra hjem med andre normer og værdier end skolens.

Der er kun få fritidstilbud i området, og det betyder, at relativt få af skolens elever deltager i de traditionelle idræts-, fritids-, og musikaktiviteter i fritiden. En undersøgelse i 2000 viste, at kun 8 af skolens 360 elever var tilmeldt musikskolen.

Elevsammensætningen:

Gruppe 1: Denne gruppe, ca. 25 %, af eleverne, har solide sociale kompetencer og kommer fra velfungerende hjem, hvor de er blevet velstimuleret og opdraget med stor omsorg.

Gruppe 2: Den største og bredeste gruppe af elever, ca. 50 %, kommer fra delvis velfungerende hjem. Deres forældre har ikke fået en uddannelse, men det ønsker de for deres børn. Forældrene er delvis positive overfor skolen, og vil gerne støtte deres børn fagligt. Dette magter de dog sjældent.

Gruppe 3: Denne gruppe af elever, ca. 25%, kommer fra hjem med massive sociale problemer.

Langemarkskolen er placeret i Horsens østby midt i en blandingsbebyggelse af parcelhuse og almennyttige boliger. Horsens Østby er præget af store, sociale boligbyggerier mod nord og øst, samt parcelhuse mod syd. Andelen af børn af enlige forsørgere, førtidspensionister, arbejdsløse og misbrugere er forholdsvis stor. Til - og fraflytningen er høj. Ca. 1 /3 af forældrene må betegnes som ressourcestærke, mens en lignende andel af forældrene er svagt socialt fungerende.

Den negative sociale arv vejer tungt i Østbyen. Regeringen har udpeget området Sundparken til et af landets 25 ghetto-områder. Sundparken er placeret i den østlige del af skole-distriktet.

Langmarksskolens elevgruppe har et atypisk socialt udgangspunkt på 2 niveauer:

1. Eleverne kommer fra alle sociale lag med en betydelig overrepræsentation fra socialgruppe 4 og 5. (Ufaglærte med lav indkomst / (enlige) forsørgere på overførelsesindkomst)
2. Den faglige differentiering i klasserne er meget stor, og for nogle klassers vedkommende er elevdifferentieringen klart uden for normalområdet. Gruppen af elever med svage faglige forudsætninger og / eller AKT-problemer er relativt stor.

I disse klasser er antallet af bekymringsbørn mere end 25 %; antallet af to-sprogede elever er over 40%, og af disse har mindst halvdelen ringe danskundskaber. I enkelte af skolens klasser er der mere end 50 % to-sprogede elever, og i enkelte klasser under 30 %. Elevgruppen er sammensat af ca. 20 nationaliteter, heraf er ca. 200 ud af i alt 500 elever to-sprogede.

Musikskolen

Horsens Kommunale Musikskole blev oprettet for over 20 år siden. Den har igennem årene udviklet sig til en kvalitetsbetonet, alsidig musikskole.

Musikskolen underviser ugentligt 900 elever i alderen 1-25 år. Der er aldersvarende musiktilbud til førskolebørn, instrumentundervisning på 20 slags instrumenter og sammenspil fra kammermusik over kor og folkemusik til rock, jazz og big band.

Musikskolen har 25 lærere fordelt på 10 fuldtidsstillinger. Sekretær og leder er derudover ansat på fuld tid. Musikskolens lærere er primært uddannet på konservatorie og universitet. Underviserne på børneholdene er AM-uddannede eller fra Rytmask Center i Silkeborg.

Musikskolen har egne afdelinger 2 steder i byen og underviser derudover på 7 af kommunens skoler.

3. Projektets generelle resultater

Det vurderes på ledelsesplan, at projektet, i den seksårige periode, har haft overordentlig stor betydning for elevernes måde at stå frem på og for den afsmittende virkning. Der har været en positiv udvikling med at bryde skolernes 'negative sociale arv' idet nogle forældre fra skolens nærområde, som har sikret sig en plads fx på en privatskole, alligevel vælger den lokale skole. Det er desuden dokumenteret, at der er flere børn fra de tre skoler som deltager i musikskolens tilbud. Musikundervisningens kvalitet er hævet voldsomt, der er sket videndeling, og det har haft indflydelse på hele måden at arbejde med musik på.

På lærerniveau vurderes bl.a. at eleverne udvikler selvtillid, det får betydning og 'værdighed'. "Det er centralt, at de børn vi arbejder med her, sædvanligvis ikke har noget at vise - derfor bryder det en ond cirkel, når de har noget at vise i kraft af musikprojektet. Der er et skift i elevernes egen opfattelse af, hvad de kan, og i forældrenes." " Vi begynder nu at se effekten af projektet, da vi nu har de årgange, der har været med hele vejen. De har en stor glæde ved at gøre sig umage med nogle ting og oplever glæden ved musikken."

Udgangspunktet for projektet på de tre skoler har været meget forskelligt, eksempelvis har Søndermarksskolen haft en tradition for sammenspilsundervisning koblet til, at klasserne optræder til morgensang, mens traditionen for musikundervisning på Vestbyskolen karakteriseres som katastrofal. Et væsentligt resultat af projektet er således på Vestbyskolen, at den meget negative opfattelse af musik, som noget hverken elever eller lærere gad, blevet brudt.

På Langemarksskolen er der fire musiklærere, der dækker undervisningen i faget, og i skoleåret 07/08 er der ansat en nyuddannet musiklærer, på Søndermarksskolen er der syv musiklærere og på Vestbyskolen dækkes al musikundervisning af en enkelt lærer.

Samspillet af kompetencer mellem folkeskolemusiklærere og musikskolelærere har været afgørende for projektet. På lærerniveau udtrykkes det således: " Folkeskolelærerens kompetencer er specielle i kraft af den generelle pædagogiske indsigt... En bredere tænkning. Musikskolelæreren arbejder mere i detaljen og med fordybelsen... FS-læreren tænker mere den hele elev og kender også eleven i andre fag... Den dobbelte lærerrolle giver dobbelte muligheder. Det er nødvendigt at skabe plads til musikken. To-lærerordningen har stor betydning herfor. Der er to forskellige tænkninger involveret."

Spørgsmålet hvorvidt indholdet, der vælges, er forskelligt i et folkeskolemusiklærer-perspektiv og i et musikskolelærer-perspektiv, peger på, at den tænkning der indgår i det væsentligste, er personbundet og af implicit karakter, ligesom der er uklarheder i forhold til grundlæggende didaktiske kategorier. Det fremhæves, at forskellen imellem folkeskolemusiklærere og musikskolelærere er stor ligesom mellem forskellige konservatorieuddannede musiklærere, hvilket medfører forskellige tilgange. Netop forskelligheden er en forudsætning for et samspil (og sammenspil).

Samarbejdsformerne beskrives på lærerplan som meget forskellige, idet der er tale om afgørende værdier, men at der på den anden side optræder stærke indikatorer på problematiske forhold:

"To-lærerordningen i form af en samarbejdende musikundervisning sikrer, at undervisningen er koncentreret - at magien ikke er brudt. De to lærere har forskellige kompetencer, som spiller sammen." " Hvordan involveres musiklærerne - det er meget forskelligt". " Hvordan er rollefordelingen? - Den er dybest set kritisabel."

Den årlige fælleskoncert er vægtet i projektet som udadvendt aktivitet, der er gennemført siden projektets begyndelse. I fælleskoncerten indgår elever fra de tre skoler og fra musik-

skolen, dvs. årligt ca. tusind elever. Undervisningens indhold i de 10 ugers fællesundervisning er rettet mod koncerten. Alle årgange fra 0. til 5. skal på scenen bl.a. med et fælles nummer, og hver årgang for sig har et nummer, de optræder med. 5. klasserne fra hver skole får lov til at vise noget fra deres musical.

Differentierede resultater. I referaterne fra de seks omfattende interviews indgår overordnede formålsformuleringer, udsagn om resultater i forhold hertil, men også en lang række differentierede udsagn om forskellige resultater og aspekter. Da der her er tale om enkeltpersoners vurderinger, er disse samlet i form af de differentierede spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen, således at det er muligt at opnå viden om vurderingen af disse som overskrider enkeltpersons-perspektivet.

4. Projektets centrale resultater

Evaluering af projektets centrale resultater tager udgangspunkt i projektets overordnede målsætninger som følger:

- a. At flere elever deltager i musikskoletilbud
- b. Udvikling af social kompetence
- c. En styrkelse af elevernes selvværd
- d. Udvikling af elevernes, klassens og skolens inklusionsevne
- e. Ændring af skolens image i det omliggende samfund
- f. Forøget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS
- g. Afsmittende virkning på andre undervisningssituationer

Der spørges til deres vigtighed og betydning i forhold til projektet samt i hvilket omfang de er opnået.

De *centrale resultater* i forhold til projektets målsætninger er:

1. En styrkelse af elevernes selvværd. Der er tale om et resultat af væsentlig betydning, som fremstår som en central faktor.
2. Forøget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS. Der er tale om et meget markant resultat, med udviklingsmuligheder i spørgsmålet om samarbejdsrelationer.
3. Udvikling af social kompetence. Der er tale om et markant og samstemmende resultat.
4. Ændring af skolens image i det omliggende samfund. Der er tale om et betydeligt resultat, med særlig vægtning i et ledelsesperspektiv.

1. En styrkelse af elevernes selvværd

Som målsætning er dette vurderet som meget betydningsfuldt (nr.1), hvad der har været en samstemmende holdning til. Det vurderes, at dette er opnået i betydeligt omfang. Der er således tale om et resultat af væsentlig betydning.

Uddybende perspektiver fra interviewmateriale: Eleverne udvikler selvtillid, det får betydning og 'værdighed'. Der er et skift i elevernes egen opfattelse af, hvad de kan, og i forældrenes. Der opstår en anden forventning af noget, som er betydningsfuldt. Den bekræftende udvikling, som børnene er igennem, har muligheder for at 'få fodfæste' i børnenes egen selvopfattelse i kraft af kontinuiteten - det kan befæste sig i udviklingen fra første til femte klasse. Det er lærernes opfattelse, at de ændringer der sker i løbet af denne periode, er meget store for de enkelte elever. De ændringer, der sker, er vigtige i elevens livsperspektiv (dannelse mæssigt) og kan eventuelt have en afsmittende virkning på andre faglige områder.

Uddybende perspektiver fra observation: Der var en markant forskel på elevernes fremtræden i den observerede første klasse og tredje klasse. Adfærden fra nogle elever i første klasse bar præg af usikkerhed i den sociale sammenhæng og vanskeligheder med at deltage i undervisningen. I tredje klasse var det der imod meget overbevisende, at eleverne ikke

blot kunne deltage i den fælles musikudøvelse, men også kunne stå frem og synge en lille solo og herunder bruge deres stemme samt arbejde med et eget udtryk. I betragtning af klassetrin og elevgrundlag fremstår dette som yderst overbevisende. Ved elevernes optræden til den årlige fælleskoncert (Lunden) fremstod det ligeledes tydeligt, at eleverne deltog med fordybelse og var i stand til at stå frem og bære musikken.

2. Forøget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS

Som målsætning er dette vurderet som meget betydningsfuldt (nr. 2), hvilket der har været en samstemmende holdning til. Det vurderes, at dette er opnået i stort omfang. Samlet set har dette punkt den højeste vurdering.

Det fremgår af fordelingskurven, at en stor gruppe vurderer, at dette er opnået i stort omfang, mens en mindre gruppe vurderer det knapt så højt. Der er ikke nogle generelle rollemæssige tendenser (ledelse, FSL, MSL) i denne opdeling, men det er sandsynligt, at forskellen kan føres tilbage til mere eller mindre velfungerende samarbejdsrelationer. Der er tale om et meget markant resultat, selv i betragtning af de udviklingspotentialer, der kunne ligge i spørgsmålet om samarbejdsrelationer.

Uddybende perspektiver fra interviewmateriale: Musikundervisningens kvalitet er hævet voldsomt, der er sket videndeling, og det har haft indflydelse på hele måden at arbejde med musik på. Det stod hurtigt klart, at der var en mulighed for, at samarbejdet gav mulighed for en kvalitetsændring og mulighed for inspiration udefra. Musikskolelærerne skulle ikke overtage folkeskolens musikundervisning, men de kunne inspirere og dygtiggøre. Der kunne være en afsmittende virkning.

Det bliver dog et spørgsmål, hvilken samarbejdsrelationer der etableres. Disse har været meget forskellige.

3. Udvikling af social kompetence

Som målsætning er dette vurderet som meget betydningsfuldt, hvilket der har været en samstemmende holdning til. Det vurderes, at dette er opnået i betydeligt omfang, og at der er samstemmighed herom. Der er således tale om et markant resultat.

Uddybende perspektiver fra interviewmateriale: Man peger på, at det tidligt i projektet blev tydeligt, at netop børn fra målgruppen stod frem i undervisningen på en radikalt anderledes måde. Børnenes måde at indgå i de sociale fællesskaber blev ændret. I en skole med mange sociale problemer er det påtrængende at finde en vej frem. Kombinationen af en regulær musikundervisning fra 0.-klasse opefter og et musikskoletilbud, som det gennemføres i kraft af projektet, skaber en ny situation.

4. Ændring af skolens image i det omliggende samfund

Som målsætning er dette vurderet som havende nogen betydning. Fordelingen har en ret stor spredning. Det vurderes, at dette er opnået i betydeligt omfang, men også her med nogen spredning. Spredningen kan ses som en forskel i vurdering af dette perspektiv mellem de forskellige grupper. Denne opdeling kan i en vis grad forventes, da spørgsmålet om skolens image primært ligger i et ledelsesperspektiv.

Uddybende perspektiver fra interviewmateriale: Der har været en positiv udvikling med at bryde skolernes 'negative sociale arv', idet nogle forældre fra nærområdet, som har sikret sig en plads fx på en privatskole, alligevel vælger den lokale skole.

5. Projektets differentierede resultater

Der er foretaget en vurdering af *differentierede resultater* i forhold til en række mere åbne underkategorier med relation til projektets overordnede målsætninger. Hensigten hermed er i højere grad at indfange mulige aspekter, samt implicit viden, som er opstået i projektets forløb og ekspliciterer en sådan.

Hvert område er sammensat af en gruppering af forskellige udsagn, som i interviewfasen er kommet til syne, og som muligvis kan være udtryk for en subjektiv opfattelse. De fem grupper af spørgsmål, som således er udledt af interviewdata – og ikke af målformuleringerne – stemmer imidlertid i det konkrete tilfælde overens med hovedområderne og kan således ses som en differentiering heraf.

Områderne der er undersøgt yderligere er:

Det sociale område

Integration

Personlige kompetencer

Det fagspecifikke område

Omverden

Generelt - tværfagligt

De differentierede resultater af projektet er følgende:

Indenfor det sociale område:

1. ændring af børnenes måde at indgå i sociale fællesskaber på
2. udvikling af evnen til at være åben og udadvendt
3. udvikling af børnenes sociale opmærksomhed

Spørgsmålene i dette afsnit vedrører det overordnede spørgsmål 3: Udvikling af social kompetence er overkategorien i dette spørgsmål. Dette er allerede behandlet som et hovedspørgsmål. Som målsætning er dette vurderet som meget betydningsfuldt, og det vurderes, at dette er opnået i betydeligt omfang. Der er tale om et markant resultat. Der spørges nu til perspektiver på dette - at indgå i sociale fællesskaber, at være åben og udadvendt, social opmærksomhed og sociale færdigheder. Disse områder vurderes alle til at være opnået i betydeligt omfang

Indenfor det integrationsmæssige aspekt:

- mere lige muligheder for at deltage i musikundervisning

Integrationsspørgsmålene er underspørgsmål til det overordnede spørgsmål 5: *Udvikling af elevernes, klassens og skolens inklusionsevne*. Som målsætning er dette vurderet som værende af nogen betydning. Det vurderes, at dette er opnået i noget omfang.

Fra sammenligningen af middeltal for de syv underspørgsmål skiller det første resultatet: ”at give elever lige muligheder for at deltage i musikundervisning”, sig særligt ud. Dette henviser direkte til den konkrete undervisningspraksis (metodisk - inkluderende).

Det vurderes at dette opnås i betydeligt omfang, dog med en relativ stor spredning imellem ’noget omfang’ og ’betydeligt omfang’. Der er ikke en genkendelig systematik i datasættet (bestemte skoler mm.) mht denne opdeling.

Det er interessant, at man vurderer den specifikke integration i den konkrete musikundervisning som betydningsfuld

Indenfor området af personlige kompetencer mm:

1. udvikling af elevernes selvtillid
2. ændring af elevernes selvopfattelse
3. lyst til at lære
4. udvikling af koncentrationsevne

Som målsætning er dette område vurderet som meget betydningsfuldt (nr.1) og det vurderes opnået i betydeligt omfang. Der er tale om et resultat af væsentlig betydning. Underspørgsmålene i dette område vurderes generelt højt.

Kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS

- etablering af en musikkultur
- sammenhæng mellem Folkeskole-musikundervisning og Musikskoleundervisning
- brud med en negativ opfattelse af musikundervisning
- at børn, som normalt ikke deltager i frivillig musikundervisning, motiveres og inspireres til at spille, synge og danse

De fagspecifikke resultater vurderes forskelligt for de forskellige institutioner.

Spørgsmålene vedrører området i det overordnede spørgsmål 1: *Forøget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS*. Som målsætning er dette vurderet som meget betydningsfuldt. Det vurderes, at dette er opnået i stort omfang. Resultaterne på det musikfaglige område er åbentlyst meget markante, men både i hovedspørgsmålet og her i underspørgsmålene har besvarelsene en *stor spredning* - der er tale om stor forskellighed. Denne spredning kan til dels indfanges i datasættet som udtryk for en stor forskellighed mellem skolerne.

De fire institutioners forskelligartede vurdering af de fagspecifikke resultater fremgår tydeligt af denne oversigt som anfører de tre højeste vurderinger for hver skole:

	Musikskolen	Langemarksskolen	Søndermarksskolen	Vestbyskolen
1.	at bryde med en negativ opfattelse af musikundervisning	at etablere en musikkultur	at udvikle glæde ved musikken	at udvikle en musiktradition på de enkelte skoler
2.	at børn, som normalt ikke deltager i frivillig musikundervisning, motiveres og inspireres til at spille, synge og danse.	at skabe sammenhæng mellem FS musikundervisning og MS-undervisning	at udvikle en musiktradition på de enkelte skoler	at bryde med en negativ opfattelse af musikundervisning
3.	at udvikle en musiktradition på de enkelte skoler	at skabe grobund for en frodig musikkultur	at etablere en musikkultur	at ændre fagets betydning / status

Området 'omverden':

1. fagets status blandt ledelsen

2. fagets status blandt elever

3. skolens image

4. fagets status blandt kolleger

1. at højne fagets status blandt ledelsen

Projektet har taget afsæt i et ledelsesperspektiv. Ledelsen på skolerne har således selv ønsket projektet, og det er gennemført med ledelsesopbakning. Initiativet til projektet blev taget af musikskolelederen. Der var primært etableret to intentioner i ledergruppen: Den ene var, at musikskolen i højere grad skulle få elever og forældre fra de tre skoler i tale. Den anden var, at musikken kunne spille en rolle i social og etnisk integration på skolerne. Man opererer med en hypotese om, at det er muligt at bryde den negative sociale arv gennem øget selvværd, som kan opnås i musikundervisningen.

Det afgørende i dette billede ser ud til at være, at det kvalitative og kvantitative løft i skolerne musikundervisning, som samarbejdet med musikskolen kunne føre til, skulle bidrage til at løse skolens almene opgaver eller udfordringer - med forskelligheder fra skole til skole. Man var ikke så meget optaget af, hvorvidt musik kunne gøre nogen bedre til matematik eller andre fag, underkastet centrale eller internationale sammenlignende test, men mere af musikkens betydning for den enkelte, for det sociale og for det kulturelle - og mulighederne heraf.

2. at højne fagets status blandt elever

Det har været en opgave at bryde et negativt billede af musikundervisningen - især på Vestbyskolen: "Den meget negative opfattelse af musik som noget, hverken elever eller lærere gad, er blevet brudt - der er kommet langt mere prestige over det" (interviewdata, musiklærere).

3. at bidrage til at ændre skolens image

Denne målsætning har været relevant på alle tre skoler, men særlig påtrængende på Søndermarksskolen. Resultaterne på dette område vurderes meget forskelligt og særligt positivt på Søndermarksskolen.

Interviewdata (ledergruppe): "Der har været en positiv udvikling med at bryde skolernes 'negative sociale arv', idet nogle forældre fra skolens nærområde (Søndermarksskolen), som har sikret sig en plads fx på en privatskole, alligevel vælger den lokale skole. Et ændret omdømme i nærområdet er med til at påvirke dette. Det er imidlertid en proces som er ustabil, da der kun skal lidt til i den generelle skolepolitik. Eksempelvis det fri skolevalg vanskeliggjorde processen (optag og fordeling). Massivt socialt boligbyggeri i nærområdet er i sig selv et handicap, hvor arbejdet løbende foregår 'op ad bakke'."

4. at højne fagets status blandt kolleger

Resultaterne på dette område er meget forskelligartede (spredning). I fagtrængslen kan det undertiden være vanskeligt for andre lærere at se, hvorfor der skal tilføres midler til musik.

Interviewdata (lærergruppen): "Der er bred opbakning i lærerkollegiet til musical-projektet. Det kan alle lærere gå ind for - det er synligt, at det har en positiv betydning for den enkelte elev. Baggrunden for at det fungerer så godt er progressionen (hhv. kontinuiteten) igennem hele forløbet fra 1. til 5. klasse." "Gør projektet generelt en forskel for skolen - ja - men ikke nødvendigvis i en dansklærers øjne."

5. at højne fagets status blandt forældre.

Det vurderes at der er nogle resultater på dette område. Det fremhæves, at det tager meget lang tid at ændre forældrenes holdninger til musik. En sådan ændring er af afgørende betydning for, at elever deltager i musikskoletilbud.

Generelt - tværfagligt.:

1. styrkelse af det kreative miljø på skolen

2. udvikling af kvaliteten i indskolingen

1. at styrke det kreative miljø på skolen

Af de nævnte resultater, hvor musikundervisningen eventuelt kan have en generel eller overførelsesmæssig værdi, vurderes dette som betydningsfuldt. At styrke og udvikle en musikkultur kan ses som en styrkelse af det kreative miljø.

2. at udvikle kvaliteten i indskolingen.

Den udvidede musikundervisning vurderes at bidrage til at udvikle kvaliteten i indskolingen. Dette kan ses i sammenhæng med de resultater, som deltagerne peger på, og som bekræftes i den gennemførte observation på området *styrkelse af elevernes selvværd* (se spørgsmål 1b) og underpunkterne hertil (spørgsmål 2c) herunder lyst til at lære og udvikling af koncentrationsevne. På samme måde kan udviklingen af *sociale kompetencer* (se spørgsmål 1b og 2a) ses som et centralt udviklingsområde i indskolingen. Der må dog tages det forbehold, at fordelingen har en meget stor spredning, hvilket peger på, at det er afhængigt af den enkelte lærer. De to områder som dette kan ses i sammenhæng med, som nævnt ovenfor, har ikke en tilsvarende spredning i besvarelsene. De kan således anses som mere 'bærende' (mere grundlæggende faktorer) end udvikling af kvalitet i indskolingen (som så kan ses som en eventuel virkning heraf).

3. at styrke elevernes sproglige udvikling.

Dette område vurderes noget lavere end de to førstnævnte. Spørgsmålet omhandler, hvorvidt der vurderes at være en afsmittende virkning på dansk (og dansk som andetsprog i det følgende spørgsmål).

Følgende kommentarer fra spørgeskemaet belyser forbeholdene omkring dette:

"Men kun der hvor der har været samarbejde på tværs af skema og fag" "det er min opfattelse at der er altfor mange komponenter der spiller ind ved udvikling af fx læseudvikling - at det er 'gætterier' at tro at musikken kan gøre det alene - det kan for nogle børn være en af mange delelementer der giver et skub, ..." (interview, lærergruppen)

"Jeg underviser kun i musik og ved ikke om det ændrer på de andre fag, den sproglige udvikling, dansk som andet sprog??

Disse forbehold understøtter det indtryk, besvarelsene ellers også giver - en realistisk vurdering uden tendens til idealistisk løftede arme. Dette kan meget vel ligge i, at projektet har kørt over så lang en periode, at man er kommet ud over den fase, hvor ideerne i sig selv fascinerede, og gennem overgangen til en praksis forankret i den normale drift afstår fra overvurderinger, der ellers godt kunne optræde i et sådant projekt.

Det må i denne sammenhæng også bemærkes, at der ikke har været iværksat tætte samarbejder mellem musik og dansk / dansk som andetsprog med henblik på en styrkelse af elevernes sproglige udvikling, hvilket kunne have været en tilgang / et potentiale i projektet.

6: OBSERVATION

Der er gennemført observation af den årlige koncert (Lunden-koncert 07), samt af undervisning.

Undervisningsobservation er gennemført med to klasser og med to ud af de tre aktuelle musikskolelærere i projektet. Undervisningsobservationen har, trods dette handicap, været i stand til at dække såvel forskellige musikskolelærere som forskellige klassetrin - og ikke mindst forskellige undervisningssituationer, som vedrører centrale problemstillinger ved projektet og den samarbejdende musikundervisning.

Observation, der foretages afgrænset, som i forbindelse med den eksterne evaluering, vil i sin natur være begrænset til stikprøver. En sådan begrænsning er ikke optimal, og det burde overvejes, hvorvidt observation burde indgå i projektets løbende evaluering. Sådanne løbende evalueringer ville da kunne indgå i en ekstern evalueringens vurderingsgrundlag. Den aktuelle undervisningsobservation gav anledning til konstruktiv sparring (kollegial supervision). Det blev tydeligt, at en sådan sparring ikke foregår i projektet, som det aktuelt er skruet sammen, og at der er et væsentligt behov for et sådant udviklingstiltag. Det er væsentligt, at den viden der udvikles i projektet ikke forbliver 'privat', som personlig implicit viden, men derimod udvikles og omsættes som eksplicit viden. Det fremgik af de gennemførte interviews, at netop musikskolelærerne ofte er afhængige af selv at gøre pædagogiske erfaringer, og at den udviklede kompetence således i overvejende grad bygger på personlige erfaringer. Begrænsningerne ved denne type viden udgør et væsentligt problem, især i perspektivet læreren som professionel - hvilket må være ambitionen i et projekt som dette.

Observation: Lundenkoncert

Den årlige fælleskoncert for projektets tre skoler forgår på en stor friluftscene i Horsens, Lunden.

Der deltager over 500 elever, som samles og optræder i et fællesskab på tværs af skolerne. Lunden- koncerten åbnes traditionelt af borgmesteren, således også ved koncerten i 2007. Lokalpressen er inviteret og dækker koncerten.



Deltagelse og fællesskab

Det er ved koncerten påfaldende, at der opstår et musikalsk fællesskab på tværs af skoler, når et klassetrin fælles fremfører deres nummer på tværs af etnisk og social diversitet - det er tydeligt lige fra de små klasser, at man 'er sammen' om sagen på tværs af forskellige roller - især i de større klasser - mellem sanggrupper, sammenspilsgrupper og solistiske roller (i musical-indslagene).

Billedet giver et indtryk af den store forskellighed i børnegruppen fra nulte-klasse.



2.2 Sang og instrumenter

Det er i høj grad et gennemgående træk, at sang sættes sammen med instrumentalspil med skoleinstrumentarium.

Er sammensætningen sang og sammenspil ikke givet på klassetrinnet, har der i flere tilfælde været inddraget en sammenspilsgruppe fra et andet klassetrin.

Det fremstår tydeligt ved koncerten, at kombinationen sang-sammenspil er meget velfungerende og homogen. Der er altså ikke tale om en "sangkoncert med musikskoleorkester".

Formen kan beskrives som sang og sammenspil med orkester-backing ('musikskoleorkester'). Der er også enkelte indslag, som gennemføres uden orkester (5. klasse) med sammenspilsgrupper.

'Musikskoleorkesteret' er imidlertid et lærerorkester og ikke bygget på et koncept om samarbejde mellem folkeskoleelever og musikskoleelever.

Der indgår i nogle numre et mindre antal (3+3) musikskoleelever. Musikskoleeleverne, der medvirker her, er elever af en musikskolelærer, der indgår i projektet, og der er ikke etableret et samarbejde ud over dette med andre lærere fra musikskolen herom.

Fremførelse

Fremførelsens styrke ligger i, at store børnegrupper optræder samtidig og med en overraskende vellykket homogenitet.

Et så stort antal børn på scenen kræver en stor scene, og kæmpescenen i Lunden er således en oplagt mulighed. På selve scenen (i den kæmpe 'muslingeskal') er den lydæssige effekt god, således at en oplevelse af et musikalsk fællesskab opleves - fællesskabsfølelsen, som kendes fra kor.

Der er ingen tvivl om, at den stærke musikalske oplevelse, det er for deltagerne, er med til at skabe projektets succes, som del af en helhed.

Observation: Første klasse

Observation i en første klasse.

Der er 18 børn i klassen. I musiktimen (modul på to lektioner) er der en musikskolelærer, en folkeskolemusiklærer og en del af tiden en støttepædagog.

Musikskolelæreren (M1) er ny på projektet, og har haft undervisningen i fire uger. M1 har baggrund som underviser i musik og bevægelse, men har ingen erfaring i folkeskolens obligatoriske undervisning.

Folkeskolemusiklæreren (F1) er nyansat og nyuddannet med liniefag i musik.

Støttepædagogen er reelt uden betydning for undervisningen.



Undervisningen

Der lægges ud med ”Sascha, Sascha - 1,2,3” på originalsproget (russisk). Herefter følger et indslag med ærteposer, som på kommando skal sendes videre (gruppekoordinering). Tredje del er en rytmisk øvelse, hvor klassen skal tromme ved at iagttage en elevs måde at bevæge sig på.

Alle tre indslag gav i deres form god plads til forstyrrelser og var ikke særligt egnede til at bruge musikken til at skabe opmærksomhed og deltagelse med i forhold til den aktuelle elevgruppe (forudsætningsproblematikken). Undervisningen kunne ikke etablere en ’musikalsk grebthed’ eller ’stemthed’ - for at bruge et udtryk fra Kirsten Fink Jensen.

Det viser sig hurtigt at være meget svært at holde elevernes opmærksomhed, og forløbet er præget af forstyrrelser og afbrydelser.

3.3 Samarbejde

M1 kører hovedsaglig forløbet som ’enelærer med medhjælper’ og benytter sig ikke af F1’s kompetencer. M1 får viklet sig ind i en situation med at skælde ud og råbe og udvikler efterhånden en let opgivende attitude.

F1 forholder sig hovedsagelig afventende (medhjælperrollen) og griber først ind, da M1 begynder at lade situationer ligge - hvormed der bliver plads at agere på.

Det er tydeligt, at M1 ikke har den store erfaring/kompetence på området, og der laves nogle basale, pædagogiske fejl. F1 griber efterhånden mere ind og begynder (iøvrigt meget kvalificeret) at etablere et undervisningsgrundlag med brug af pædagogiske virkemidler og den musikalske situation.

Problemerne diskuteres efter timen, hvor lærerne er klar over betydningen af den uafklarede samarbejdsrelation. M1 har et godt grundlag for at indgå i denne type undervisning i kraft af en SSB (sang, spil, bevægelse) baggrund, som kunne bringes i spil gennem udvikling af samarbejdsrelationen med F1.

”Det er en meget urolig klasse. Alle muligheder for at skabe konflikter og larm udnyttes til fulde. Eleverne mangler stadig at lære basale spilleregler, både i forhold til faglige og sociale udfordringer. De er så småt begyndt at vise glæde overfor faget, ligesom der er positive bemærkninger, når jeg møder klassen på gangen udenfor undervisningen, men i selve undervisningen har de generelt problemer med at holde fokus på sangene og legene.” (M1)

Børnegruppen kan betegnes som stærkt belastet. Vurdering af enkeltelever (socialt) foretaget af klasselæreren peger på at 9 børn ud af børnegruppen på 18 er delvis problematiske hhv. udpræget problematiske.

Observation: Tredje klasse

Observation i en tredje klasse.

Klassen har 14 elever. Musikskolelæreren (M3) er erfaren på området, og har undervist i flere år på projektet. Folkeskolenmusiklæreren (F3) er nyansat og nyuddannet med liniefag i musik.

Undervisningen blev påbegyndt med en 'Velkommensang'. I sangforløbet præsenterer hver elev sig (som solo), hvilket afveksles med, at alle synger i kor. Alle elever sang deres solo-del uden tøven, og kor-delen fremstod med en usædvanlig flot korisk klang. Jeg mener ikke, at jeg tidligere har hørt noget så imponerende i en tredje klasse.

Til velkommensangen var eleverne placeret stående foran deres faste pladser, som bestod af bænkepladser i en halvkreds uden borde. Musikskolelæreren (M3) spillede klaver, og folkeskolemusiklæreren (F3) ledede sangen ude på gulvet. Eleverne var dybt optagede af sangen. Denne sang bliver brugt til start på alle klassens musiktimer.

Næste indslag var en blokfløjtesang med afvekslen mellem instrumentaldel og sang. Blokfløjtedelen er bygget op over meget simple motiver i begynderområdet (g,a,h,c) og bliver gjort spændende musikalsk gennem en elegant harmonisering, som bliver underlagt på klaveret. Modsætningen til et sædvanligt begyndernummer som ”Stille Nu”, som oftest ikke evner at fange eleverne musikalsk, er slående.

M3 leder forløbet musikalsk overordnet og spiller klaver, mens F3 er blandt eleverne, spiller og synger for samt søger for, at alle er med på det detaljerede plan. Hermed forhindres tilløb til uro (konkret observeret), da alle elever aktivt inddrages i den fælles musikudøvelse.

Tredje indslag er indstudering af et nyt nummer af typen musik og bevægelse. Eleverne skal lære nogle rytmiske trin, hvor de skal træde over nogle stave, som flyttes rytmisk. Som stave benyttes boom-whackers (stemte plastkrør), muligvis med henblik på at benytte disse lydæssigt. På dette tidspunkt i modulforløbet var det muligt at gennemføre dette uden overmåde stærk styring og kontrol, og eleverne var mere interesseret i at finde ud af, hvordan det skulle gøres, end at misbruge den åbne situation til afledningsmanøvrer.



Det er min vurdering, at dette byggede på det fællesskab omkring undervisningen, det var lykkedes at opbygge i de tidligere forløbsdele. Det frirum, der var opbygget, gav mulighed for, at eleverne i læringsprocessen havde plads til at prøve sig frem - inklusiv at lave fejl.

M3 indledte instruktionen, hvorefter F3 overtog den praktiske ledelse, og M3 akkompagnerede på klaver med muligheden for at styre tempo, repetition mm.

Modulet blev afsluttet med en "Farvelsang" med en afslappende og beroligende karakter (grænsende til det terapeutiske). Dette nummer benyttes også i hver musiktime, og det var tydeligt, at eleverne holdt meget af det. Den 'musikalsk stemthed', som i høj grad havde præget undervisningen, blev her meget tydelig i form af en nærmest 'mættet stemning'.

Til slut forlod eleverne musiklokalet fra deres spredte pladser på gulvet.

Musikskolelærerens vurdering af klassen og eleverne er mere positiv - evt. mere differentieret - end klasselærerens. Musikskolelærerens vurdering af klassen: "Jeg har aldrig undervist en klasse, der synger så godt som 3. b. Der er egentlig en god stemning i klassen, men stemningen kan også hurtigt vende, ført an af "urostiftere"." (M3)

7. CENTRALE LÆRERKOMPETENCER I PROJEKTET / UNDERVISNINGSPROCESSEN

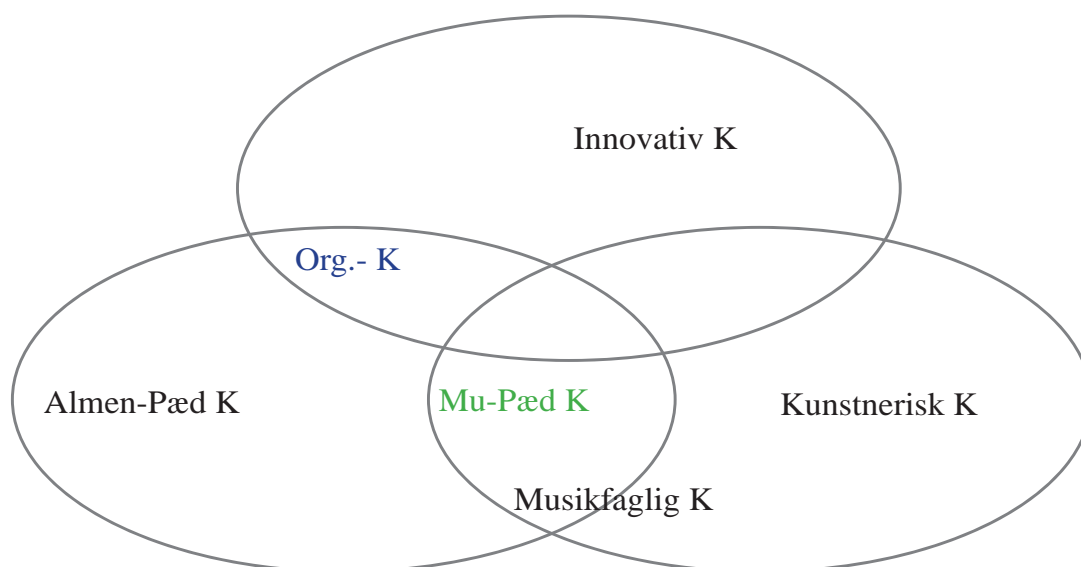
Projektet bygger delvis på fælles kompetencer, som kan binde sammen, og delvis på special-kompetencer, som ligger hos hhv. musikskolelærere, folkeskolelærere og ledelse.

Det er en afgørende pointe, at den samlede musikhørelærerkompetence, der er på spil i projektet - ud over en musikpædagogisk og musikfaglig kompetence - kombinerer en kunstnerisk kompetence med en almenpædagogisk kompetence. På samme måde som musikhørelærerkompetencen udvides, er det tydeligt, at den innovative kompetence på ledelsesplan udgør et tredje ankerpunkt. De udvidede kompetencer, der indgår i projektet, kan således siges at være forankret i tre områder: det innovative, det almenpædagogiske, og det kunstneriske - samt have en 'musikpædagogisk kerne' - den musikpædagogiske basiskompetence.

De fælles, musikpædagogiske kompetencer udgør et markant område heraf, men basiskompetencen udviser hos begge lærergrupper afgørende mangler i form af polariserede kompetencer. Disse mangler i den nødvendige, fælles musikpædagogiske platform er af problematisk karakter, men kan også udgøre et (ikke udnyttet) udviklingspotentialer i projektet.

Kompetencer - generelt.

Grafisk fremstilling (landkort) over den relative placering af de centrale kompetenceområder hos de forskellige aktører i projektet. Overlap som fremgår mellem MSL og FSL er de musikpædagogiske kompetencer. Ligeledes er der et overlap mellem FSL og ledelse i form af organisatoriske kompetencer.

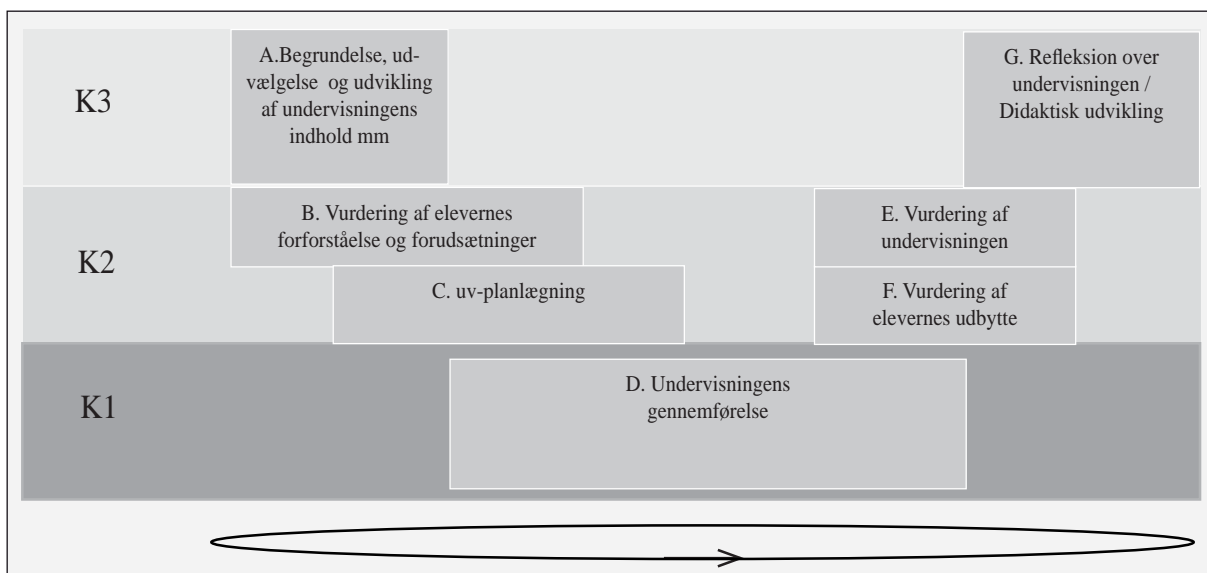


Kompetencer i undervisningsprocessen

Der tages udgangspunkt i den norske uddannelsesforsker Erling Lars Dale's beskrivelse af kompetenceområder og -niveauer. Dahle beskriver tre kompetenceniveauer for den professionelle lærer:

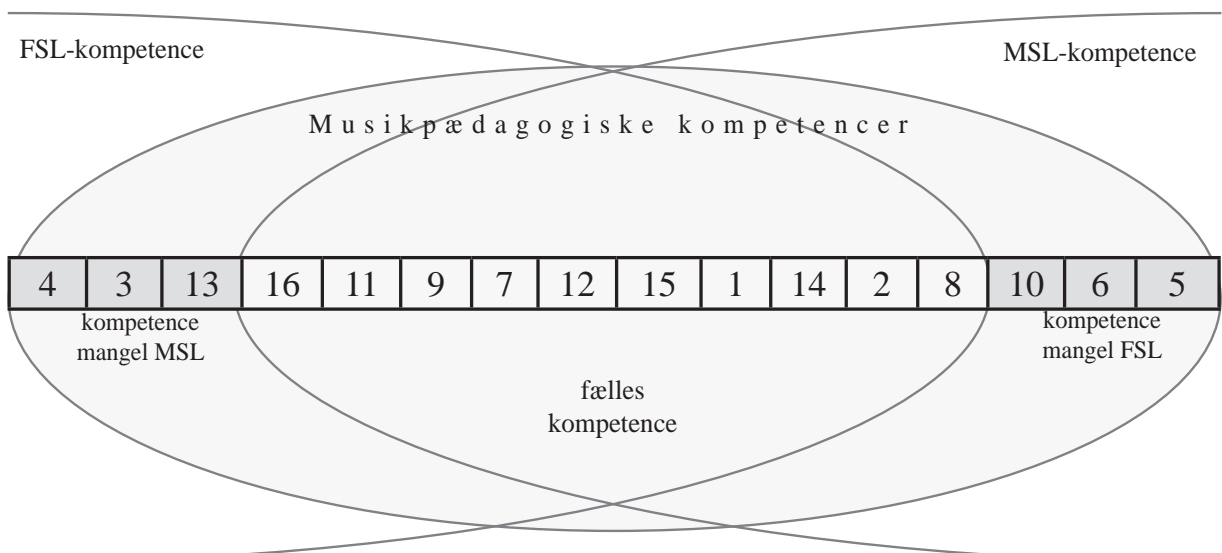
Hvor det første niveau (K1) handler om at kunne gennemføre undervisningen rent praktisk, handler det andet niveau (K2) om at være i stand til at reflektere over undervisningens praksis (planlægning og vurdering). Det tredje niveau er et metaniveau (K3) og handler om at begrunde, udvælge og udvikle undervisningsindhold samt at inddrage og producere didaktisk teori.

Med henblik på analysen, er der opstillet en model, som beskriver disse kompetencerområder (A til G) i forhold til undervisningens processuelle forløb (foldet ud i tid) med angivelse af en række centrale funktioner, som gennemgående findes i velkendte didaktiske koncepter som fx. den dannelsesteoretiske didaktik (Larsen), den læringsteoretiske didaktik (Heimann og Schulz), og relationsmodellen (Hiim og Hippe). I denne ramme er der stillet spørgsmål til kompetencefordelingen til 16 funktionsområder i krydsfeltet mellem musikfaglighed og pædagogisk faglighed.



Område:	didaktiske funktioner
A	1. Begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold
	2. Begrundelse og udvælgelse af undervisningens metode
B	3. Vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt
	4. Vurdering af elevernes forudsætninger - socialt
C	5. Undervisningens musikfaglige indholdsmæssige planlægning
	6. Undervisningens metodiske planlægning
	7. Undervisningens pædagogisk faglige planlægning
D	8. Undervisningens musikfaglige gennemførelse
	9. Undervisningens pædagogisk-faglige gennemførelse
E	10. Vurdering af den musikfaglige gennemførelse
	11. Vurdering af den pædagogisk-faglige gennemførelse
F	12. Vurdering af elevernes udbytte på det musikfaglige område
	13. Vurdering af elevernes udbytte på det pædagogisk faglige område
G	14. Refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces
	15. Refleksion over den metodiske proces
	16. Refleksion over den pædagogisk-faglige proces

Projektets FSL Kompetenceprofil	Nr.	Projektets MSL kompetenceprofil
4. vurdering af elevernes forudsætninger - socialt	I	8. undervisningens musikfaglige gennemførelse
3. vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt	II	5. undervisningens musikfaglige indholdsmæssige planlægning
13. vurdering af elevernes udbytte på det pæd-faglige område	III	6. undervisningens metodiske planlægning
16. refleksion over den pæd-faglige proces	IV	10. vurdering af den musikfaglige gennemførelse
9. undervisningens pæd-faglige gennemførelse	V	2. begrundelse og udvælgelse af undervisningens metode
11. vurdering af den pæd-faglige gennemførelse	VI	14. refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces
12. vurdering af elevernes udbytte på det musikfaglige område	VII	1. begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold
7. undervisningens pæd-faglige planlægning	VIII	15. refleksion over den metodiske proces
15. refleksion over den metodiske proces	IX	12. vurdering af elevernes udbytte på det musikfaglige område
8. undervisningens musikfaglige gennemførelse	X	9. undervisningens pæd-faglige gennemførelse
14. refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces	XI	16. refleksion over den pæd-faglige proces
1. begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold	XII	7. undervisningens pæd-faglige planlægning
2. begrundelse og udvælgelse af undervisningens metode	XIII	11. vurdering af den pæd-faglige gennemførelse
6. undervisningens metodiske planlægning	XIV	13. vurdering af elevernes udbytte på det pæd-faglige område
10. vurdering af den musikfaglige gennemførelse	XV	3. vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt
5. undervisningens musikfaglige indholdsmæssige planlægning	XVI	4. vurdering af elevernes forudsætninger - socialt



De fælles, musikpædagogiske kompetencer udgør et markant område heraf, men basiskompetencen udviser hos begge lærergrupper afgørende mangler i form af polariserede kompetencer.

Disse mangler i den nødvendige, fælles musikpædagogiske platform er af problematisk karakter, men kan også udgøre et (ikke udnyttet) udviklingspotentiale i projektet.

Kompetencemanglerne i forhold til musikskolelærerprofilen er:

Vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt (3)

Vurdering af elevernes forudsætninger - socialt (4)

Vurdering af elevernes udbytte på det pædagogisk faglige område (13)

Kompetencemanglerne i forhold til folkeskolemusiklærerprofilen er:

Undervisningens musikfaglige indholdsmæssige planlægning (5)

Undervisningens metodiske planlægning (6)

Vurdering af den musikfaglige gennemførelse (10)

8. SAMARBEJDE

Samarbejdets betydning

Samarbejdets betydning for projektet vurderes generelt meget højt og med stor samstemmighed. Det er af central betydning, at væsentlige resultater i projektet i høj grad tilskrives samarbejdet.

I kraft af samarbejdet er det lykkedes at skabe en øget kvalitet i musikundervisningen, og samarbejdet vurderes at have haft stor betydning for at udvikle en musiktradition på de enkelte skoler, samt for en positiv ændring af musikfagets status hos eleverne. Den fremtrædende samarbejdsform kan betegnes som to-lærerordning, organiseret i en vis grad som arbejdsdeling og med fælles planlægning i et beskedent omfang.

En central vision i projektet på dette område er kommet til udtryk i et interview med musiklærerne:

:”Vi skal erkende, hvad folkeskolen kan... Hvad er det så musikskolen kan... Hvor kan vi samarbejde om en tredje model. I en skole med mange sociale problemer er det påtrængende at finde en vej frem.”

Der ligger imidlertid, i det generelle materiale, en uventet markant *tendens til ensidige samarbejdsrelationer*, der leder til en reduktion i mulighederne for samarbejde, hvilket må betegnes som en substantiel problematik. Samarbejdsrelationerne indeholder på den ene side en sådan problematik, men samtidig et vægtigt potentiale, der kan og bør udvikles. Evalueringen viser nemlig også, at samarbejdet er af væsentlig betydning for projektets resultater - som har været meget positive.

Samarbejdets betydning, generelt.

1. Samarbejdets vurderes at have haft stor betydning for at udvikle en musiktradition på de enkelte skoler, og dette med en meget stor samstemmighed.
2. Samarbejdets vurderes at have haft stor betydning for en positiv ændring af musikfagets status hos eleverne, og dette med en stor samstemmighed.
3. Samarbejdets vurderes at have haft stor betydning for en positiv ændring af musikfagets status på skolen, og dette med en stor samstemmighed.

Ovenstående fagspecifikke aspekter kan perspektiveres gennem følgende interviewdata:

” Traditionen på skolen med musikundervisning har været katastrofal... Musiklokalet var hærgnet, og instrumenterne var ødelagt. Det er heller ikke en skole, man som lærer ville prioritere at komme på. Der er blevet søgt musiklærere, men der har ikke været nogen, der har vist interesse. Det har været et alvorligt problem på skolen, at nye lærere har forladt skolen igen efter kort tid. Den meget negative opfattelse af musik, som noget hverken elever eller lærere gad, er blevet brudt - der er kommet langt mere prestige over det. Musik er også prioriteret fra ledelsens side,...”

4. Samarbejdets vurderes at have haft stor betydning for at styrke det kreative miljø på skolen, og dette med en meget stor samstemmighed.

Samarbejdets vurderes at have haft nogen betydning for

5. at give elever lige muligheder for at deltage i musikundervisning

6. en positiv ændring af skolens image i det omliggende samfund
7. en positiv ændring af musikfagets status blandt kolleger
8. en positiv ændring af musikfagets status hos forældrene
9. at musikskolen i højere grad får elever og forældre fra de tre belastede skoler i tale
10. at udvide musikskolens grundlag til i højere grad at omfatte de socialt belastede og fremmedsprogede elever.
11. at musikundervisningens får en afsmittende virkning på andre undervisningssituationer og fag.

Samarbejdets betydning - fagligt

Det vurderes, at det gennem samarbejdet i betydelig grad er lykkedes at skabe øget kvalitet i musikundervisningen ($m=4,05$). Der er stor enighed om dette (en meget lille spredning $s=0,61$). Der er således tale om et meget markant resultat. Samarbejdet har altså ført til, at man kan noget, man ikke ville have opnået uden dette samarbejde, hvilket peger i retning af en 'samlet' undervisningskompetence, der overskrider hhv. kompetencen hos musikskolelæreren og hos folkeskolelæreren.

Som målsætning er dette vurderet som meget betydningsfuldt, og det vurderes, at dette er opnået i stort omfang. Når der her spørges til samarbejdes betydning, er det tydeligt, at dette punkt anses for at være den vigtigste følge af samarbejdsprocessen.

Det vurderes, at det er lykkedes at skabe en særligt kvalificeret musikundervisning i et fællesskab mellem folkeskolelærere og musikskolelærere. Dette vurderes højt, men ikke med samstemmighed. Vurderingerne spænder fra 'i mindre grad' til 'i afgørende grad'. Dette kan fortolkes som et udtryk for forskellige opfattelser af, hvor stort et fællesskab der har været i samarbejdsprocessen. Dette leder videre til spørgsmålet om samarbejdsformer.

Samarbejdsformer - hvilket omfang og værdi har forskellige samarbejdsformer haft

Den fremtrædende samarbejdsform kan betegnes som to-lærerordning, organiseret i en vis grad som arbejdsdeling og med fælles planlægning i et beskedent omfang. Det er påfaldende, at der i væsentlig grad mangler samstemmighed i vurderingen, hvilket kan ses som et udtryk for, at praksis konkret er meget forskellig.

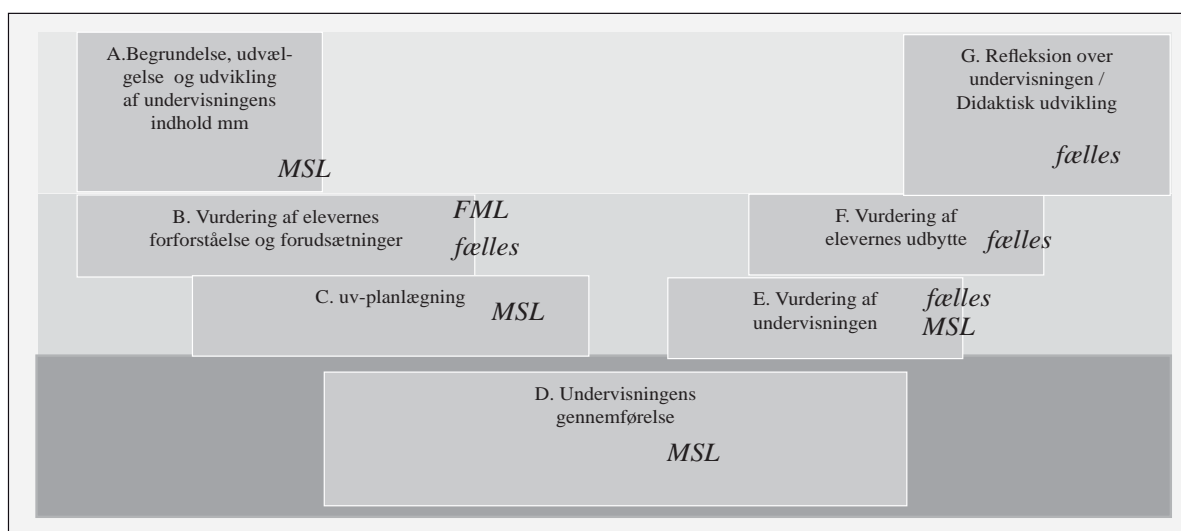
Der ligger en stærk tendens i det generelle materiale til, at musikskolelæreren indtræder dominerende i den direkte undervisning og pragmatiske dele af det, der umiddelbart leder op til den, og at samarbejdet dermed i mange tilfælde er stærkt reduceret og evt. direkte problematisk. Problematikken bekræftes i såvel analysen af kompetencer som i andre dele af det samlede datasæt.

2.3. Samarbejdsformer i undervisningsprocessen

Udgangspunkt for spørgsmålene om samarbejdsformer er den model, der tidligere blev opstillet med henblik på kompetencebeskrivelser.

Samarbejdsformer -

Fordeling af forskellige elementer (funktioner) i samarbejdsprocessen.



Funktion	MSL	FML	Fælles	Ingen
begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold:	X		X	
begrundelse og udvælgelse af undervisningens metode:	X		X	
vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt		X	X	
vurdering af elevernes forudsætninger - socialt	X	X	X	
undervisningens musikfaglige indholdsmæssige planlægning	X		X	
undervisningens metodiske planlægning	X		X	
undervisningens pædagogisk faglige planlægning	X		X	
undervisningens musikfaglige gennemførelse	X		X	
undervisningens pædagogisk-faglige gennemførelse	X		X	
vurdering af den musikfaglige gennemførelse	X		X	
vurdering af den pædagogisk-faglige gennemførelse		X	X	
vurdering af elevernes udbytte på det musikfaglige område	X	X	X	
vurdering af elevernes udbytte på det pædagogisk faglige område	X	X	X	
refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces	X	X	X	
refleksion over den metodiske proces	X	X	X	X
refleksion over den pædagogisk-faglige proces	X	X	X	X

Der er tre hovedkategorier for besvarelser:

MSL + FML + fælles (betegnes i følgende grafik "fælles")

MSL + fælles (betegnes i følgende grafik "MSL")

FML + fælles (betegnes i følgende grafik "FML")

Der er ingen tilfælde af at "fælles" ikke er udfyldt.

I de to sidste rækker optræder kryds ud for "ingen", hvilket altså betyder at denne del af undervisningsprocessen er udeladt.

Der ligger en stærk tendens til, at musikskolelæreren træder dominerende ind i den direkte undervisning og det, der umiddelbart leder op til den. Vurdering af elevernes forudsætninger (B) - som både kan påvirke indholdsudvælgelse, metodiske overvejelser og den konkrete planlægning (A og C) - ligger i høj grad hos folkeskolelæreren, som jo også kender børnene. Det bliver dog relevant at spørge, i hvilken grad viden om elevernes forudsætninger indgår i musikskolelærerens proces, og hvorvidt en sådan tænkning er rodfæstet hos musikskolelæreren, som kommer fra andre rammer og traditioner.

Det er trods disse forbehold meget positivt, at netop vurdering og refleksion af undervisning og læring er karakteriseret ved at være et fælles anliggende. Dette kunne også ses som et afsæt til fælles planlægning og muligheden for en bedre gensidig udnyttelse af hinandens kompetencer. Hvis det, som det ser ud til, foregår noget sporadisk og i et utilstrækkeligt omfang, ligger der på dette område et oplagt udviklingspotentiale. Det er muligt, at dette er afhængigt af de involverede læreres kompetencerområder - et aspekt som behandles herefter.

Uddybende perspektiver fra interview-materiale (interviews med musikskolelærergruppen):

'Vi har også forskellige måder at køre timerne på. MS-læreren er gået over til at køre timerne selv, og FS-læreren er så en der hjælper til. Timerne er ofte gået ned på, at man skiftes til at stå for undervisningen. Hvis vi skal nå frem til et mål med de fem til ti gange jeg har eleverne, så vil jeg køre det selv. Så er der andre FS-musiklærere der 'kan', og så gør vi det på en anden måde. Det kommer også an på hvem det er. Kan man ping-ponge.'

'Hvordan er kemien indbyrdes. Hvordan reagerer de på vores tilstedeværelse. Nogen reagerer med frygt, en frygt for at blive "afsløret" i de ting de ikke kan. Men det er jo egentlig gensidigt.'

'Der har været et ligeværdigt samarbejde med en enkelt musiklærer.'

'Hvordan er rollefordelingen? - Den er dybest set kritisabel. Hierarkisk - Ja. Samarbejde - Nej...' 'På den ene skole..., var samarbejdet 50/50. [læreren] var nyuddannet og ambitiøs... Vi delte undervisningstiden og skiftedes til at være underviser og assistent.' 'Senere havde jeg samarbejde med en dansklærer, som ikke var musikuddannet - det var et helvede'.

'På ... skole er der en helt anden måde at arbejde sammen på. Det var forventningen at de var MS-læreren "håndlanger" / assistent. Det var ikke min forståelse af projektet, men sådan blev det (asymmetrisk).'

'Med lærerne på [skole X] har lærerne indgået i en musikalsk relation med MS-læreren, ... På den måde har lærerne spillet rollemodeller der viste, at de også 'legede sammen' med musikken. Det har været rigtig godt. Musikalsk er der etableret symmetriske relationer.'

' - forløbet er planlagt i fællesskab. Her indgår de i en sammenhæng i kompagnonundervisningen, som de selv har været med til at planlægge. Det er vigtigt, fordi lærerne skal undervise dem i den resterende tid - dvs hovedparten af børnenes timer.'

Samarbejdsrelationer - analyse

Til systematisering af besvarelserne om samarbejdsformer indføres tre typer relationer (relationsteori) der er udarbejdet mhp. beskrivelse af didaktiske relationer (Holst 2004). Hvordan placeres det fælles i forhold til musikskolelæreren (MSL) og folkeskolelæreren (FML).

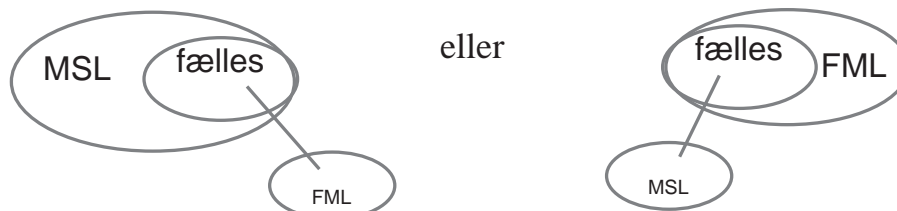
Hvordan placerer følgende tre områder sig i forhold til hinanden?



En type 1 relation betegnes ved en simpel afbildning af noget på noget andet. Tilfælde, hvor den ene lærers forståelse og handlinger udgør grundlaget for de fælles handlinger, kan beskrives som en type-1 relation.

Et eksempel er undervisningens musikfaglige gennemførelse, som tydeligt er domineret af musikskolelæreren. Det fælles er en delmængde af den ene grundmængde (enten msl eller fsl). En af dem optræder som 'basis'. Dette kan også beskrives som *en asymmetrisk samarbejdsrelation* (lærer / hjælperlærer).

Type 1:



En type 2 relation kan betegnes ved, at relationen er etableret gennem det fælles - gennem fællesmængden. Det er fællesmængden, der udgør den væsentligste andel, dog således at begge grundmængder (MSL og FSL) ikke blot er indeholdt i hinanden som i type 1 relationen. Det er ikke sådan, at ingen af parterne er placeret i et underordnet perspektiv. *Samarbejdsrelationen er symmetrisk.*

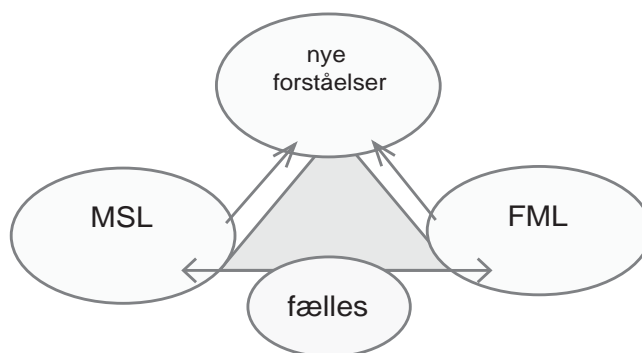
Type 2



Disse to typer kan bruges til at beskrive de aktuelle fordelinger mellem kompetencer, der optræder i projektet. Der findes dog også eksempler, hvor både to grundmængder og det fælles optræder. I spørgeskemaet er en tredje type anvendt - delvis symmetrisk - men den ser ikke ud til at indfange noget væsentligt som sådan, og er nok mere en gradbøjning af symmetrisk. En tredje relationstype (en type-3 relation) kunne eventuelt bidrage med et større forklaringspotentiale.

En type 3 relation kan betegnes ved overskridelsen af det umiddelbart fælles med muligheden for at etablere nye forståelser. Noget som overskrider det, man umiddelbart kunne blive enige om. På den ene side er de to områder bundet sammen af de fælles forståelser, men med det ekstra perspektiv, at man derud af kan udvikle nye forståelser. evt. ved at kombinere det man kan på nye måder (innovativt). *Samarbejdsrelationen er symmetrisk og innovativ.*

Type 3



Kompetencer og samarbejdsrelationer i undervisningsprocessen

Den generelle fordeling af opgaver og samarbejdsområder for musikskolelæreren hhv. folkeskolemusiklæreren tegner sig som følger::

Musikskolelæreren er hovedaktør i type 1 samarbejdsrelationer på følgende områder:

- begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold og metode.
- undervisningens (musikfaglige indholdsmæssige, metodiske og pæd-faglige) planlægning
- undervisningens (musikfaglige og pæd-faglige) gennemførelse

Folkeskolelæreren er hovedaktør i type 1 samarbejdsrelationer på følgende områder:

- vurdering af elevernes forudsætninger - socialt
- vurdering af den pædagogisk-faglige gennemførelse

Musikskolelæreren og folkeskolelæreren indgår i type 2 samarbejdsrelationer på følgende områder:

- vurdering af elevernes udbytte på det musikfaglige område
- refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces
- refleksion over den metodiske proces
- refleksion over den pædagogisk-faglige proces

Musikskolelæreren og folkeskolelæreren indgår i type-2 eller type 3 samarbejdsrelationer på følgende områder:

- vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt
- vurdering af elevernes udbytte på det pædagogisk faglige område

En kommentar fra besvarelsen bekræfter det generelle billede som dette tegner - såvidt man hovedsaglig ser på de områder, som dækkes af type-1 relationer:

”Musikskolelæreren har fungeret som gæstelæreren der via sit fag kunne bibringe undervisningen noget - folkeskolelæreren har været organisatoren og den der tog sig af det pædagogiske - stort set”

Vægten på den praktiske undervisning i forhold til de mere abstrakte refleksions- og vurderingsprocesser kan hænge sammen med, hvor vidt der er afsat tid til fælles planlægning, vurdering og refleksion. Det er påfaldende, at det er i de fire sidste spørgsmål om vurdering og refleksion (13, 15 og 16), at der optræder besvarelsen ”ingen” - altså at den i visse tilfælde er fraværende.

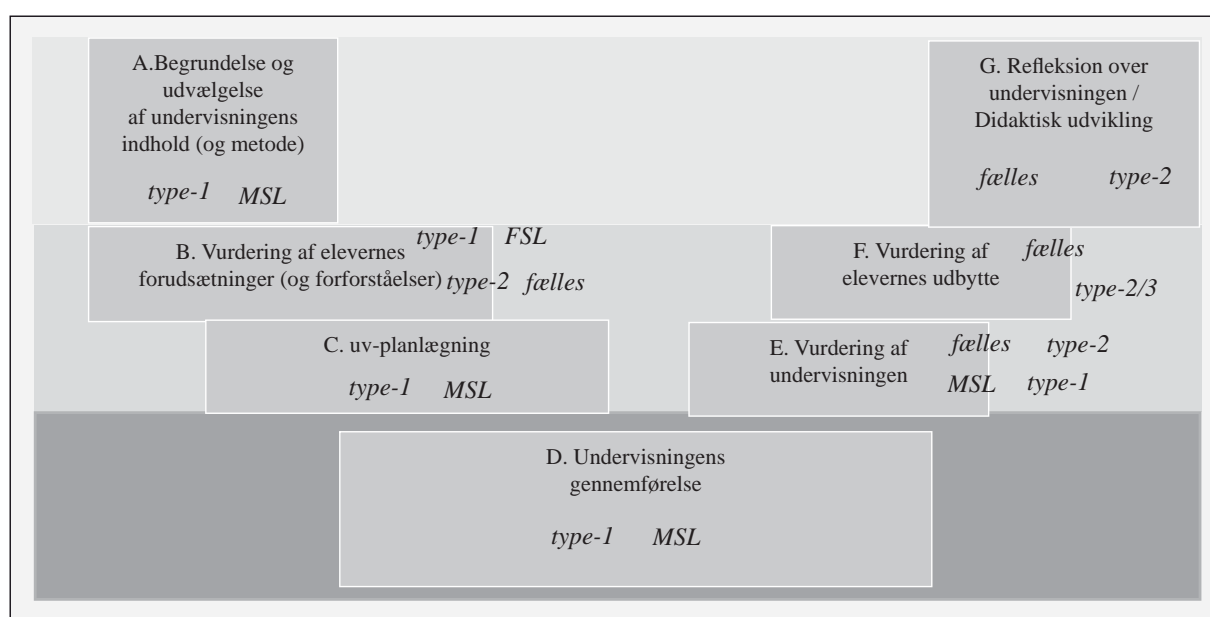
Samarbejdsformer og kompetencefordeling i undervisningsprocessen

Analysen af samarbejdsrelationer viser, at der er overvægt af type-1 relationer, og at det hovedsaglig er type-1 relationer med MSL-basis, med en tendens rettet mod undervisningens praktiske gennemførelse. Områderne som bygger på vurdering og refleksion er derimod præget af type-2 relationer, muligvis med repræsentation af type-3.

Der har ligget visioner i projektet, som kan beskrives gennem følgende interview-citat: *”Vi skal erkende, hvad folkeskolen kan... Hvad er det så musikskolen kan, hvad kan de folk der kommer derfra. Hvor kan vi samarbejde om en tredje model. I en skole med mange sociale problemer er det påtrængende at finde en vej frem.”* Man kan sige, at det har været

magtpåliggende at udvikle en praksis med fokus på type-2 og type-3 relationer, hvor man udvikler ”merværdi” gennem samspillet mellem de særlige kompetencer de to lærergrupper har.

Det fremgår, at dette er lykkedes i et vist omfang, og det er da også i overensstemmelse med, at projektet har skabt overbevisende anderledes resultater, end hvad man kan forvente af en almindelig musikundervisning under de vilkår, som er typiske for de tre skoler. Der tegner sig trods dette positive billede også et potentiale for at nå væsentligt videre. Dette viser sig gennem en række type-1 relationer, som kan ses udgør en vis sammenhæng og eventuelt en vis logik. Et interviewcitater fra en musikskolelærer peger på et problemfelt: ” Hvordan er rollefordelingen? - Den er dybest set kritisabel. Hierarkisk? - Ja. Samarbejde? - Nej ” ” Det var ikke min forståelse af projektet, men sådan blev det - asymmetrisk.” Dette er heldigvis ikke repræsentativt for alle samarbejdsformerne - hvilket man kan skaffe sig et overblik over ved at se på følgende grafiske oversigt over samarbejdsformer og kompetencefordeling:



Grafikken synliggør en systematik i udbredelsen af samarbejdsformer af type-1, former som også kan beskrives som asymmetriske eller hierarkiske. Der ligger et bånd af type-1 relationer med MS-lærerbasis, som går fra A. (udvælgelse af indhold og metode) over C. (planlægning) til D. (gennemførelse) og delvist videre til E. (vurdering af det musikfaglige). Dette bånd tegner et billede af MS-lærerens rolle, som forskellig fra F-m-lærerens, en forskellighed som er problematisk i forhold til at udvikle projektets vision om en tredje model. Billedet er dog ikke så entydigt, da denne logik brydes af B. (vurdering af elevernes forudsætninger). Dette område er præget af en fælles logik og en FM-lærerlogik, og spørgsmålet bliver, om dette får nedslag i processen, da der her ligger en mulighed for ”mødet” mellem de to institutionelle kulturer. Dette ’møde’ burde så give sig udslag i fælles planlægning i C. Dette er dog ifølge interviewdata et problematisk spørgsmål.

Systematikken, som kan iagttages her, og som siger noget om de kulturelle forskelle (institutionelle og uddannelsesmæssige) mellem MS-lærere og FM-lærere, genspejler også forskelligheder i didaktisk tradition. Dette kan være af betydning for projektets videre potentialer at kigge nærmere på.

Det kan tydeliggøres, at det problematiske type-1 bånd svarer til en didaktisk model som betegnes mål-middelmodellen, en didaktisk tradition fra 50’erne baseret på et behaviori-

stisk grundsyn (Tyler 1950). En karakteristik af denne model kan gives i kraft af logikken i dens grundlæggende fire faser (trin), som beskrevet hos Hiim og Hippe ('Læring gennem oplevelse, forståelse og handling.' Universitetsforlaget, Oslo, 1996. Dansk udgave ved Gyldendal 1999):

1. hvad er målet
2. hvilke læringserfaringer fører frem til målet.
3. hvordan kan disse læringserfaringer tilrettelægges effektivt.
4. hvordan kan man vurdere, om målet er nået.

Den noget behavioristiske tilgang, som man finder i denne model, inddrager ikke, som man ville i en mere moderne pædagogiske tradition, spørgsmålet om elevernes forudsætninger eller forforståelser. I mange senere didaktiske teorier er dette tilfældet.

Læreruddannelsen arbejder traditionelt med et udvalg af mere moderne didaktiske modeller, hvor dette eksplicit indgår fx. den dannelsesteoretiske didaktik (Larsen), den læringsteoretiske didaktik (Heimann og Schulz), relationsmodellen (Hiim og Hippe) og (helt aktuelt) didaktisk rekonstruktion (Kattmann).

Mål-middel-modellen kan være en udmærket didaktisk ramme for træningsopgaver (ikke mindst, hvis man er bevidst om dens begrænsninger), og en del af musikundervisningen er træningsorienteret. Træningsaspektet er dog langt mere udbredt i en specialiseret instrumentalundervisning, end det er i den almene undervisning i folkeskolen, og optager under alle omstændigheder kun en afgrænset del.

Idet disse traditioner og didaktiske antagelser i vidt omfang er implicit viden hos deltagerne, kan det være en vanskelig opgave at "bryde" type-1 båndet og udbrede type-2 (og evt type-3) relationerne i samarbejdet.

Det er klart, at der ligger et problem og et væsentligt udviklingspotentiale i at udvikle samarbejdsformerne. Denne opgave omfatter både en konkret udviklingsopgave (af samarbejdsformer), en kulturel brobygning og et spørgsmål om basiskompetencer vs. specialkompetencer, som vil blive forfulgt i det følgende.

Det er sandsynligt at vanskeligheder med at etablere mere hensigtsmæssige arbejdsformer er forbundet med spørgsmålet om musikpædagogiske kompetencer, de uddannelsesmæssige og institutionelle fragmenteringer heraf og spørgsmålet om implicit vs. eksplicit viden.

9. KOMPETENCE- OG SAMARBEJDSPOTENTIALER

Kompetenceområder sammenholdt med samarbejdsrelationer på de forskellige områder.

Der optræder i processen et stort område, hvor samarbejdsrelationen ikke kan betegnes som *gensidig*, men derimod som *ensidig*, hvilket ikke kan retfærdiggøres med en lærertypes special-kompetence. Mangler i basis-kompetencer fremstår som barrierer for samarbejdsprocessen - og dermed som en hindring for at udfolde mulighederne ved de forskellige specialkompetencer.

Beskrivelse af samarbejdsrelationer i undervisningsprocessens enkelte led i henhold til den opstillede model:

A. Begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold og metode:

På trods af en begrænset forskel i vurderingen af kompetencer på dette område - som kunne lægge op til en gensidig samarbejdsproces - ligger området primært i MS-lærerens regi.

B. Vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt og socialt.

Det må påpeges, at den relativ lave kompetenceprofil for MSL på dette område udgør et problem, som både vedrører basiskompetencen og samarbejdsmulighederne.

C. Undervisningens planlægning - musikfaglig indholdsmæssig, metodisk og pæd-faglig

Planlægning gennemføres generelt med en ensidig 'samarbejdsfordeling', hvor den fælles planlægning ser ud til at optage en meget beskedent plads generelt i hele området. Det bør påpeges, at dette har væsentlig betydning for undervisningens gennemførelse, samt i begrænsningen af de samarbejdsprocesser, der er mulighed for.

FS-lærer kompetenceprofilen, som viser tydelige svagheder på den musikfaglige del, kan meget vel antages at være en faktor. En del af dette problem kan også have med det organisatoriske aspekt at gøre - er der eksempelvis tid til fælles planlægning.

D. undervisningens gennemførelse - musikfagligt og pæd-fagligt

Undervisningens musikfaglige gennemførelse: Den meget høje special-kompetence hos MSL på dette punkt er af central betydning for projektet. Dette kan nok ikke undervurderes. Trods en faktisk udmærket basis-kompetence hos FML på området, dominerer MS-læreren generelt set ensidigt i projektet dette område, hvilket der ikke er grundlag for.

Undervisningens pæd-faglige gennemførelse: Kompetencefordelingen er her rimelig lige, uden at dette ændrer samarbejdsrelationen, som forbliver ensidig.

E. vurdering af den musikfaglige og pæd-faglige gennemførelse

Vurdering af den musikfaglige gennemførelse: Samarbejdsrelationen er også her ensidig, og selv om MSL kompetencen er noget højere end FML kompetencen, er der ikke grundlag for en så skæv fordeling.

Vurdering af den pæd-faglige gennemførelse: Kompetencefordelingen vurderes som jævnbyrdig. Det ensidige samarbejds mønster brydes her markant til samarbejde med slagside til FML.

F. Vurdering af elevernes udbytte - på det musikfaglige hhv. pæd-faglige område.

Hvor det var mindre tydeligt for 'den pæd-faglige gennemførelse', er samarbejdsformen her, generelt set, en tydelig gensidig samarbejdsrelation. Man kan sige at et nyt 'mønster' træder frem: kompetencen er symmetrisk fordelt, og samarbejdsformen er ligeledes symmetrisk. Dette siger ikke noget om, hvorvidt de forståelser, de to typer lærere har på dette område, er ens, eller om hvorvidt rollerne i samarbejdet er ens. Det er mere sandsynligt, at man ser tingene fra forskellige vinkler og kan udnytte dette til at indtage forskellige og dermed supplerende roller.

I visser tilfælde udelades den pæd-faglige vurdering, hvilket betyder at helhedsvurderingen reduceres ensidigt til den musikfaglige, hvilket ikke harmonerer med selve projektets karakter.

G. refleksion over processen - den musikfaglige indholdsmæssige, den metodiske og den pæd-faglige. Der er gennemgående tale om ret ligeværdige kompetencer og en gensidig samarbejdsrelation.

Der optræder også her besvarelsen ”ingen”, hvilket peger på, at denne didaktiske funktion evt. udelades i samarbejdsrelationen eller helt.

Sammenfatning af analysen af kompetenceprofiler og samarbejdsrelationer

Der optræder i processen et stort område, hvor samarbejdsrelationen ikke kan betegnes som *gensidig*, men derimod som *ensidig*, hvilket ikke kan retfærdiggøres med en lærertypes special-kompetence. Mangler i basis-kompetencer fremstår som barrierer for samarbejdsprocessen - og dermed som en hindring for at udfolde mulighederne ved de forskellige specialkompetencer.

Følgende oversigt sammenstiller kompetencefordelingen med samarbejdsformerne, hvorved der i nogle tilfælde optræder åbenlys diskrepans, eksempelvis når kompetencefordelingen ikke falder uden for den fælles basiskompetence, men arbejdsformen alligevel er en regulær type-1 relation (lærer-støttepædagog). Type-1 relationernes faglige basis står i parentes efter romertallet (fx.: I(f) - type-1 relation med fsl-basis).

Om-råde	Funktion	Kompeten-ce-fordeling	Samar-bejdsform	Diskri-pans
A.	1. begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold:	x	I(m)	x
	2. begrundelse og udvælgelse af undervisningens metode:	x	I(m)	x
B.	3. vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt	f	II/III	
	4. vurdering af elevernes forudsætninger - socialt	f	I(f)	
C.	5. undervisningens musikfaglige indholdsmæssige planlægning	m	I(m)	
	6. undervisningens metodiske planlægning	m	I(m)	
	7. undervisningens pædagogisk faglige planlægning	x	I(m)	x
D.	8. undervisningens musikfaglige gennemførelse	x	I(m)	x
	9. undervisningens pædagogisk-faglige gennemførelse	x	I(m)	x
E.	10. vurdering af den musikfaglige gennemførelse	m	I(m)	
	11. vurdering af den pædagogisk-faglige gennemførelse	x	II	
F.	12. vurdering af elevernes udbytte på det musikfaglige område	x	II	
	13. vurdering af elevernes udbytte på det pædagogisk faglige område	f	III	
G.	14. refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces	x	II	
	15. refleksion over den metodiske proces	x	II	
	16. refleksion over den pædagogisk-faglige proces	x	II	

I den detaljerede analyse bliver et mønster tydeligt - et "bånd" - der i vidt omfang dækker området A. til D. med en gennemgående ensidig type-1 samarbejdsrelation. Da dette samtidig dækker en betydelig del af den samlede undervisningsproces frem til undervisningens gennemførelse, er dette meget fremtrædende.

Da den fælles planlægning hører til dette "kompleks", er det problematisk at betegne den som "fælles". Dermed får område B: vurdering af elevernes forudsætninger - som ser ud til at bryde "båndet" i praksis - ingen betydning i planlægning og gennemførelse af undervisningen. Først i område E. brydes "båndet" (funktion 11). Det er nu spørgsmålet, om det har nogen indflydelse på undervisningen under de førnævnte omstændigheder.

Der er således tale om en ret alvorlig problematik - og dermed også et stort potentiale.

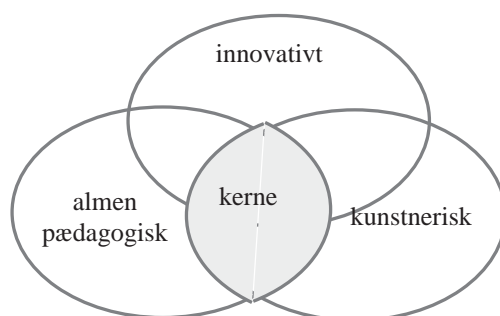
Man kunne måske hævde, at MSL-kompetencen i hele dette område er FML-kompetencen overlegen, men det er en grov forenkling - og faktisk direkte misvisende. På nogle områder i "båndet" er de to lærertyper rimelig ligestillede kompetencemæssigt, og et enkelt sted, hvor FSL-kompetencen er noget højere end MSL-kompetencen, opretholdes MSL-dominansen alligevel som en slags automatik. Man kan sige, at der er blevet etableret en slags "lokal logik" - et rationale, der lever sit eget implicitte liv. En del af grundlaget er rigtigt, og en del er direkte forkert, men det er vanskeligt at indfange på et implicit grundlag. Ekspliciteringen bliver derfor 'livsnødvendig' for projektet.

Basiskompetencer og samarbejdsformer

2.1. Systematik for kompetenceformer

Introduktion af begreber og model: kompetencer i et relationsfelt - basiskompetencer / specialkompetencer.

Af afsnit 7 fremgår det, at projektet delvis bygger på fælles kompetencer, som kan binde sammen, og delvis på special-kompetencer, som ligger hos hhv. musikskolelærer, folkeskolelærer og ledelse.

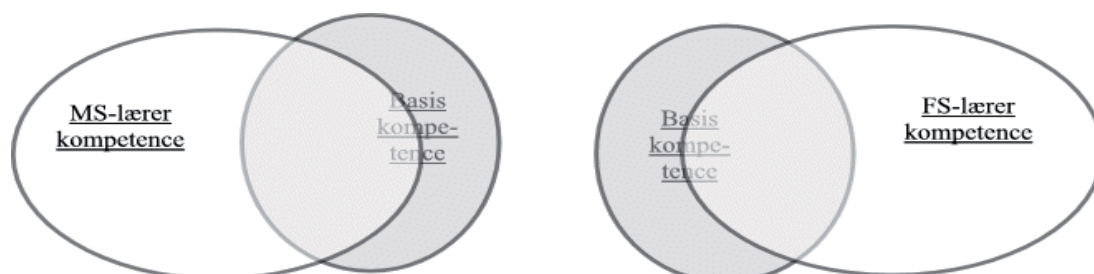


Det er en afgørende pointe, at den samlede musikhørelsekompetence, der er på spil i projektet - ud over en musikpædagogisk og musikfaglig kompetence - kombinerer en kunstnerisk kompetence med en almenpædagogisk kompetence.

De udvidede kompetencer, der indgår i projektet, kan siges at være forankret i tre områder: det almenpædagogiske, det innovative og det kunstneriske - samt have en musikpædagogisk kerne.

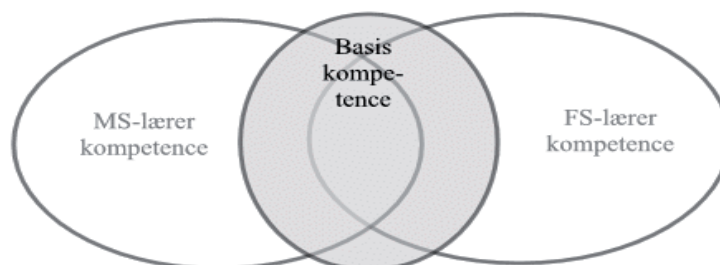
I samarbejdet mellem musyklærere fra folkeskolen (med liniefags- eller tilsvarende kvalifikation) og fra musikskolen (med konservatoriebaggrund) indgår forskellige centrale kompetencer fra to meget forskellige kulturer, som tilsammen har været afgørende for projektet.

De to musyklærertyper har særlige kompetencer på hvert deres specialiserede område og de to kompetenceprofiler bidrager, hver for sig, til nødvendige fælles, grundlæggende kompetencer eller 'basiskompetencer'.



Basiskompetence, kan ses som en del af den samlede kompetence – den 'almene' del, som er forskellig fra en specialiseret kompetence.

Basiskompetencen, kan blive synlig, når kompetencer for forskellige specialiseringer af musyklærere sammenholdes.



Der er ofte blevet peget på, at seminariernes liniefagsuddannelse har et problem med omfanget af de håndværksmæssige og kunstneriske aspekter, og at konservatorieuddannelserne har et problem med omfanget af de didaktiske og teoretisk-pædagogiske aspekter. Problemet kan også beskrives som den begrænsning, der ligger i at "udlede" centrale musikpædagogiske kompetencer fra et almentpædagogisk- henholdsvis kunstnerisk rationale, forstået således, at forskellige specialiserede kompetencer vil forsøge at dække basiskompetencen fra netop deres specielle og specifikke perspektiv.

Betragtes musyklærerens basiskompetence i dette perspektiv, vil det blive tydeligt, at der vil være forskellige kompetencer og 'non-kompetencer' i dette område, afhængigt af den forankring og specialisering, man har som musyklærer. I det konkrete projekt er der ikke blot forskelle mellem seminarieuddannede og konservatorieuddannede lærere, men også internt i grupperne - fx. mellem rytmiske- og klassiske uddannelser.

Basiskompetencer og samarbejdsformer

I den tidligere analyse af samarbejdsformer fremgik det, at et bånd af type-1 relationer med MSL-basis ikke var optimalt, hverken fra perspektivet samarbejdsformer eller fra perspektivet kompetenceformer. Hovedpointen er at optimere samarbejdsformerne i undervisningens gennemførelse. Spørgsmålet er nu, hvorvidt den fælles basiskompetence er tilstrækkelig eller en barriere for at optimere samarbejdsformerne.

I afsnittet om kompetenceprofiler (3c) blev de fælles musikpædagogiske kompetencer diskuteret.

Tætheden (den relativ lille afstand), som fortolkes som et relativ fælles kompetenceområde handler om følgende 10 funktioner: 1,2, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15 og 16.

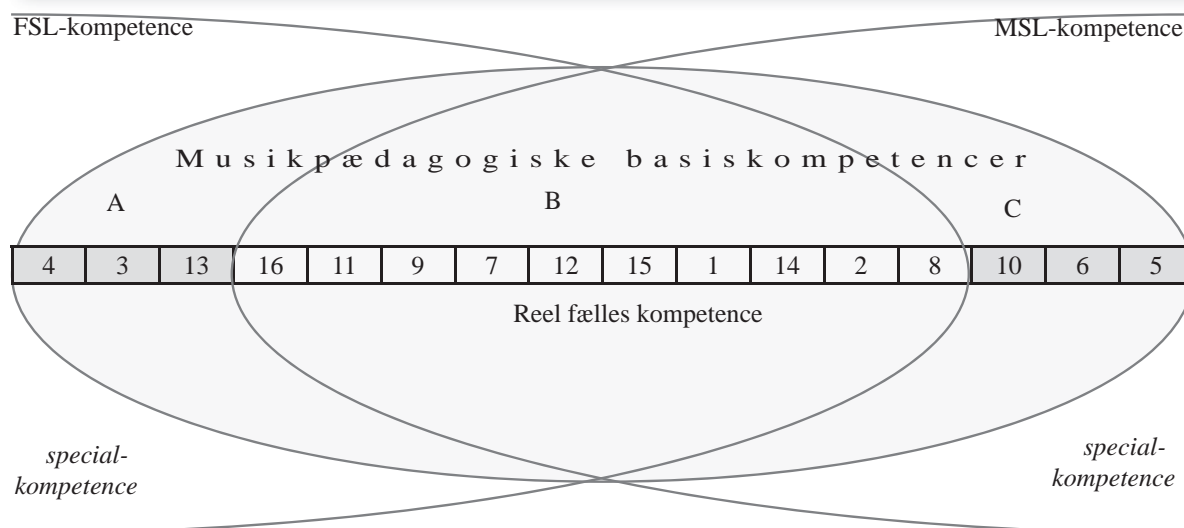
komp	Funktion	relationstype	basis
x	1. begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold:	I	m
x	2. begrundelse og udvælgelse af undervisningens metode:	I	m
f	3. vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt	II/III	
f	4. vurdering af elevernes forudsætninger - socialt	I	f
m	5. undervisningens musikfaglige indholdsmæssige planlægning	I	m
m	6. undervisningens metodiske planlægning	I	m
x	7. undervisningens pædagogisk faglige planlægning	I	m
x	8. undervisningens musikfaglige gennemførelse	I	m
x	9. undervisningens pædagogisk-faglige gennemførelse	I	m
m	10. vurdering af den musikfaglige gennemførelse	I	m
x	11. vurdering af den pædagogisk-faglige gennemførelse	II	(f)
x	12. vurdering af elevernes udbytte på det musikfaglige område	II	
f	13. vurdering af elevernes udbytte på det pædagogisk faglige område	III	
x	14. refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces	II	
x	15. refleksion over den metodiske proces	II	
x	16. refleksion over den pædagogisk-faglige proces	II	

De 5 funktioner der falder udenfor - dvs. er polariserede kompetencer er: 3,4,5,6 og 10. I ovenstående skema, første kolonne, er de fælles kompetencer afkrydset (x), de markante FSL-kompetencer med (f) og de markante MSL-kompetencer med (m).

De ikke optimale samarbejdsformer er blevet synlige i observation som et aspekt af undervisningens gennemførelse. Dette falder indenfor basiskompetencen. Med en rimelig fordeling i kompetencer ligger undervisningen alligevel (ofte) i en type-1 relation i msl-regi. I observation af en meget vellykket undervisning var dette, som tidligere omtalt, udviklet som en type-2 relation (evt. type-3) med meget store fordele. Det fremgår af analysen, at den manglende fælles planlægning er en vigtig faktor. Der er her imidlertid et problem, idet

basiskompetencerne (5 og 6) er polariseret som MSL-kompetence - de ligger på figuren i område "C" udenfor "B" (se figur).

Der er her tydeligt, at folkeskole-musiklæreren (som generel tendens) har mangler i den nødvendige basiskompetence (5,6) for at kunne etablere en bedre samarbejdsrelation. Den tredje manglende basiskompetence (10) er tæt forbundet med dette (før-efter aspekt).



Går vi længere tilbage i processen, er der en lignende situation, som gør sig gældende i forhold til begrundelse og udvælgelse - igen en type-1 relation. Dette er tæt forbundet med vurdering af elevens forudsætninger, såvel fagligt som socialt.

Her er her tydeligt, at der er et problem med basiskompetencen, som er polariseret som FSL-kompetence (område "A"). 'Musikskolelæreren' (som generel tendens) har mangler i den nødvendige basiskompetence (3,4) for at kunne udvikle en samarbejdsrelation af type-2. Den tredje manglende basiskompetence (13) er tæt forbundet med dette (før-efter aspekt).

Problematikken som her er fremstillet vedrører basiskompetencer, og skal ikke forveksles med specialkomptencer eller spidskompetencer. Der er tale om en problematik i et afgrænset område præciseret som 'basiskompetence'. Der ligger selvfølgelig en fare for, at der kan gå 'inflation' i basiskompetencen, således at den ender med at prøve at 'overtage' specialkompetencerne. I sin yderste konsekvens kunne det betyde, at man ville forsøge at inddrage al specialkompetence i basiskomptencen og måtte sende de konservatorieuddannede på seminarier og omvendt. Proportionerne er gået tabt. Denne diskussion belyser, at det ikke er så lige til at vurdere, hvad der egentlig hører til en musikpædagogisk basiskompetence, og at dette spørgsmål er en udfordring, der med fordel kunne (burde) behandles i et forskningsperspektiv.

I forhold til dette projekt ligger det imidlertid lige for at vælge en pragmatisk løsning ved at koble spørgsmålet om nødvendige basiskompetencer til spørgsmålet om udvikling af samarbejdsformer. Er en manglende fælles basiskompetence en barriere for udvikling af samarbejdsformerne, er den relevant - dvs hvis der er en "mangeltilstand", bør denne håndteres (med passende 'vitaminer').

MS-lærerne og FS-lærerne i projektet har fra lærer til lærer, meget forskellige kompetencer, hvilket ikke bliver tydeligt i de generaliserede data. Følgende interviewdata (MSL) beskriver problematikken:

” FS-musiklærereres forudsætninger kan være meget forskellige, ’fra alt til intet’.”

”Der er forskel på konservatorieuddannelserne mht. pædagogik: [uddannelse x på konservatorium y] har næsten ingen pædagogik, [uddannelse z på konservatorium æ] har meget pædagogik.”

Dette forklarer i vid udstrækning, at der har været så stor forskel på samarbejdsrelationerne, afhængigt af hvem der arbejder sammen med hvem. Det generelle billede, som tegnes gennem analysen af spørge-skemaundersøgelsen, dækker således over meget store udsving i de enkelte samarbejdsrelationer. Dette rører dog ikke ved, at det generelle billede består af en overvægt af type-1 relationer, og dermed et udviklingspotentiale af væsentligt omfang.

Disse forhold peger altså på nødvendigheden af en opgradering af basiskompetencer, som tydeligvis må differentieres i forhold til de enkelte læreres realkompetencer.

Anbefalinger på grundlag af evalueringen

1. Nye indsatsområder.

Der ligger muligheder i at udvikle projektets succes videre – med hensyntagen til de enkelte skolars behov og visioner.

Nogle relevante områder kunne være:

- ”at få alle med” - alle elever skal møde kombinationen af musikskolelærere og folkeskolelærere - i længere perioder og på alle klassetrin.
- børnehaveklassen / førskoleindsats
- 6. - 9. årgang med fokus på instrumentalundervisning og sammenspil
- skoleorkester / BigBand
- instrumentundervisningen - i og udenfor skoletiden
- frivillig instrumentalundervisning i skoletiden
- udbygning af den frivillige instrumentundervisning i skoletiden
- talentelever som rollemodeller
- udbygning af samarbejdet med andre skoler
- synliggørelse af projektet

2. Samarbejdsformer - potentialer

Til udvikling af samarbejdsformer anbefales

- fælles planlægning - udvikling og sikring af rammer og indhold
- sparring / kollegial supervision, evt. i forbindelse med en pædagogisk konsulent.
- etablering af et formelt samarbejdsforum / netværk til videndeling og eksplicitering og som sikring af en intern løbende evaluering

3. Basiskompetencer - kompetenceudvikling

Til udvikling af musikpædagogiske basiskompetencer anbefales

- at der i forbindelse med de konkrete samarbejdsrelationer, samt i forhold til de enkelte læreres realkompetencer, udarbejdes og gennemføres en kompetenceopgradering af de nødvendige basiskompetencer.

Dette anbefales både af hensyn til projektet og af hensyn til den enkelte lærers ’langtidsholdbarhed’ (at modvirke udbrændthed), som er del af at sikre et stabilt og kompetent lærerteam på projektet.

4. Organisatorisk

I forhold til ledelsesmæssig opbakning af administrativ, pædagogisk og udviklingsmæssig karakter anbefales

- at tiltag med samarbejdsformer og kompetenceudvikling understøttes af en konsulentfunktion, som varetages af en person med ’overbygningkompetence’ i form af analytisk, teoretisk indsigt på akademisk niveau, samt med relevant baggrund i forhold til projektets arbejdsfelt.

Dette kunne være en cand.pæd. i musik eller musikdidaktik eller evt. en cand.pæd. studerende med den rette baggrund. Det ses som centralt i forhold til denne anbefaling, at denne funktion ikke lægger sig i en af de institutionelle positioner.