

Udvikling af musikalske læringsmiljøer og undervisningsformer

Samarbejde og partnerskaber i det tredje rum

Af Finn Holst

Med skolereformen i 2014 indføres Den Åbne Skole, og som led heri skal skolerne åbne sig over for det omgivende samfund. Det skal skolen gøre ved at arbejde sammen med lokale organisationer som for eksempel idrætsforeninger, musik- og kulturskoler eller ungdomsskolen.

Grundskolen og folkeskolen er det sted, hvor alle børn tilbringer en væsentlig del af deres tid, og den er med til at præge dem som borgere og udstikke retninger for deres fremtidige liv. Grundskolen er samtidig det sted, hvor det er muligt at skabe rammer for alle børn for at møde kunsten og for at deltage i undervisning i de kunstneriske fag. Den Åbne Skole er herigennem en platform for at fremme kunst i det hele taget og skabe muligheder for, at alle børn og unge kan møde kunsten og kunstnere. I forhold til musik har det tidligere været sådan at musikskoler har været forpligtet til at samarbejde med folkeskoler, og med reformen indføres nu også en forpligtelse til at folkeskoler skal samarbejde med musikskoler.

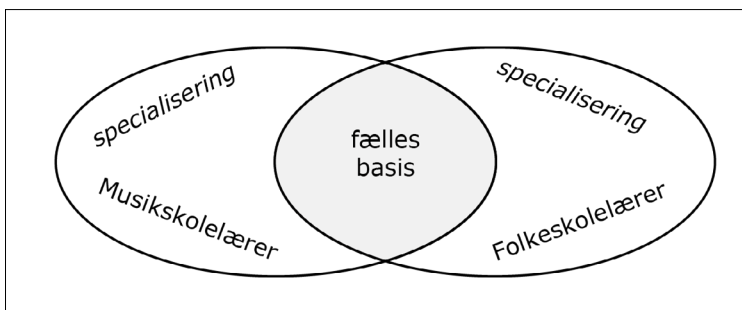
En væsentlig inspiration til en styrkelse af aktive partnerskaber mellem skole og kulturinstitutioner finder vi i en international undersøgelse om Arts Education, ofte omtalt som Bamford-rapporten. Undersøgelsen blev gennemført på initiativ af UNESCO i 2004-2005. Resultaterne af undersøgelsen blev publiceret i *The Wow*

Factor: 'Global Research Compendium on the Impact of arts in Education' (Bamford 2006) og peger bl.a. på aktive partnerskaber mellem skoler og kunstinstitutioner, vægt på samarbejde, fælles planlægning og gennemførelse, en inkluderende tilgang med mulighed for alle børn for at deltage og fleksible skolestrukturer.

Co-teaching og didaktiske samarbejdsformer

Co-teaching (sam-undervisning) udspringer generelt af specialpædagogisk praksis (Scruggs et al. 2007), som et samarbejde mellem en almenlærer og en speciallærer i en klasse hvor der både er børn med og uden særlige behov, med henblik på inklusion. Speciallæreren er i denne forståelse ikke som sådan faglærer, men netop specialiseret i at undervise børn med særlige behov (BSB). *Co-teaching* udvides imidlertid til at omfatte samarbejde i undervisningen mellem andre kombinationer af specialiserede kompetencer (Højholdt 2017). Forståelsen af *co-teaching* er traditionelt i høj grad et metodisk spørgsmål, hvor der beskrives forskellige modeller for organisering heraf. Forskellige former kunne være: *team-teaching* (fælles undervisning), parallel undervisning (holddeling), stationsundervisning /rotation med to lærere og assistentundervisning (lærer/assistent).

Didaktiske samarbejdsformer i musikundervisning er undersøgt i forbindelse med to samarbejdsprojekter i Horsens kommune. Det første projekt *Musik til Alle* er et samarbejde mellem Horsens Musikskole og tre folkeskoler i Horsens Kommune. 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 musik-skoleelever. 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. Dette realiseres gennem etablering af udvidet musikundervisning i samarbejde mellem folkeskole og musikskole. Den eksterne evaluering af projektet (Holst 2008) viste bl.a., at samspillet af kompetencer mellem folkeskolemusiklærere og musikskolelærere (Figur 1) havde været af afgørende betydning for projektet.



Figur 1: Specialisering som potentiale

Den fremtrædende samarbejdsform i projektet *Musik Til Alle* kan betegnes som to-lærer-ordning, organiseret i en vis grad som arbejdsdeling og med fælles planlægning i et begrænset omfang (Holst 2013).

Det andet projekt *Musik, Sprog og Integration* bygger på en fortsættelse af samarbejdet mellem musikskole og folkeskole i den udvidede undervisning i folkeskolen på grundlag af projektet Musik til Alle på en skole i et område med en høj social belastning. Med etableringen af det treårige projekt, blev det muligt at undersøge udviklingen af forskellige samarbejdsformer.

For at undersøge de forskellige samarbejdsrelationer i projektet blev der udviklet en række begreber for didaktiske samarbejdsformer. Der skelnes mellem samarbejde på forskellige didaktiske niveauer i en didaktisk proces-model, med afsæt i Dales (1989) kompetenceformer K1: at gennemføre undervisning, K2: at planlægge og evaluere undervisning og K3: at begrunde og bestemme undervisningens indhold, samt refleksion herover.

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

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

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

I *modus 2* er der tale om et samarbejde på K2 niveau dvs. i forhold til metodisk planlægning – hvordan spørgsmålet.

I *modus 3* er der tale om et samarbejde på K3 niveau, som inddrager undervisningens overvejelser om hvorfor og hvad.

Der blev i det treårige projekt udviklet samarbejdsformer på et væsentlig højere niveau end tidligere, dvs. som modus 2 og 3 (Holst 2011, s. 36). Analysen viser, at det høje samarbejdsniveau har været afgørende for udvikling af elevernes musikfaglige, personlige og sociale kompetencer. Det handler – som en af musikpædagerne på Horsens-projektet, meget sigende udtrykte det – om at en plus en bliver tre – et rammende udtryk, der ofte siden er blevet brugt. Betingelsen herfor har imidlertid også været fælles tid til samarbejde.

I samarbejde mellem musikskole og folkeskole er der netop tale om to stærke specialiseringer, som gennem samarbejde på forskellige niveauer af professionskompetence bringes i spil. Denne specialisering kan ses som et potentiale, når den

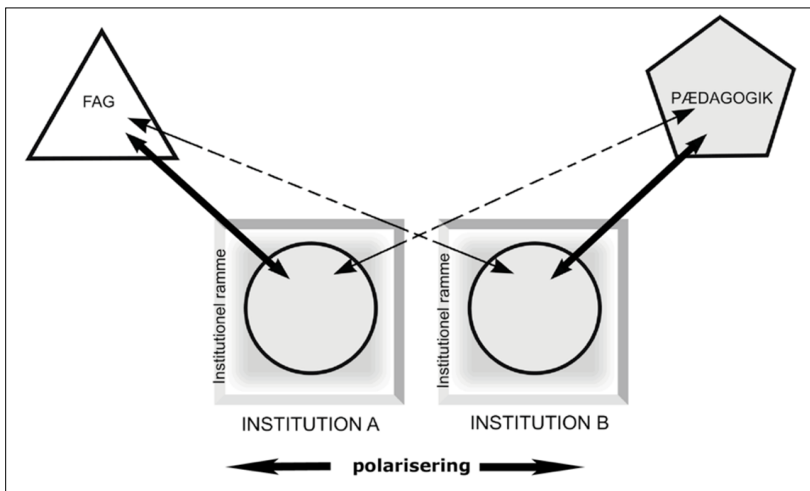
bringes i spil, men har også en alvorlig bagside når den fælles basis (overlappet - se Figur 1) bliver for smal og specialiseringen udvikler sig til en polarisering.

Det institutionelle spørgsmål

Mellem musikskole og folkeskole er der tale om institutionelle specialiseringer som vedrører de specialiserede lærere, deres specialiserede uddannelser og det institutionelle ledelsesplan (Holst 2013, s. 232 ff.).

Et vigtigt punkt, som UNESCO-rapporten pegede på var netop fleksible skolestrukturer. Udfordringen har at gøre med institutionel specialisering. Specialiseringen kan ses som en nødvendighed i det moderne samfund, som på den ene side udgør et potentiale – som netop her i samarbejde og partnerskaber, som kan udnytte disse specialiseringer. På den anden side fører specialiseringen til en institutionel lukning, som netop derfor må imødegås fx gennem samarbejde og fleksible institutionelle strukturer.

I musikundervisning i folkeskole hhv. musikskole har specialiseringen udviklet sig til en regulær polarisering (Holst 2013, s. 244-245). Det bliver især særlig tydeligt i musiklæreruddannelserne: læreruddannelsen med henblik på musik har meget pædagogik og lidt musik, og konservatorie-uddannelser har meget musik og lidt pædagogik (Figur 2):



Figur 2: Institutionel polarisering

Men at undervise forudsætter jo både at man kan noget med musik og noget med at undervise, og en rimelig balance er en forudsætning for at undervisningen faktisk fungerer.

Samarbejdet folkeskole-musikskole og åben-skole projekter kan netop siges at være en mulighed for at imødegå dette i undervisningspraksis og udfolde potentialerne her, med det håb, at uddannelserne så efterfølgende vil udvikle uddannelser som kan gå på begge ben og bidrage til en nødvendig professionalisering af musikundervisningen.

Samarbejde og partnerskaber

Samarbejde kan imidlertid udmøntes på forskellige måder. Jorunn Spord Borg (2011) analyserede forholdet mellem det "kunstneriske" og det "pædagogiske" i den norske pendant til Den Åbne Skole: "Den kulturelle skolesekken". Hun skelner her mellem eksterne projekter, partnerskabsprojekter og integrerede projekter:

- Eksterne projekter. Her tilbyder "eksterne" kunstnere eller kunstformidlere færdige forløb, der sælges til skolerne som "en vare". Skolen er kunde og modtager. Der er en klar rollefordeling mellem kunstner og lærer. Forhandling eller samarbejde mellem parterne om indhold og faglige kvalitetskriterier har kun lidt plads, og man betragter det ikke altid som nødvendigt.
- Partnerskabsprojekter. Her samarbejder kunstner/kunstformidlere f.eks. fra et lokalt museum eller en musikskole med lærere/pædagoger i klart definerede partnerskaber i tidsafgrænsede kunst- og formidlingsprojekter. De kommer fra hvert sit sted og med hver sin faglige kompetence.
- Integrerede projekter. Her er kunst og kultur koblet tæt sammen. Det er et længerevarende forløb og samarbejde, hvor lærere og eksterne aktører har forskellige kompetencer og roller.

Musikskolerne har tidligere været forpligtet til at samarbejde med folkeskolen, men ikke omvendt. Med reformen bliver dette samarbejdskrav et gensidigt samarbejde mellem folkeskole og musikskole, som omhandler fælles planlægning og gennemførelse af undervisning. For at opfylde dette burde disse samarbejder være af typen partnerskaber eller integreret samarbejde, men mange projekter løfter sig ofte ikke over typen 'eksterne projekter', hvor der ikke etableres reelt samarbejde herunder fælles planlægning.

I de sidste 15 år er der opstået et felt med ensembleundervisning og orkesterklasser i samarbejde mellem grundskole og musikskole med inspiration fra brassbands og harmoniorkestre, som det kendes fx fra amerikanske skolebands, og El Sistema-konceptet har også været en betydelig inspirator (Chemi & Holst 2016).

I modsætning til korte og eksterne projekter er projekterne med ensembleundervisning og orkesterklasser længerevarende forløb, som kræver et forpligtende samarbejde mellem musikskolelæreres specialiserede kompetence på instrumentalområdet, og folkeskolens musiklærerkompetence i den almene musikundervisning for alle. Der er således ikke blot tale om "samarbejde", men derimod som "partnerskaber".

Disse projekter placerer sig som samarbejde mellem grundskole og musikskole i et tværinstitutionelt felt, som skaber mulighed for udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer i samarbejdsfeltet som et tredje rum.

Samarbejde og partnerskaber i det tredje rum

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

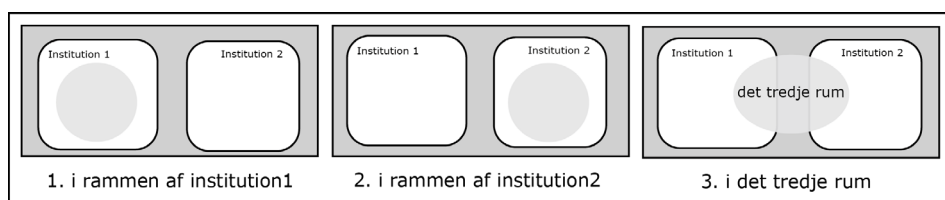
Ser vi på samarbejde musikskole-folkeskole, kunne den institutionelle ramme forstås sådan at samarbejdet enten foregår på betingelse af den ene institutionelle ramme eller på betingelse af den anden institutionelle ramme. Enten lægges den ene institutionelle struktur – eller den anden – til grund for eller ned over samarbejdet. Men hvorvidt er der så tale om partnerskab hvis samarbejdet skal tjene den ene specialiserede institutions interesse eller den anden specialiserede institutions specialiserede interesse.

I samarbejde mellem musikskole og folkeskole kan man tænke sig tre muligheder (Figur 3):

1. Samarbejdet kan rette sig mod og gennemføres i folkeskolens ramme, dvs. med specifikke målsætninger for undervisningen i den almene skole ud fra læreplanen (fælles mål). Samarbejdet – som ofte begrænses til perioder – kan, især på skoler med en lav prioritering af musikfaget, risikere at blive en erstatning for den regulære musikundervisning. Faren er, at ressourcer der er beregnet til at udfolde samarbejdet bliver omsat til driftsmidler, der erstatter midler man på skolen har tilført til andre højere prioriterede fagområder.
2. Samarbejdet kan rette sig mod musikskolens interesser og målsætninger – herunder ses det som del af den såkaldte fødekæde for

udklækning af professionelle musikere. Faren kunne her være, at det så ville være godt nok, hvis man (bare) fik nogle af eleverne, og at det ikke ville betyde så meget om alle elever, der deltog fik noget ud af det.

3. Samarbejdet kunne være baseret på partnerskab – ikke blot mellem musiklærerne, men også som et institutionelt partnerskab, med blik for potentialerne i det fælles, som et tredje rum i relationen mellem partnerskabets institutioner. I formålsformuleringerne for musik i folkeskolen hhv. musikskolen er der tydelige forskelligheder, men der er også en fælles formulering der vedrører elevernes livslange aktive deltagelse i musik, som eksempelvis kunne være afsæt for fælles anstrengelser som kunne overskride de enkelte institutionelle perspektiver - og samtidig sandsynligvis også bidrage til dem begge.



Figur 3: Rammer for samarbejde

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

Et godt eksempel herpå er feltet med ensembleundervisning og instrumentklasser i samarbejde mellem grundskole og musikskole med inspiration fra brassbands og harmoniorkestre, som det kendes fx fra amerikanske skolebands og El Sistema-konceptet har også været en betydelig inspirator (Chemi & Holst 2016).

Jeg har igennem en række år bl.a. fulgt en række projekter hvor der er udviklet nye musikalske læringsmiljøer og undervisningsformer, herunder projektet ‘Mere Musik til Byens Børn’, som er et projekt i Københavns Kommune, der skal udvikle muligheder for frivillig aktiv deltagelse i musik for alle børn, herunder børn *som eller ikke* deltager i frivillig musikundervisning. De nye musikalske læringsmiljøer har en tværinstitutionel karakter og benytter sig typisk af fleksible undervisningsformer og en musicerende tilgang (Holst 2017 og 2017a).

Udvikling af undervisningsformer og tilgange

En omfattende undersøgelse af praksisformer i sammenspilsundervisning i orkesterklasseprojekter i Tyskland Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla (2016) viser at der anvendes to forskellige måder at undervise på, som kan betegnes som henholdsvis en 'trinvis tilgang' og en 'musicerende tilgang' (Figur 4):

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

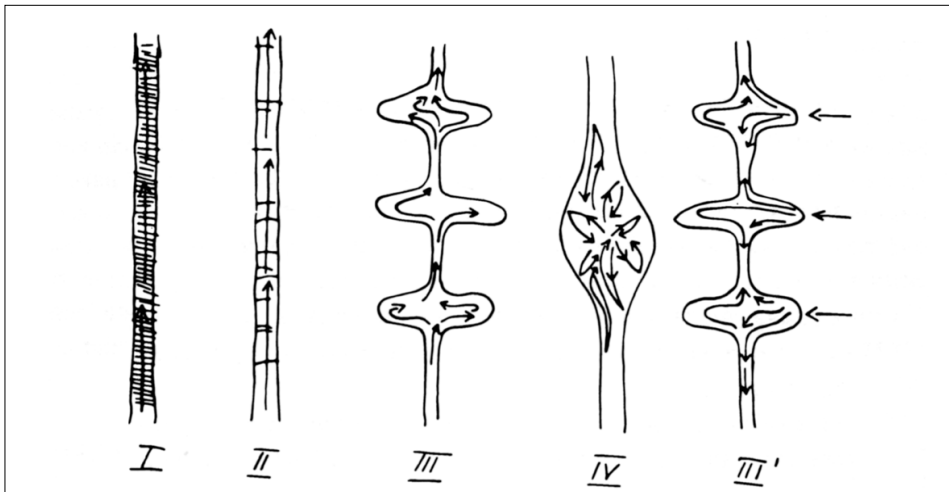
Figur 4: Trinvis- og musicerende tilgang med oscillation

De to tilgange har hver for sig fordele og ulemper, og det er derfor helt oplagt at kombinere de to tilgange. Fx udvikler den musicerende tilgang motivation, mens den trinvis tilgang forudsætter motivation. Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla (2016) betegner kombinationen som en oscillation (kredsbevægelse) mellem de to former. Det interessante er således ikke hvorvidt man anvender eller er fortalende for den ene eller den anden tilgang, men hvorvidt man er i stand til at kombinere flere metodiske tilgange. Det viser sig i deres undersøgelse, at det kun er de færreste musikundervisere, der kombinerer de to tilgange, mens de fleste benytter enten den ene eller den anden tilgang, hvilket man egentlig må undre sig over.

Fleksible undervisningsformer og Wagenscheins didaktik

Jeg vil benytte Wagenscheins didaktiske teori (Wagenschein 1956, dansk version 2015) om det eksemplariske og det funktionelle princip til en præcisering af interaktionen mellem de to undervisningsformer som en 'oscillation' (kredsbevægelse).

Wagenschein opstiller en række forskellige former for undervisningens indhold og progression betegnet med romertal I, II, III, IV og III', som kort skal introduceres her (Figur 5):



Figur 5: Wagenscheins didaktiske former

I: Trinvis progression. Illustrationen viser det systematisk undervisningsforløb, den lineære trinvis progression som perler på en snor - fra delmål til delmål. Det ene bygger ovenpå det andet, først det simple så det mere komplicerede. Imidlertid er den meningsbærende helhed overladt til forventningens glæde med en begrundelse om at de enkelte færdigheds- og videns-elementer vil blive nødvendige - en gang.

II: Systematisk reduktion. For at undgå den pensumoverbelastning (pensumitis) som form "I" uundgåeligt fører til, kan man forsøge at lave en systematisk reduktion eller udrensning, men stoffet bliver derigennem blot tyndbenet i form af et tyndbenet systematisk forløb, hvor man skal kende til stoffet i "grove træk". Opbygningen i 'I' og 'II' vil jeg karakterisere som 'del til del' (del-del-).

III: Etablering af platforme. I stedet for det jævne overfladiske gennemløb gribes forpligtelsen til at gribe fat her og der og grave sig ned, slå rod, bygge rede. Man skal danne øer men medtænke den forbindende undersøiske bjergkæde, som skaber kontinuitet i fortætninger indenfor et kontinuum. Mellem de grundfæstede piller eller platforme leder broer videre, og jo mere dybtgående fortætningen har været, desto mere glidende bliver forbindelsen mellem dem. Opbygningen vil jeg karakterisere som 'del til hel' (del-hel).

IV: Den eksemplariske fremgangsmåde er rettet mod en repræsentativ helhed, som har samme karakter som fortætningen i platformen. I musik vil denne helhed være en helhed som er 'musik som fænomen' som netop et komplekst menings-univers, som indeholder mange dimensioner. Der er tale om et "ægte møde", og mulighed for fordybelse og fundamentale oplevelser. Opbygningen vil jeg karakterisere som helhedsorienteret.

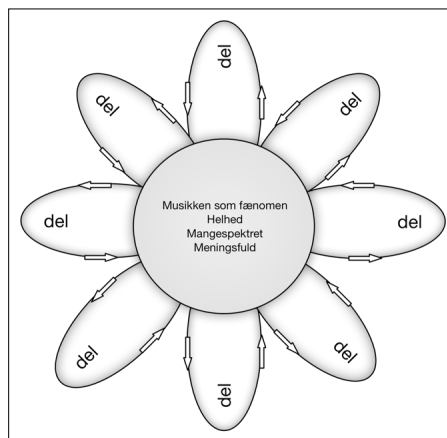
Herfra går Wagenschein videre til en kombination af III og IV, der betegnes III':

III': Det funktionelle princip. Afsættet for og indgangen til stoffet sker her fra en platform (Form III - III') og ikke fra den trinvis opbygning til en platform som i III. Man retter sig først funktionelt mod fænomenet som en kompleks helhed. Formen III' viser at indgangen sker "udefra" til en platform og trænger nedad til elementerne (det elementare) og søger det, der er brug for, og samtidig leder den opad mod næste platform. Opbygningen kan karakteriseres som *hel-del-hel*.

Forskellen mellem formen III (del-hel) og III' (hel-del-hel) er en vigtig og central pointe i forhold til den omtalte oscillation som en positiv proces hvor de to former støtter og fremmer hinanden. Men rækkefølgen (del-hel eller hel-del) er ikke ligegyldig, da den helhedsorienterede tilgang udvikler motivation, den del-orienterede forudsætter motivation.

Med udgangspunkt i musikken

For at tydeliggøre hel-del-hel processen har jeg opstillet en didaktisk model (Figur 6, Holst 2017a). I midten placerer jeg helhedsaspektet i form af 'musik som fænomen' som indhold, og rundt om dette forskellige del-elementer (bladene), som kunne handle om melodisk udtryk, rytmik, harmonik, dynamik, et musikhistorisk perspektiv, et performativt perspektiv osv., elementer der beskrives i læreplanens delmål. Delmål kan ikke stables op og gøre det ud for 'musik som fænomen', men de kan bidrage hertil - helheden er mere end summen af delene. Men det er under forudsætning af, at en musikalsk meningsfuld helhed (modellens centrum) etableres som grundlag for fordybelse og som afsæt for arbejdet med delaspekter, som så igen bidrager til helheden.



Figur 6: Hel-del-hel model (blomsten)

Det handler altså om *en fleksibel undervisningsform*, hvor man kombinerer en helhedsmæssig og musicerende tilgang og en trin- for trin opbygning og etablere en "oscillation" (kredsbevægelse) mellem de to som skaber positive læringscirkler. Processen går fra centrum med fælles musiceren som motivationsskabende, ud til delaspæker som processuelt differentierede, og tilbage til den musikalske helhed, som en hermeneutisk hel-del-hel proces. Det er iøjefaldende, at de to former supplerer hinanden idet den helhedsmæssige, musicerende undervisningsform er motivationsskabende, og den trinvis, elementmæssige undervisningsform netop forudsætter motivation.

Det er en helt afgørende pointe, at indre motivation - ifølge Deci & Ryan (2017) - er *den væsentligste drivkraft, man kan tænke sig for læring!*

Motivation, er forudsætning for en færdighedsorienteret faglig fordybelse i den trinvis tilgang, og etableres i den musicerende/helhedsorienterede undervisning. Derfor er det interessant at kigge nærmere på hvad det er, der er værdifuldt og betydningsfuldt for eleverne i musik - hvordan ser det ud fra børnenes perspektiv.

Effekt, læreplan og børns værdier

Spørgsmålet om 'effekt' har domineret forskning og evaluering i et kvantitativt forskningsparadigme hvor man måler på kunstens transferværdi for andre områder. At musik har en række transfereffekter er påvist (Hallam 2015), men kan og bør ikke som sådan tjene som en præmis for hvad der er kvalitet og hvordan man udvikler kvalitet i musikundervisningen. Her peger pilen på spørgsmålet om betydning og værdi (Value).

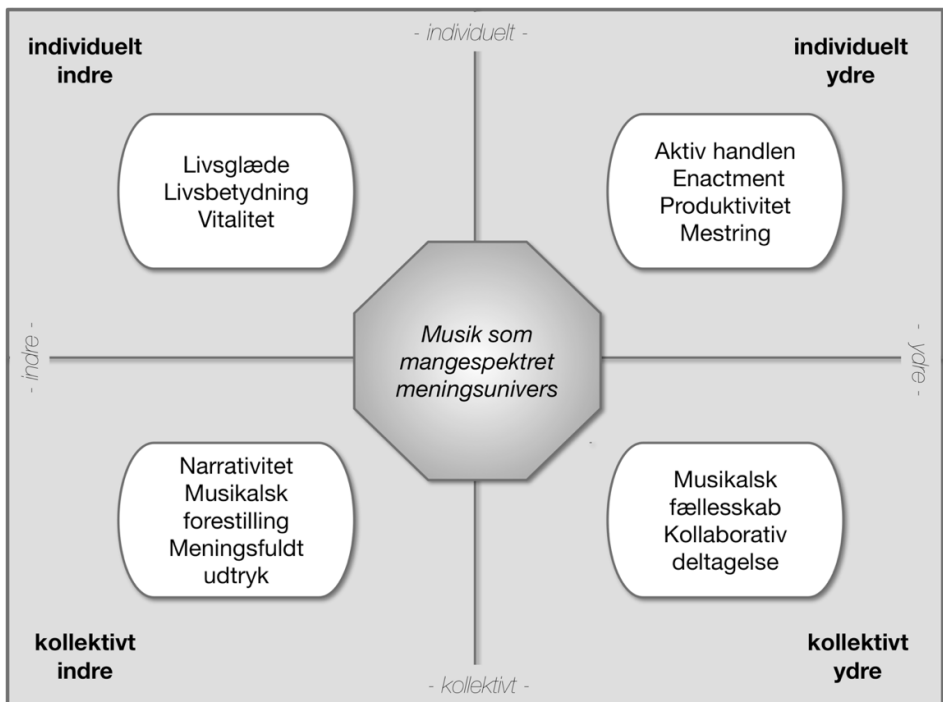
Værdi (Value) kan imidlertid ikke forstås uden at tage i betragtning *for hvem og i hvilken kontekst* - hvilken værdi det har for de forskellige aktører. Det er desuden afgørende, at man inddrager at undersøger 'value' i et første-persons perspektiv - altså kunstens værdi for børn og unge som et centralt spørgsmål (Holst 2017). Forskningen har vist, at der er en lang række betydningsfulde virkninger eller effekter som resultat af musikundervisning (Hallam 2015), herunder betydning for den sproglige udvikling, for udvikling af motivation, selvværd selvtillid og sociale kompetencer. Set fra et musikfagligt perspektiv er der en række musikfaglige formål, kompetencer og mål, som formuleret i læreplaner, som danner undervisningens værdigrundlag.

Set i forhold til spørgsmålet om motivation og fleksible undervisningsformer, er det imidlertid helt afgørende, at vi også har viden om hvad det er, der har

værdi og betydning for de børn og unge, som undervisningen ret beset er til for. En sådan indsigt vil være af stor betydning for hvordan man etablerer en fleksibel undervisning med et konstruktivt / positivt samspil mellem de forskellige undervisningsformer, som præciseret i det foregående afsnit.

Jeg begyndte i 2016 en undersøgelse af børns værdier i aktiv deltagelse i musik i rammen af projektet 'Mere Musik til Byens Børn', som er et projekt i Københavns Kommune der skal udvikle muligheder for frivillig aktiv deltagelse i musik for alle børn, herunder børn som ellers ikke deltager i frivillig musikundervisning. Her begyndte der at tegne sig et billede af forskellige værdiområder eller dimensioner, og det blev tydeligt hvor stor betydning det faktisk har at undersøge elevernes / børns værdier (Holst 2017).

Baseret på de indledende resultater fra mit arbejde med Mere Musik til Byens Børn i 2016-17 gennemfører jeg aktuelt en større undersøgelse som inddrager elever / børn fra projektet Mere Musik til Byens Børn, samt et større samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole i Egedal Kommune, og som løbende udbygges. Jeg har på dette grundlag udviklet en model hvor jeg desuden har hentet inspiration fra en tidligere tysk undersøgelse af (Smid 2014) af børns oplevede betydning af musik, samt den musikterapeutiske forsker Ken Bruscias

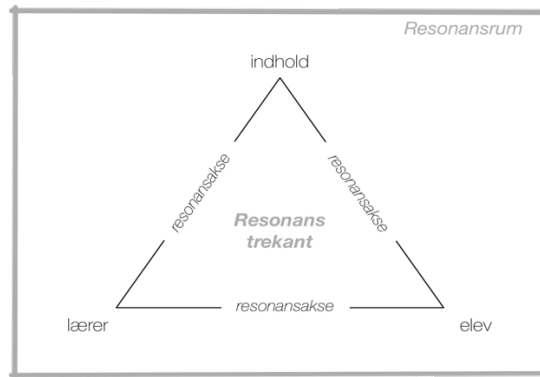


Figur 7: De fire dimensioner for børns/elevers oplevede værdier i musik

dynamiske musik- og oplevelsestyper (Figur 7) (Bonde 2009, s. 24-26). Bruscia sætter musikkens meningsdimensioner op ved hjælp af to begrebspar: individuel / kollektiv og indre / ydre. De to begrebspar udspænder et rum med fire felter, som betegnes som 1) indre-individuelt, 2) indre-kollektivt, 3) ydre-individuelt og 4) ydre kollektivt. Disse fire felter eller dimensioner benytter jeg som grundlag for en indkredsning og uddybning af elevernes/børnenes værdier i musikundervisning, overvejende baseret på empiri fra mine undersøgelser indtil nu (2016 til 2018), og med inddragelse af resultaterne fra den tyske undersøgelse fra 2014 (Smid 2014).

Ud over at udvikle og præcisere dimensionerne for elevers oplevede værdier undersøger jeg aktuelt også hvordan disse værdier optræder hos elever i forskellige undervisningssituationer, hvor fleksible undervisningsformer udmøntes på forskellige måder. Disse undersøgelser er på nuværende tidspunkt (forår 2018) ikke afsluttet og analyseret, men det fremgår af materialet at forskellige undervisningsmæssige tilgange har betydning for hvordan de fire dimensioner falder ud som forskellige profiler. Det er interessant, fordi det netop kan give viden om hvad forskellige måder at koble og sammentænke forskellige undervisningsformer betyder for elevernes motivation og læring. Hvis man, som jeg, opfatter didaktik som baseret på et dialektisk forhold mellem undervisning og læring og mellem lærere og elever, bliver det som Klafki (1983) har betegnet som "den dobbeltsidige åbning" aktuelt. Når det fx handler om at lære at spille et instrument, er der faglige og tekniske forhold, som læreren vurderer som betydningsfulde. Men det fører ikke nødvendigvis til den ønskede læring, at læreren ser det som vigtigt. Hvis man vil åbne indholdet for eleven, vil det være værdifuldt at forstå elevperspektivet, således at man kan skabe en mulighed for at eleven kan åbne sig for stoffet. Forståelse af elevernes værdier er en forudsætning, hvis man vil etablere muligheder for at eleverne ikke blot tilegner sig nogle færdigheder, men derimod indlader sig på musikken som fænomen.

Samfundsforskeren Hartmut Rosa (Rosa 2016) betegner dette som et resonansforhold. Resonans handler om en processuel træden-i-forbindelse med en sag. Han benytter sig af det musikalske resonansbegreb som metafor for menneskets generelle subjekt-verdens-forhold. Rosa (2016, s. 411) beskriver resonansforholdet i en didaktisk kontekst med afsæt i den didaktiske trekant som en resonanstrekant med hjørnerne lærer, elev(er) og indhold (Figur 8):



Figur 8: Resonanstrekanten

Indholdet viser sig for læreren såvel som for elever som et felt af betydningsfulde momenter og udfordringer. Der er en vigtig forskel på tilegnelse og indlæring - det at man indlærer sig på noget. Ved tilegnelse forstås en form for berigelse i betydningen en ressourceudvidelse (opfyldte færdigheds mål). Man råder over en ressource, som i instrumentel forstand kan sættes i spil. Når man derimod indlærer sig på noget i en resonansrelation er man åben for at møde noget nyt eller anderledes, som kan berøre, gribe eller bevæge en.

Resonans-begrebet uddyber således hvordan det at tage udgangspunkt i 'musik som fænomen som indhold' i rammen af et musikalsk rum (som resonansrum), kan skabe værdi og betydning gennem etablering af livsbetydning (verdensforhold), som noget man vil, og dermed en drivkraft til selvaktivitet og indre motivation.

Samarbejde og partnerskab i undervisning, uddannelse og forskning

Det er vigtigt at man i forskellige lokale samarbejder og projekter udvikler co-teaching (sam-undervisning) og didaktiske samarbejdsformer og at de deltagende lærere og musikpædagoger i fællesskab udvikler deres undervisningskompetencer. Men det er også en væsentlig pointe, at der i rammen heraf viser sig et vigtigt og betydningsfuldt udviklingspotential.

Der har, som jeg indledte med, i rammen af "det tredje rum" som udviklingsrum, vist sig markante potentialer i form udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer i samarbejdsfeltet, der åbner for nytænkning som overskrider såvel folkeskolens- som musikskolens traditionelle undervisningspraksis, og som kan bidrage til didaktisk nytænkning i mødet mellem skole og kunst.

I rammen af de tværinstitutionelle partnerskaber mellem musikskole, folkeskole (grundskole) og daginstitutioner er der udviklet nye musikalske læringsmiljøer, som benytter sig af fleksible undervisningsformer.

Jeg vil nu sammenfatte hovedpointerne i min undersøgelse:

Vi kan pege på to dominerende tilgange: en holistisk-musicerende tilgang og en trinvis progressionsorienteret tilgang - samt en kombination af disse (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla 2016). Med inddragelse af Wagenscheins didaktiske teori præciserer jeg to mulige kombinationsformer – som en del til hel tilgang og en hel til del tilgang (Wagenschein 1956). Med inddragelse af spørgsmålet om motivation og elev-determinisme-teori (Deci & Ryan 2017) inddrager jeg på den motivationsmæssige betydning af at bygge det didaktiske design op med en hel-del-hel strategi, som jeg illustrerer med 'blomsten' (modellen i Figur 6). Mine aktuelle undersøgelser af børns/elevs oplevede værdier (Figur 7) bidrager til nye forståelser af elevperspektivet, således at man bedre kan udvikle og udfolde et undervisningsindhold, som for eleverne (og ikke kun for læreren) viser sig som et felt af betydningsfulde momenter og udfordringer - som *et resonant forhold* (Rosa 2017) hvor eleverne ikke blot tilegner sig på noget men også indlader sig på noget. Der er dermed tale om en resonansrelation, hvor man er åben for at møde noget nyt eller anderledes, som kan berøre, gribe eller bevæge en.

Potentialer for musikundervisning i folkeskolen: I forhold til de aktuelle tendenser i folkeskolen er der her tale om forståelser, der står i modsætning til læringsmålstyret undervisning med fokus på laveste taksonomiske mål-niveau (finmål). Management-paradigmets output-styring udmøntes aktuelt i folkeskolen i en 'managementdidaktik', som bygger på trinvis progressionstænkning. Finmålsstyring vil således sandsynligvis direkte modvirke potentialerne.

Den traditionelle praksis i musikundervisning i folkeskolen (med vægt på sammenspil) kan nok overvejende karakteriseres som en del-hel tilgang. Der kan dermed peges på et potentiale i at udvikle dette videre til en hel-del-hel tilgang som illustreret med blomst-modellen (Figur 6). Heri ligger imidlertid en udfordring for musiklæreren, idet denne tilgang ikke blot kræver didaktisk-pædagogisk indsigt og kompetence, men også en musikalsk-musikfagligt overskud. Men her er der tale om et kompetenceaspekt som gradvist er blevet skåret ned over en række læreruddannelseslove, hvilket (foreløbig) er kulmineret som et nyt 'lavpunkt' med den nye læreruddannelse fra 2013 (Holst 2013).

Potentialer for musikundervisning i musikskolen: Undervisning i musikskolen bygger overvejende på individuel instrument undervisning, som dog gradvist udbygges

med sammenspil. I den individuelle instrumentundervisning er en trinvis progressionstænkning ret udbredt og danner grundlaget i mange 'instrument-skoler' (undervisningsmidler). I forhold til sammenspil kan praksis overvejende beskrives som en del-hel tilgang.

Rapporten fra Kulturministeriet Musikskoletænk tank (2017) peger også på problemer ved den traditionelle praksis, og anbefaler udvikling af fleksible undervisningsformer. Der kan således også her peges på et potentiale i at udvikle dette videre til en hel-del-hel tilgang, som muligvis også sammentænker eller gentænker forholdet mellem individuel undervisning, gruppe- og holdundervisning og sammenspil. Heri ligger imidlertid en udfordring for musikskolelæreren, idet denne tilgang ikke blot kræver en musikalsk-musikfaglig indsigt og kompetence, men også et pædagogisk-didaktisk overskud netop til at udvikle fleksible designs i de konkrete kontekster, som skaber på en konstruktiv og positiv måde kombinere og balancerer en holistisk-musicerende tilgang med en trinvis tilgang. Men på det pædagogisk-didaktiske område er der tale om et aspekt som i den grad har været forsømt på uddannelserne på musikkonservatorierne.

Sammenfatning og perspektiver

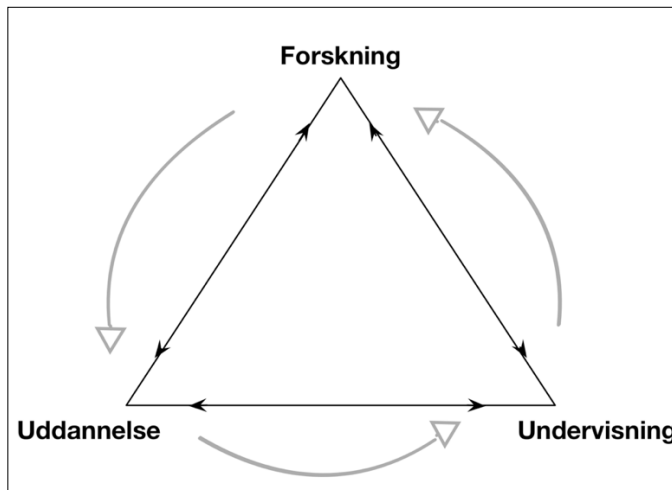
Sammenfattende kan siges at samarbejde mellem musikskole og folkeskole har bidraget til udvikling af undervisningsformer og læringsmiljøer, som har væsentlige potentialer for såvel musikskolens- som folkeskolens almindelige musikundervisning.

Hvis disse potentialer skal virkeliggøres bredt, er det ikke nok at lave lokale projekter. Det kræver samarbejde og partnerskaber mellem den musikpædagogiske praksis i skoler og institutioner, den musikpædagogiske forskning og de musikpædagogiske uddannelser.

For det første er det nødvendigt at de musikpædagogiske uddannelser spiller med. Som tidligere omtalt udgør uddannelsernes institutionelle lukning og polarisering et væsentligt problem, med u hensigtsmæssige konsekvenser for musikundervisningen i såvel folkeskole som musikskole. Det grundlag som uddannelserne lægger for musikskolelærere og folkeskolelærere, er som bekendt polariseret i henholdsvis en musikfaglig og en undervisningsfaglig vægtning. Denne polarisering spænder reelt ben for at udvikle undervisningen i retning af fleksible undervisningsformer og en hel-del-hel tilgang. Da tilgangen tager afsæt i 'musikken som fænomen' kræver det et musikfagligt overskud fra lærerens side, og da det handler om at sammensætte et didaktisk design af forskellige

undervisningsformer i en positiv interaktion, kræver det et undervisningsfagligt overskud. Det betyder, at der ligger en stor efteruddannelses- og uddannelsesmæssig opgave, men som kræver reformer af uddannelserne for at kunne blive løftet.

For det andet er den musikpædagogisk forskning en afgørende medspiller. For at de markante landvindinger der konkret udvikles kan få gennemslagskraft i praksis og nå ud over den lokale kontekst, er det afgørende at denne udvikling undersøges, analyseres, dokumenteres og formidles (som i denne artikel) gennem musikpædagogisk forskning, hvilket igen kan tjene som kvalificering af en nødvendig og tidssvarende udvikling af de musikpædagogiske uddannelser (Figur 9):



Figur 9: Samarbejde – undervisning, uddannelse og forskning

Mulighederne for at opretholde og skabe en fremtidig musikkultur hænger i høj grad sammen med, hvad vi gør for skabe mulighed for alle børn og unge for livslang deltagelse i musik.

Samarbejde mellem musikskole og folkeskole (Åben Skole) har bidraget til øget co-teaching (sam-undervisning) og udvikling af undervisningsformer og læringsmiljøer, der understøtter mulighed for alle børn og unge for livslang deltagelse i musik. Der er her tale om stærke potentialer i en tvær-institutionel indsats, som også har betydning for de enkelte institutioner. Det kunne være relevant i fremtiden at tænke det tværinstitutionelle samarbejde til en treklang mellem musikskole, folkeskole og daginstitutioner.

Hvis disse potentialer skal virkeliggøres bredt og langsigtet /bæredygtigt, kræver det både samarbejde og partnerskaber i den musikpædagogiske praksis, den musikpædagogiske forskning og de musikpædagogiske uddannelser.

Referencer

- Aigner-Monarth, E. & Ardila-Mantilla, N.** (2016). Musizieräume - Lernräume - Spielräume. Künstlerisches und didaktisches Handeln in instrumentalen Gruppenunterricht. In: Ardila-Mantilla, Stöger & Wüstehube (red): *Herzstück Musizieren*. Schott Verlag.
- Bamford, A.** (2006). *The Wow Factor: 'Global Research Compendium on the Impact of arts in Education'*. Waxmann.
- Bonde, L.O.** (2009). *Musik og Menneske*. Samfundslitteratur.
- Bonde, L.O., Pedersen, I.N. og Wigram, T.** (2001) *Musikterapi. Når ord ikke slår til*. Klim.
- Borg, Jorunn S.** (2011). The Cultural Rucksack in Norway. Does the national model entail a programme for educational change? I: Sefton-Green, Thomson, Jones and Bresler (eds). *International Handbook of Creative Learning*. New York: Routledge.
- Chemi, T. og Holst, F.** (2016). *El Sistema inspirerede projekter*. DMKL.
- Ernst, A.** (2006). *Die zukunftsfähige Musikschule*. Musik Verlag Nepomuk.
- Grosse, T.** (2006). *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen*. Wießner Verlag.
- Holst, F.** (2013) *Professionel Musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Ph.d. afhandling, DPU, Aarhus Universitet.
- Holst, F.** (2013b). *Kortlægning af samarbejde musikskole - grundskole*. Faglig Enhed Musikpædagogik. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Aarhus Universitet.
- Holst, F.** (2015). *So ein Ding... Om samarbejde musikskole-grundskole i "Jedem Kind ein Instrument" (JeKi)*. Dansk Sang nr.1. 2015.
- Holst, F.** (2016) *Samarbejde i Åben Skole - musikalske fællesskaber i det tredje rum. Temahæfte om Åben skole*. Unge Pædagoger nr. 3, 2016.
- Holst, F.** (2017) *Udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer i det tredje felt. Andet temahæfte om Åben skole*. Unge Pædagoger nr.4, 2017.
- Holst, F.** (2017a). *Mere Musik til Byens Børn, Midtvejsrapport*. BUF Københavns Kommune.
- Højholdt, A.** (2017) *Co-teaching. Samarbejde om undervisning*. Hans Reitzels forlag.

- Klafki, W.** (1983) Kategorial dannelse og kritisk konstruktiv pædagogik. NNF Arnold Busck.
- Kulturministeriet** (2017) *Musikskolerne i Danmark. Musikskoletænk tankens Rapport*. Kulturministeriet.
- Rosa, H.** (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L.** (2017). *Self-determination Theory*. Guildford Press.
- Scruggs, Thomas E.; Mastropieri, Margo A.; McDuffie, Kimberly A.** (2007). *Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. Exceptional Children*. Summer 2007, Vol. 73 Issue 4, p. 392-416.
- Wagenschein, M.** (1956). Om begrebet eksemplarisk undervisning. I: Graf, S.T. og Christiansen P. (Red) (2015): *Dannende Faglighed. Tekster om det eksemplariske, genetiske og sokratiske undervisningsprincip af Martin Wagenschein*. Forlaget Unge Pædagoger.

Personalialia



Finn Holst

Finn Holst, ph.d. og ekst. lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Århus Universitet (DPU).

Forskningsområder er professionalisering, udvikling af undervisningsformer og nye undervisningsmiljøer samt samarbejde musikskole-folkeskole og uddannelserne hertil.

Underviser på kandidatuddannelsen i musikdidaktik på DPU, og i musikpædagogik på bachelor og kandidat på Det Kgl. Danske Musik-konservatorium.

Har udgivet en lang række forskningsrapporter og artikler på området, se www.finnholst.dk

Konferencerapport



**GODE
MUSIKALSKE
LÆRINGSMILJØER**

KØBENHAVNS
PROFESSIONS
HØJSKOLE **KP**

2018

Redaktion

Signe Adrian
Malene Bichel
Sven-Erik Holgersen (red)

Kontakt og adresse

Københavns Professionshøjskole
Humletorvet 3
1799 København V
Tlf.: +45 7089 0909
www.kp.dk

Layout

Leif Glud Holm

Forside

Marcus Bichel Lindegaard

Følgende linktyper er aktive i denne udgave

www-links
Facebook-links
Email-links

Navigation

Klik i højre margen for at komme til indholdsfortegnelsen

Indholdsfortegnelsestiler linker til de respektive artikler

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne publikation eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er, uden udgiverens- og forfatterens skriftlige samtykke, forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug for anmeldelse.

© 2018, Københavns Professionshøjskole, samt forfatterne.



e ISBN: 978-87-7548-243-6

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	5
<i>Af redaktørerne Signe Adrian, Malene Bichel & Sven-Erik Holgersen</i>	

Tale til deltagerne i konferencen om Gode Musikalske Læringsmiljøer	8
<i>Af Stefan Hermann</i>	

Præsentationer ved konferencen

Udvikling af musikalske læringsmiljøer og undervisningsformer - Samarbejde og partnerskaber i det tredje rum	11
<i>Af Finn Holst</i>	

Skoleorkestre i samarbejde mellem musikskole og Folkeskole	30
<i>Af Henrik Boll</i>	

Tivoli-Garden som læringsmiljø.....	46
<i>Lars Søgård interviewet af Malene Bichel</i>	

'Skab nu' - om musik som et fundamentalt kommunikativt behov	53
<i>Af Jesper Sveidahl</i>	

Århus Friskole - en skole hvor musikken lever i alle revner og sprækker.....	66
<i>Af Anni Falk</i>	

Kucheza er et land i byen.....	82
<i>Af Johan og Erik Heiberg Lyhne</i>	

Den Elektroniske Skolekoncert - Musikalsk skabelse som en demokratisk rettighed	94
<i>Af Lars Juhl</i>	

Den Cyklende Musikskole.....	102
<i>Af Line Fog Mikkelsen</i>	

Zag du Gaf – Musikskolen med rummelighed.....	110
<i>Af Sisse Tomcsyk</i>	

Folkemusikmiljøet - som livslangt læringsmiljø	118
<i>Yasar Tas interviewet af Malene Bichel</i>	

Refleksioner efter konferencen

Folkeskolens musikundervisning skal spille på mange strenge.....	125
<i>Af Signe Adrian</i>	

Gør hvert fag til musikfag.....	147
<i>Af Eva Fock</i>	

Kunstnerens rolle i fremtidens musikalske læringsmiljøer	164
<i>Af Malene Bichel</i>	

Konferenceprogram.....	177
------------------------	-----