

# Fremtidens musikskole - udvikling af undervisningsformer og professionalisering

Bidrag til Musikskoletænkningens arbejde

Arbejdsrapport januar 2017.

Finn Holst, ph.d.

Faglig enhed Musikpædagogik.

DPU - Aarhus Universitet.

## 1. Den tidssvarende og fremtidsorienterede musikskole

Her opstilles nogle bud på den tidssvarende og fremtidsorienterede musikskole, som ikke skal forstås som en komplet liste, men som en række relevante bud og de respektive udfordringer hhv. potentialer forbundet hermed.

Den tidssvarende og fremtidsorienterede musikskole er (bl.a.):

1. en musikskole, som møder den dobbelte opgave i at være for alle børn, som har lyst til at beskæftige sig med musik såvel som udklækningssted for nye musiktalenter, som skal kunne udvikle sig og realisere deres potentiale. Den dobbelte målsætning bør omsættes i struktur og funktion i et ikke-hierarkisk forhold mellem de to opgaver.

*Der kan ses en bevægelse i denne retning, som dog er meget forskellig fra musikskole til musikskole, og kun i et begrænset omfang tale om en realisering af en to-sporet musikskole.*

2. en musikskole, som har en høj ambition om musikalsk og menneskelig dannelse, som både møder elevernes egen interesse og skaber god anderledeshed.

*Det overvejende fokus på at lære at spille et instrument vil ikke kunne løfte et dannesperspektiv, som for mange musyklærere måske også er et fremmed felt.*

3. en musikskole med en undervisningspraksis, som er inkluderende (for alle) og skaber meningsfulde musikalske fællesskaber, med en god atmosfære hvor alle kan føle sig godt tilpas.

*Musikskolen i dag med eksisterende undervisningsformer og struktur når en begrænset befolkningsgruppe. Projekter som Mere Musik til Byens Børn i København, forsøger at udvikle nye koncepter for at imødegå denne begrænsning.*

4. en musikskole med en bred musikalsk tilgang, som inddrager forskellige musikalske aktivitetsformer: reproduktion, interpretation, produktion, transformation, perception og refleksion.

*En musikskoleundersøgelse på tværs af fem musikskoler viste at især de mere kreative aspekter i overraskende grad opleves som fraværende af elever og forældre.*

5. en musikskole, som giver børn mulighed for tidlig og kontinuerlig musikalsk deltagelse i et fællesskab, med sammenhængende overgang fra EM til den videre instrument- og

ensembleundervisning

*Musikalske fællesskaber som i ensembleundervisning prioriteres sjældent som et ligeværdigt tilbud til den individuelle musikundervisning.*

6. en musikskole med professionelle og motiverede musikundervisere med musikfaglig, didaktisk-metodisk og pædagogisk kompetence og med individuel specialisering på et eller flere særlige områder.

*Musikskolelærere uddannes generelt ikke som professionelle musikundervisere, og reelle muligheder for en tilstrækkelig efteruddannelse er næppe inden for rækkevidde. Der er behov for et kollegialt udviklingsforum (professionelt læringsfællesskab-PLF). Tilføjelse af klasserumsledelse til en musikprofil kan ses som en lappeløsning.*

7. en musikskole, hvor underviserne leverer en ambitiøs undervisning, som er genstand for refleksion og udvikling - særligt vigtigt er udvikling af nye og fleksible undervisningsformer. *Der er sjældent reelle refleksions- og udviklingsmuligheder for musyklærere, og udvikling af nye undervisningsformer kræver en målrettet indsats inkl. tid/midler. Projekter med nye undervisningsformer bliver ofte reelt placeret "uden for" musikskolens egentlige praksis.*

8. en musikskole, hvor underviserne ser sig selv som et fællesskab og gensidigt understøtter hinanden i deres undervisning og i udviklinger heraf.

*En gensidig konkurrence mellem "private musyklærere" med egne elever findes efter sigende stadig, hvilket musikskolens struktur kan være med til at fastholde.*

9. en musikskole, hvor ledelsen - i en atmosfære af respekt og samarbejde - skaber de nødvendige institutionelle betingelser med henblik på musikskolens pædagogiske og udviklingsmæssige opgave. *Dette omfatter også at skabe rammer for kollegialt baseret udvikling (Professionelle Læringsfællesskaber).*

10. en musikskole, som er fremtids- og udviklingsorienteret og som ser og virkeliggør sin rolle i den kulturelle og samfundsmæssige økologi.

*Der er i forbindelse med folkeskolereformen øget opmærksomhed på og muligheder for samarbejdet mellem musikskole og folkeskole. Dette stiller bl.a. krav til fleksible undervisningsformer og en øget professionalisering. Dette åbner desuden for musikskolens rolle i forhold til reetablering af amatørmusikken og bl.a. gennem opbygning af musikskolens andet spor.*

11. en musikskole, som fører en aktiv politik der skaber en accept i den brede befolkning for musikskolens opgave og arbejde samt bidrager som en betydningsfuld medspiller i det kulturelle felt. *En sådan involvering er meget forskellig fra musikskole til musikskole.*

*Til 9, 10 og 11: Musyklærernes faglige selvopfattelse kan være i konflikt med en udvikling af musikskolen i forhold til dens pædagogiske, dannelsesmæssige og samfundsmæssige rolle (fx tysk undersøgelse).*

I de følgende afsnit følger uddybning af centrale spørgsmål rejst herover (kursiveret).

## **2. Musikskolen som tilbud til alle / fleksibel undervisning.**

En række generelle udviklingstendenser i den danske musikskole har fulgt efter eller været påvirket/inspireret af udviklingen i vores naboland Tyskland. I en del tilfælde refereres direkte hertil - fx inspirationen fra Fritz Jöde. Samtidig er musikskolefeltet i Tyskland bedre belyst og dokumenteret bl.a. på grund prioritering af forskning, og kobling mellem musikpædagogisk forskning, konservatorier og musikskolepraksis, som ikke forefindes tilsvarende i DK.

En beskrivelse af generelle udviklingslinjer som er tilgængelig i tysk litteratur, kan derfor kaste lys på eller oplyse den danske situation.

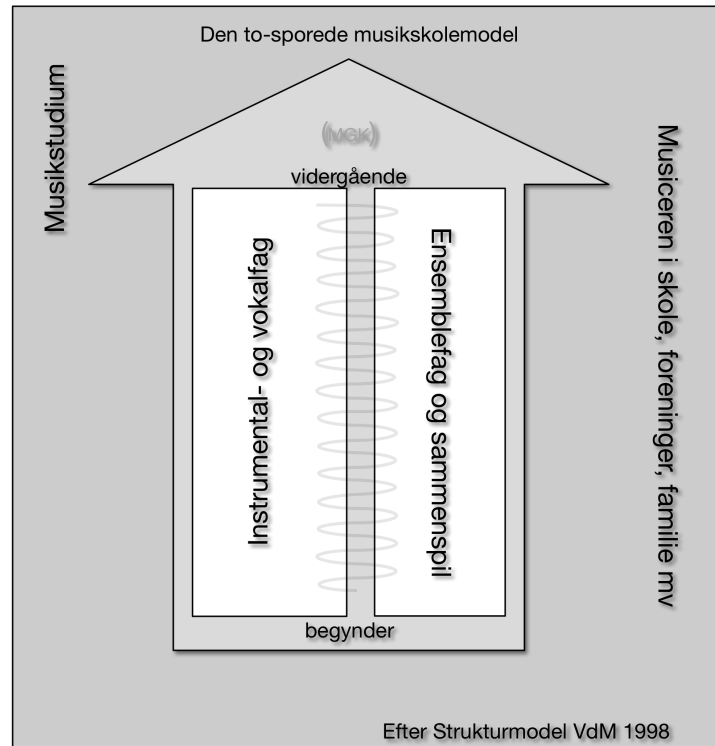
Den moderne musikskole (både i Tyskland og Danmark) har rødder i Fritz Jödes "Jugendmusikschule" som blev grundlagt i 20'erne som del af den såkaldte Kestenberg-reform. De ulige muligheder for at deltage i musiklivet og musikundervisning havde ført til en fastfrysning og svækkelse af musikkulturen, og man ville etablere muligheder for musikalsk dannelse for alle, hvilket skulle bidrage til at opretholde og forny musikkulturen. En grundspøje heri var det at skabe muligheder for fælles musiceren – dvs. ensembleformen (ensemble/hold).

Fra 60'erne fremefter bliver musikskolerne en attraktiv arbejdsplads for private musiklærere som baserede deres instrumentalundervisning på soloundervisning med afsæt i hvordan de selv var blevet undervist i deres uddannelse (mesterlære). For den private musiklærer stod den individuelle undervisning i centrum i modsætning til den fælles musiceren fra reformen, som oftest ikke var realisabel i private rammer.

Der opstår et to-klasse system med på den ene side en tradition fra privatlærervirksomhed, og på den anden side Jugendmusikschule-traditionen.

I 70'erne dukker interessen for nye undervisningsformer op i forbindelse med den generelle udvikling af undervisningssektoren – ikke mindst et opgør med "konfrontationsundervisning", og det har – måske især i Tyskland - en afsmittende virkning på musikskolerne. Det fører også til en diskussion om forholdet mellem individuel undervisning (IU) og gruppeundervisning (GU). Et stort anlagt studie "Modelversuch Instrumentaler Gruppenunterricht" som gennemføres fra 1976 til 1979 konkluderer at de faglige resultater af gruppeundervisning ikke adskiller sig væsentligt fra den individuelle undervisning. Der peges på, at en væsentlig forhindring for mere afvekslende undervisningsformer ligger i at uddannelsesinstitutionerne vidtgående har ignoreret den nødvendige uddannelsesmæssige bredde. Situationen fra 70'ernes Tyskland, kan i en vis grad genkendes i den nuværende situation her i Danmark.

I 1996 påbegyndte VDM (Verband Deutsche Musikschulen) arbejdet "Neue Wege in Musikschularbeit", som bl.a. udmundede i vedtagelsen af en to-sporet musikskolemodel (Mahlert 2001), med den instrumentale undervisning i det ene spor og ensemble og den fælles musiceren i det andet spor. Hermed lægges op til såvel fleksible undervisningsformer, som uddannelsesbredde og talentfremme.



Figur 1: Den tosporede musikskolemodel

En undersøgelse i Niedersachsen fra 2006 viser at gruppeundervisning (GU) på det tidspunkt er en integreret form for undervisning i musikskolen (dvs. i Tyskland). Der er en stærkt voksende andel af musklærere som benytter sig af denne undervisningsform, og som finder den mere interessant og motiverende end den individuelle undervisning. Elever og forældre er tilfredse med undervisningsformen, men der er dog også elever, der er vant til individuel undervisning, som stiller sig kritisk overfor formen. Det er også en vigtig konklusion at fælles musiceren (i gruppe og ensemble) er afgørende for elevernes motivation. Man peger også her på det at det er vigtigt at udvikle en praksis med afvekslende undervisningsformer, hvor forskellige undervisningsformer er egnede til forskellige opgaver.

Det konkluderes, at problemet ved gruppeundervisning ikke er undervisningsformen som sådan, men *snarere en konflikt med det fremherskende selvbillede hos undervisere, som er blevet overladt til at tilegne sig en undervisningskompetence gennem egen erfaring*. Det er her en væsentlig pointe, som fremhæves her, at der mangler en tidssvarende didaktik-metodik for fleksibel instrumental undervisning.

Men denne konflikt har tydeligvis ændret sig i det tyske musikskolefelt.

I 2006 konstaterer A. Ernst således:

*”Die unfruchtbare Diskussion um den Gruppenunterricht ist verstummt. Das unglückliche Hin und Her zwischen Pro und Kontra har sich gelegt. Heute weiss man, dass jede Unterrichtsform ihre Vorzüge und ihre Nachteile besitzt und dass sich in der flexiblen Kombination von Einzel- Partner- und Gruppenunterricht pädagogische Professionalität zeigt...”*

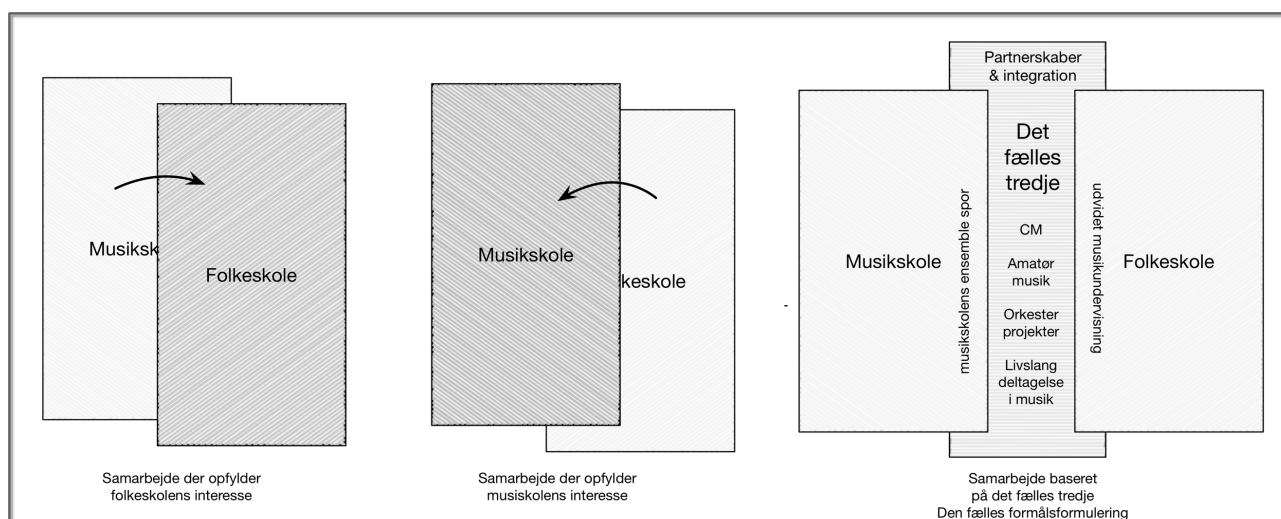
[Den ufrugtbare diskussion om gruppeundervisning er ophørt. Det ulykkelige frem og tilbage mellem for og imod har lagt sig. I dag ved man, at hver undervisningsform har sine fordele og ulemper og at den fleksible kombination af individuel- partner- og gruppeundervisning er del af den pædagogiske professionalitet].

Dette er dog ikke på samme måde tilfældet i Danmark. Der findes her i landet vellykkede eksempler på en udvikling mod fleksible undervisningsformer (Skanderborgprojektet, Holst 2012), og eksempler på vanskeligheder og interne konflikter forbundet hermed (Gribskovprojektet, Holst 2013a). Skal det sammenlignes med den tyske udvikling, kunne man sige at den nuværende stand nok mest svarer til den tyske situation sidst i 90'erne. Dette peger på at en formalisering og reel etablering af den tosporede musikskole model sammen med en udvikling af fleksible undervisningsformer i praksis kunne være relevante tiltag i den danske kontekst.

### 3. Instrumentklasser og samarbejde musikskole-folkeskole

I de sidste 15 år er der opstået et felt med ensembleundervisning og instrumentklasser, ofte i et integreret samarbejde mellem grundskole og musikskole, med inspiration fra brassbands og harmoniorkestre, som det kendes fx fra amerikanske skolebands samt strygerensembleundervisning efter Rolland-konceptet. El Sistema-konceptet har ligeledes været en betydelig inspirator.

Disse projekter placerer sig som samarbejde mellem grundskole og musikskole i et relationsfelt (et tredje rum, Holst 2015a, Holst 2016) som primært er rettet mod amatørmusik (community music) og muligheden for livslang deltagelse i musik, som overgribende formål for musik i folkeskolen og musikskolen.



Figur 2: Samarbejdsrum

Med folkeskolereformen er det allerede eksisterende samarbejde mellem musikskole og folkeskole (Holst 2013b) blevet styrket og udvidet. Grundlag herfor er reformens vision om Åben

Skole, som en mulighed for eksterne aktører at bidrage til skolens opgave. Et sådant samarbejde kan udmøntes på forskellige måder - som eksterne projekter, som partnerskaber og som integreret samarbejde. 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 sådanne samarbejder være af typen partnerskaber eller integreret samarbejde, men det kan konstateres at mange projekter ofte ikke løfter sig over typen 'eksterne projekter'.

I modsætning til korte og eksterne projekter er projekterne med ensembleundervisning og instrumentklasser former for integrerede partnerskaber, som netop i kraft af deres genstandsfelt forudsætter et forpligtende samarbejde mellem musikskolens læreres specialiserede kompetence på instrumentalområdet, og folkeskolens musiklærers kompetence i den almene musikundervisning for alle.

I Tyskland har udviklingen på dette område været i gang i en del år med storskala-programmer som JeKi - Jedem Kind ein Instrument, ELMU (Elementares Musizieren, Gemeinsames Musizieren von Beginn an), MoMo (Monheimer Model - Musik für Alle), Superar (kor, orkester og dans) m.v. Disse programmer har været fulgt op af forskningsprogrammer med betydelige forskningsmidler (se Holst 2015). I Tyskland udgør dette felt en væsentligt øget ansættelsesmulighed for musikpædagoger (instrumentalpædagoger med kompetence i fleksibel undervisning).

Instrument- og orkesterklasser er også – om end en del senere end i Tyskland - slået igennem i DK, blandt andet understøttet af det øgede samarbejde musikskole-folkeskole med Skolereformen fra 2014.

I Instrument - / orkesterklasse-undervisning benyttes fleksible undervisningsformer med inddragelse af individuel undervisning, gruppeundervisning og hold/ensembleundervisning. Undervisninger her adskiller sig som regel markant fra den almindelige undervisning i musikskolen, og varetages ofte af en særlig gruppe lærerkræfter.

Instrument - / orkesterklasse-undervisning har vist sig at have en høj fastholdelseskvotient i forhold til almindelig musikskoleundervisning. En afgørende faktor ser ud til at være kontinuitet over den første periode på ca. 1 ½ år, som også er forbundet med kontinuitet nødvendig for udvikling af resultater af undervisningen ("virkninger"), som undersøgt i JeKi følgeforskning.

Det øgede samarbejde har udfordret musikpædagoger med konservatorieuddannelse i forhold til at deltage i hold- og klasseundervisning. Dette har ført til en slags automat-løsning, hvor man forsøger at løse problemet ved at kombinere et uddannelsesgrundlag med musikfaglighed uden reel musikpædagogisk og musikdidaktisk kompetence med tilføjelse af et kursus i klasserumsledelse. Det svarer på mange måder til den tidligere additive gymnasielærer-løsning - hvor man oven på en faglig uddannelse tilføjede et kort pædagogisk modul - som er droppet fordi det ikke fungerer.

#### 4. Udvikling af undervisningsformer og tilgange

Der er to markante udviklinger i tilgangen til undervisning og læring. Den første er et skift til nyere og mere moderne læringsforståelser i 70'erne fremefter. Den anden er et skift fra en systematisk opbygning af undervisningen af del-elementer (byggesten) til en større vægtning af at inddrage en holistisk opbygning med musiceren og fællesskab. De to skift danner grundlag for og peger i retning af en nytænkning og nyformulering af en tidsvarende instrumental didaktik.

##### 4.1 Instruktivisme og konstruktivisme (Mahlert 2011)

Med de store forskningsprojekter i 60'erne og 70'erne indenfor undervisning, uddannelse og læring revideres de grundlæggende tilgange til hvordan mennesker lærer med et skift fra behavioristisk psykologi (Skinner) til konstruktivistisk psykologi (Piaget og Vygotsky). I praksis videreføres en "før 1970-tænkning" også i dag bl.a. gennem ureflekteret overførsel (man underviser som man selv er blevet undervist) og utilstrækkelig eller manglende uddannelse.

*Instruktivistisk* undervisning og læring forstår læring som "overførsel". Korrekt/ ønskværdig adfærd overføres ("tankpasserpædagogik") gennem imitation, forskrifter og regler. Hvordan - sådan. Respons foregår som korrektion på præmisserne rigtig/forkert. Læreren som bedrevidende. Forudsætter disciplin.

*Konstruktivistisk* undervisning og læring forstår læring som en interaktion mellem lærer som muliggørende og elev tilegner sig og lærer gennem selvvirkosmhed. Læreren stilladser (muliggør) - eleven bygger (konstruerer). Læreren som andet-vidende. Forudsætter motivation.

Instruktivistisk / behavioristisk	Konstruktivistisk
Behavioristisk funderet (Skinner)	Konstruktivistisk funderet (Piaget, Vygotsky)
adfærdsændring	læring gennem selvvirkosmhed
imitation, forskrifter og regler	lærer stilladserer - elev bygger
viden overføres	viden konstrueres aktivt
bedømmelse af rigtig/forkert	vurdering af relevant kognition
lærer udfører korrektion	interaktion
lærer som bedrevidende	læreren som andet-vidende
forudsætter disciplin	forudsætter motivation

Begge tilgange kan betegnes som 'systematisk opbyggende trin-for-trin undervisning'.

##### 4.2 Systematisk opbyggende undervisning og holistisk undervisning

(Aigner-Monarth&Ardila-Mantilla 2016)

Inden for den musikpædagogiske filosofi har der været en drejning fra en sagsorientering med værket som genstand (objekt) til en orientering mod en handlingsorienteret forståelse af musik, som noget man gør som "musicing" (Elliott 1995) eller "musicking" (Small 1998). Drejningen har haft stor betydning inden for musikterapi, hvor man har udviklet begrebet "collaborativ musicing" (fælles musicieren) med fokus på musikkens menings- og værdi-aspekter i musikalske fællesskaber. Tilgangen har fået stærkt øget betydning inden for det musikpædagogiske område over de senere år i forbindelse med en handlingsorienteret undervisning, hvor undervisningens delelementer rammesættes i helheden af 'musikken som fænomen' gennem musicieren. Denne tilgang er blevet yderligere aktualiseret gennem det voksende antal ensemble og instrumentklasseprojekter.

En undersøgelse af praksisformer i instrumental gruppeundervisning (Aigner-Monarth&Ardila-Mantilla 2016) peger på to forskellige og generelt adskilte former som kan betegnes som henholdsvis 'trinvis undervisning' og 'holistisk undervisning':

- Den trinvis undervisning er karakteriseret ved: systematisk opbygning af læringsområder, trin-for trin opbygning, udlejring af øveprocessen (øve hjemme), reduktion af kompleksitet, overvejende sproglig formidling, bearbejdning af delområder, elevforskellighed som problem. I denne undervisningsform kan man skelne mellem ovenstående instruktivistiske hhv. konstruktivistiske tilgang.

- Den holistiske undervisning er karakteriseret ved: sammensat brug af læringsområder, holistisk og spiralformet opbygning, integreret øvning, undervisning i flow, udfoldelse af kompleksitet, overvejende ikke-sproglig formidling, udgangspunkt i musicieren, elevforskellighed som ressource.

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

Forfatterne rejser en velbegrunder kritik af *at disse to former overvejende fremtræder som enten-eller i den praktiske undervisning.*



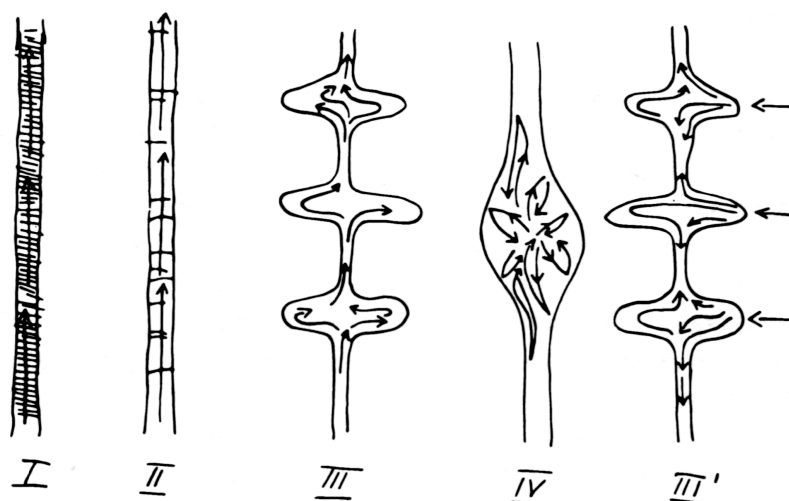
De to tilgange har hver for sig fordele og ulemper, og det er derfor nødvendigt at kombinere de to tilgange som det de betegner en *oscillation mellem en trinvis og en holistisk arbejdsform*, dvs. som *fleksibel undervisning*.

#### 4.3 Det didaktiske grundlag for *Fleksibel undervisning og Oscillation*

Problematikken omkring en trinvis vs holistisk opbygning er beskrevet i den didaktiske litteratur af Martin Wagenschein (1956, oversat til dansk 2015), som opstiller en række organisationsformer for undervisningens indhold og progression.

Denne didaktik er udviklet i 50'erne, som et svar på traditionelle uhensigtsmæssige undervisningsformer, og har været et væsentligt grundlag for undervisningsreformer i den almene skole i 60'erne og 70'erne.

Der optræder fem former i nedenstående illustration betegnet med romertal I, II, III, IV og III', som kort skal gengives her:



Figur 3: Wagenschein's didaktiske organiseringsformer

I: Illustrationen viser *den lineære trinvis progression* - som perler på en snor. 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 i fremtiden. I forhold til musikundervisning må vi skelne mellem teknikker i musik som indhold og musik som fænomen som indhold. Det er en vigtig pointe at summen af nok så mange teknikker aldrig i sig selv bliver til musikken som fænomen. Systematik i stoffet forveksles med systematik i tænkning og derfor er den anlagte progression sjældent i overensstemmelse med elevens læringsmulighed, hvilket leder til differentieringsproblemer. I den rene form er der næppe nogen der ønsker en sådan systematisk undervisning, men den er stadig dominerende.

II: Som en reduktion der lettere kunne skabe overblik og undgå overload kan man forsøge at lave en systematisk reduktion eller udrensning, men stoffet bliver der igennem blot tyndbenet i form af et tyndbenet systematisk forløb, hvor man skal kende til stoffet i "grove træk".

III: 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 ø'er 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.

IV: *Den eksemplariske fremgangsmåde (holistisk)* tager udgangspunkt i en repræsentativ helhed og har samme karakter som tyngdepunktet eller fortætningen der ganske vist er ét, men som indeholder det hele. I musik vil denne helhed være en helhed som er 'musik som fænomen' som netop et komplekst meningsunivers, som indeholder mange dimensioner. Det enkelte hober ikke op, men bærer op, lyser op. Der er tale om et "ægte møde" - vi må have eleven og sagen for øje samtidig.

III': Indgange til stoffet sker ikke nødvendigvis fra det fragmenterede element - den trinvis progressions første trin. Man må ikke nødvendigvis gå ind helt nedefra. Man kunne også gå ind i en platform og dermed tage udgangspunkt i en helhed i stedet for i dele (hel-del-hel). Man kunne i stedet for at begynde med teknikker rette sig mod fænomenet som indhold. Figur III' skal vise at indgangen sker "udefra" og tankearbejdet trænger "nedad" i elementerne, og samtidig leder opad. Denne tilgang kan betegnes som 'hel-del-hel'. Helheden vil være meningsbærende og skabe en meningsfuld ramme for fordybelse i elementerne som igen bidrager til helheden. Kunsten er at udgangspunktet skal udvælges, så det ikke er for komplekst, men heller ikke så simpelt, at musik som fænomen ikke mere optræder. Det betyder også at der bag ved tilsyneladende metodiske problemer (herunder spørgsmålet om progression), gemmer sig en ganske udfordrende proces med at rekonstruere et meningsfuld undervisningsindhold, som er inden for den pædagogiske mulighed.

Det er denne tilgang som svarer til den tidligere nævnte 'oscillation' mellem holistisk og trinvis undervisning.

Trinvis undervisning	Holistisk undervisning
trin for trin opbygning	holistisk 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: Oscillation i fleksibel undervisning

Wagenscheins didaktik er i dag højaktuel, og udfolder grundlæggende spørgsmål, som er centrale i den nuværende udvikling - både generelt og inden for instrumental pædagogikken. Det er således

også af stor betydning at en række af Wagenscheins centrale tekster nu (endelig) foreligger i dansk oversættelse. Det er i et nutidigt perspektiv helt centralt, at en væsentlig del af det der almindeligvis ville anses for at være metodiske problemer og metodiske løsningsmodeller (et hvordan-problem), handler om valg og konstruktionen forskellige typer undervisningsindhold (et hvad-spørgsmål), og dermed er et spørgsmål om didaktik i bred forstand.

## 5. Klasserumsledelse og det musikalske læringsrum

Som allerede nævnt har det øgede samarbejde musikskole-folkeskole ledt til et forsøg på at løse problemet med at musikpædagoger med konservatorieuddannelse får et ekstra kursus i klasserumsledelse. Antagelsen ser ud til at være at musikfaglighed plus klasserumsledelse giver det nødvendige undervisningskompetence. En forklaring på en sådan forenklet tilgang kan være, at klasserumsledelse / regelledelse er blevet præsenteret i forbindelse med Hatties evidensforskning, og at man derfor forventer at det er "noget der virker". Desværre er det ikke det, forskningen viser.

*Problem nr. 1:* Hatties metaundersøgelse, som er en bred undersøgelse baseret på kvantitative undersøgelser alene, er interessant fordi den giver en idé om hvad der har stor effekt og hvad der har mindre, dog udelukkende set i forhold til testresultater i engelsk-amerikanske skoletest. Her er klasserumsledelse helt nede på en 42. plads (Hattie 2009, s.102), og har ifølge denne undersøgelse altså begrænset betydning.

En mere grundig undersøgelse er gennemført af ClearingHouse DK (Nordenbo 2011) kommer frem til at klasserumsledelseskompetence skal kombineres med relationskompetence. Hvis der ikke er etableret en tilstrækkelig relation mellem lærer og elev, så fungerer det alligevel ikke. Desuden er det helt afhængigt af relationen mellem klassens forskellige lærere (teamsamarbejdet), hvor musikpædagogen må indgå i en samarbejdsrelation, som muliggør klasserumsledelse. Klasserumsledelse skal altså som det første kombineres med forståelse og opbygning af det sociale felt. Det kræver en indsigt i områder af den generelle pædagogik, og kan ikke klares med et kursus i klasserumsledelse. Der er en Hello-Kitty-effekt her, idet det kan risikere at få den omvendte virkning, hvis man sender musikpædagoger på kursus, med den forståelse at de så vil kunne håndtere problemet. Der er selvfølgelig ikke som sådan noget i vejen med en symbolsk trøst. Men når det så alligevel ikke virker (håndterer det brækkede ben), står underviseren der med en praksis, som ikke fungerer for vedkommende, og kan meget vel på grundlag af dette (som personlig erfaring) konkludere, at en-til-en undervisning alligevel er den eneste gangbare undervisningsform. Dermed er en åbning til fleksibel undervisning endt i en blindgyde, og en mulighed for professionalisering, som fremhævet af A. Ernst (2006) som tæt forbundet med fleksibel undervisning, afskåret. Hello Kitty plasteret kan måske give en foreløbig trøst, men benet er stadig brækket, og man går nok ikke så godt.

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

*Problem nr. 2:* Plauborgs forskningsredegørelse viser imidlertid at det måske nok største problem er en adskillelse af "management" fra "instruktion" - at ledelse er noget der kan etableres "i sig selv" uafhængigt af didaktikken, som allerede påvist i 70'erne. Det er ikke svært at forestille sig at en undervisning der ekskluderer en gruppe elever og umuliggør deres meningsfulde deltagelse i undervisningen, ville give problemer som uro osv. Håndteres dårlig undervisning og manglende inklusion med stærk adfærdsstyring, er der ikke udsigt til læring.

En undersøgelse af samarbejde mellem musikpædagoger og pædagoger i musikundervisning i en børnehave er her interessant (Holst 2012a). To pædagogteams samarbejdede med den samme musikpædagog på to forskellige måder om to forskellige hold børn. Det var påfaldende at undervisningen i den ene børnegruppe var ved at gå i opløsning, og at det fungerede fantastisk godt i den anden - med samme musikpædagog. Det ene pædagog-team håndterede uopmærksomhed og uro i undervisningssituationen ved at tage børnene ud af undervisningen (ud af det musikalske rum) og indskærpe regler og konsekvenser. Ledelse (management) blev skilt fra musikundervisningen (instruction) som adfærdshåndtering. Det andet team håndterede situation ved at bringe børnene tilbage i det musikalske rum, og gennem egen deltagelse i musikken førte de børnene tilbage i deltagelse i det musikalske rum. Musikundervisning og -læring foregår i 'det musikalske rum' og omfatter forskellige didaktiske socialformer (en-til-en, en-til-flere, flere-til-flere, en-til mange, osv.). Det er en nødvendig kompetence at kunne iscenesætte og gennemføre en didaktisk velfunderet musikundervisning med fleksible undervisningsformer.

Plauborg (2016) konkluderer sin undersøgelse at klasseledelse ikke kan adskilles fra didaktik og socialitet. Det fagdidaktiske og det sociale er uadskillelige elementer i klasseledelse.

Den professionelle integrerede basis af generel pædagogisk teori, fag og fagdidaktik kan ikke erstattet af en symbolsk "management-tænkning" (og stærke ledere) importeret fra managementparadigmet i offentlig ledelse.

*Musikalsk læringsrumsledelse* handler om didaktisk funderet musik ledelse og arbejdet med relationer i det musikalske rum.

## **6. Det kollegiale udviklingsrum og professionalisering**

Udvikling af nye og fleksible undervisningsformer forudsætter at der etableres muligheder herfor, både i form af en form dette kan antage og institutionelle rammer som støtter og muliggør dette som en bottom-up proces med kollegialt ejerskab. Praksisudvikling er desuden nødvendig for den

teoretisk-didaktiske udvikling af en tidssvarende instrumental didaktik med fleksible undervisningsformer, der, som bekendt, ikke findes som "hyldevare". Udviklingen af en sådan didaktik er således dobbelt, som såvel praktisk didaktik og som teoretisk didaktik. Hvis den teoretiske didaktik udelades, ender det som en række kontekst- og situationsbundne praksisbeskrivelser, som ikke kan overføres. Udelades den praktiske didaktik kan det ende som skrivebordsarbejde uden praktisk anvendelighed.

Grundlaget er fælles udvikling i praksis - eller mere præcist i et professionelt praksisfællesskab, der overskrider den 'personlige erfaring', som 'Professionelle Læringsfællesskaber' (PLC).

Der er tale om videns- og praksisdeling med et gensidigt læringsfokus fx som kollegial sparring, videoformidling, udveksling af eksempler og materialer osv. i *en dialogisk form* med gensidige udviklingsmuligheder. I en litteratursammenfatning (Stoll et al 2006) peges på en række karakteristika for professionelle læringsfællesskaber, som omfatter udvikling af en fælles vision, et gensidigt fællesskab og samarbejde, refleksiv dialog, udvikling af praksis og anvendelse af nye idéer og et fællesskab hvor alle lærer af og med hinanden.

Et eksempel på hvordan dette kan udformes kunne være en række seminarer eller møder, hvor hvert møde bygges op i form af en præsentation, konkretisering og dialog baseret på praksis og erfaringer fra to eller flere udvalgte praksiseksempler fra deltagerenes undervisning.

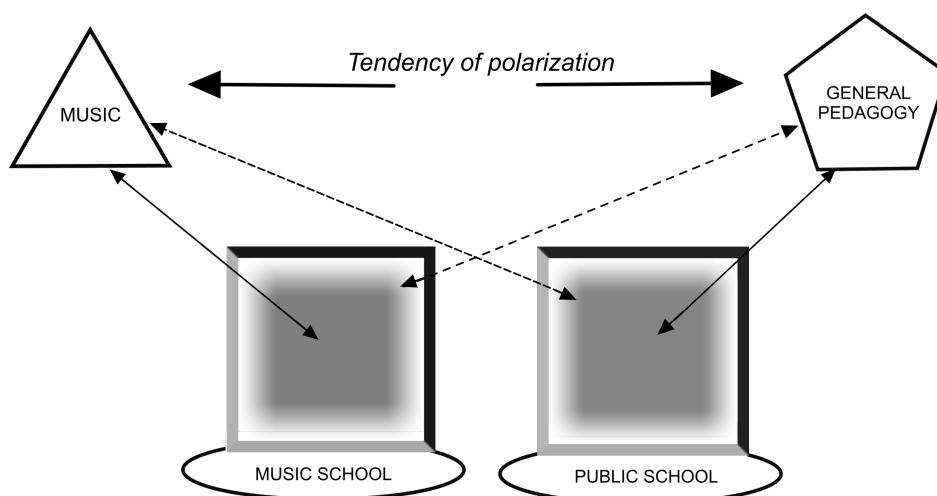
Professionelle læringsfællesskaber - som praktisk didaktisk udvikling - kan kobles med udvikling af teori med en forskningstilgang som kunne betegnes som anerkendende aktionsforskning. Professionelle læringsfællesskaber kan bidrage til at udvikle praksis i en bestemt kontekst, og den forskningsmæssige teoriudvikling er nødvendig for at omsætte kontekstbestemt viden til didaktisk teori hvilket her vil sige en tidssvarende instrumental musikdidaktik. Den generaliserede teoriudvikling med henblik på praksis (prakseologisk teori) er igen forudsætning for uddannelsen af instrumental-pædagoger på professionelt niveau.

## **7. Professionalitet: musikfaglighed, didaktisk faglighed og generel pædagogisk faglighed.**

*Musikfagligheden* omfatter en musikermæssig specialisering på et eller flere instrumenter samt en generel musikfaglighed. *Den didaktiske faglighed* består af en specialiseret instrumental-didaktisk faglighed. *Den pædagogiske faglighed* er generel, men har særligt fokus i forhold til den institutionelle undervisningsmæssige opgave. Den nødvendige professionalitet kan ikke udgøres af en musikfaglighed med en "sjat" pædagogik eller en pædagogisk faglighed med en "sjat" musikfaglighed. Resultaterne er, set i forhold til eleverne, meget dårlige (Holst 2013). Sagt på en anden måde så ved vi (forskningsmæssigt) at det kræver en 'integreret flerfaglig basis'.

Professionskompetencen forudsætter både musikfaglighed og pædagogisk faglighed, og at denne dobbelte faglighed er integreret i en praktisk didaktisk kompetence, som desuden er specifik for hhv. musikskole og den almene skole.

Der har i Danmark været en stærk tendens til polarisering i musikfeltet (Holst 2013).



Figur 5: Polarisering (Holst 2013)

Et øget samarbejde mellem folkeskole og musikskole har været reel mulighed for at modvirke den u hensigtsmæssige polarisering, samtidig med at den institutionelle specialisering bibeholdes (Holst 2013). Polarisationen kan ses som en u hensigtsmæssig og utilsigtet konsekvens af den institutionelle specialisering, som samtidig generelt set er en fordel og nødvendighed i det moderne samfund – også i musikundervisningen i hhv. musikskole og folkeskole. Men specialisering bør ikke føre til "lukning" og polarisering, som det desværre har været tilfældet. En konsekvens af sådanne 'lukninger' har været at indsatsen i forhold til amatørmusikken - og dermed børns fremtidige (livslange) mulighed for at deltage i musik - er faldet mellem to stole. Og det er netop den fælles målsætning for musik i folkeskolen og musikskolen. Åben Skole og musikskolens udbygning af ensemble-sporet er 'åbninger' der kunne medvirke til en genetablering af amatørmusik-området.

Det har været forventningen, at en ændring i musikpædagogisk praksis med tiden vil påvirke uddannelserne. Samarbejdet mellem musikskole og folkeskole er blevet øget med folkeskolereformen. Før reformen var de fleste musikskoler involveret i samarbejder (Holst 2013b). Etablering af en gensidig forpligtelse til samarbejde og Åben Skole indsatser har ledt til et øget musikpædagogisk samarbejde. Dette er nu så småt tegn på, at det er begyndt at påvirke uddannelsestænkningen.

En første reaktion i efteruddannelsessammenhæng har nok været at gribe til klasserumsledelseskortet. Som allerede nævnt kan det, som enkeltstående tiltag, have en Hallo-Kitty-plaster effekt, og kan risikere at skygge for udvikling af tiltag, der faktisk virker.

Instrumentalundervisning er et særskilt specialiseret område af musikdidaktikken med særlig relevans for musikskoleområdet. Musikdidaktikken er - som didaktikken generelt - overvejende

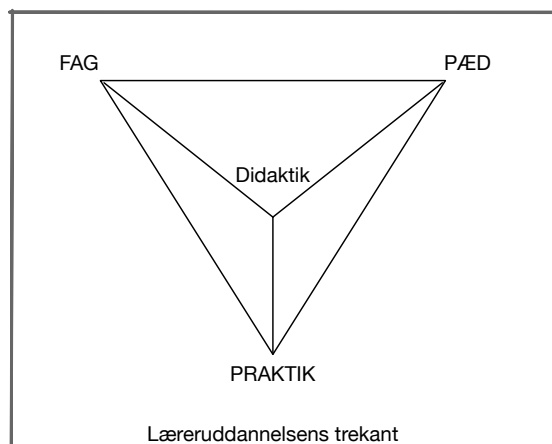
udviklet i forbindelse med den almene skole - og i musik som "Almen Musikdidaktik". På instrumentalområdet er der udviklet instrumentspecifikke metodikker (fx violin-, sang- og klavermetodikker) og metodiske konceptioner (fx Suzuki metode, Dalcroze metode).

Det er en vigtig pointe her, at den faglige kompetence i musikskolen handler om *instrumentalundervisning* (dvs. instrumental og vokal undervisning) med fleksible undervisningsformer, og at den specifikke didaktik er *Instrumental Musikdidaktik*, som ikke kan erstattes af *Almen Musikdidaktik*, som er den almene skoles musikdidaktik. Det vil være en alvorlig fejl at overføre den Almene Skoles Musikdidaktik på instrumentalundervisningen, som netop ikke er den almene skoles domæne. Instrumentfaglighed spiller i den Almene Musikdidaktik ingen central rolle, og berører dermed ikke instrumentalundervisningens problemstillinger, som er af afgørende betydning for etablering af fleksible undervisningsformer i en moderne instrumentalundervisning ('efter 1970 undervisningsformer') - som beskrevet i afsnit 4. Det bliver overordentligt tydeligt hvis man kigger i en fremtrædende Almen Musikdidaktik (Nielsen 1998). Fagområdet omkring instrumentalundervisning simpelthen er fraværende her.

*Instrumentaldidaktikken* står mellem den almene musikdidaktik og instrumentmetodikker som en blind plet i uddannelserne og som et underbelyst felt i den musikdidaktiske litteratur.

Det har ikke alene betydning for uddannelserne, men også for den musikpædagogiske praksis, og dermed for de elever der undervises. De konkrete kompetencer, der er forbundet med fleksible undervisningsformer er af særlig betydning for *motivation og fastholdelse* af elever, og dermed for såvel opretholdelse af en musikkultur herunder amatørmusikken, samt for udvikling af et vækstlag for professionel musikuddannelse og -udøvelse.

Udvikling heraf i uddannelsesmæssig sammenhæng berører en kendt problematik fra den generelle læreruddannelse, kendt som læreruddannelsens trekant. Den professionelle didaktiske kompetence udvikles i trekanten mellem de pædagogiske fag, fag-fag, og praksis / praktik:



Figur 6: Læreruddannelsens trekant

Som eksempel på den aktuelle udvikling på uddannelsesområdet, skal nævnes et udviklingsprojekt på DKDM, der netop er igangsat. Der etableres på kandidatniveau, i et samarbejde mellem hovedfagsundervisning og musikpædagogisk teori, praktik i et instrument- og orkesterklasseprojekt i Rødovre, hvor de studerende indgår som undervisningsassistenter i fleksibel undervisning med ensembleklasser. Her etableres de vigtige relationer mellem områderne: hovedfag, pædagogik, didaktik og praktik samt spændvidden fra praksis til forskning. En sådan konstruktion vil også kunne yde væsentlige bidrag til udviklingen af en tidsvarende instrumental musikdidaktik gennem samspillet mellem praksis, forskning og uddannelse.

Etablering af en gensidig forpligtelse til samarbejde og Åben Skole indsatser har ledt til et øget musikpædagogisk samarbejde. Dette udviklingsprojekt er et eksempel på hvordan det begynder at få positivt nedslag i uddannelsesområdet. Det tegner et billede af at uddannelsesområdet nu udgør et kommende relevant indsatsområde, som en nødvendig faktor for forankring og den videre udvikling på området.

Sammenlignet med udviklingen i Tyskland halter vi meget bagefter, men så er det på den anden side oplagt, at vi i Danmark udnytter viden og erfaringer der er indhøstet. Musik i undervisning og uddannelse er som bekendt over en årrække blevet stærkt svækket, og det er derfor afgørende vigtigt, at den positive udvikling, der nu er indledt, bliver båret videre. Det kræver en kombineret indsats mellem praksis, forskning og uddannelse.

### 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.
- Elliott, D.J. (1995) *Music Matters, a new philosophy of music education*. Oxford University Press
- Ernst, A. (2006) *Die zukunftsfähige Musikschule*. Nepomuk Musik Verlag
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning*. Routhledge
- Holst, F. (2012) *Ny Struktur. Et udviklingsprojekt på Skanderborg Kulturskole. Evaluerings- og udviklingsrapport*. Skanderborg Kulturskole og Faglig Enhed Musikpædagogik, Forskningsprogrammet Fagdidaktik, Institut for Uddannelse og pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Holst, F. (2012a) *Musikpædagogisk indsats, Blæksprutten-Det Kulturelle Børnehus i samarbejde med Den Kreative Skole Silkeborg*. Evaluerings- og udviklingsrapport. Silkeborg: Blæksprutten.
- Holst, F. (2013). *Professionel Musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Phd-Afhandling. IUP (DPU), Aarhus



- Holst, F. (2013a). *Undervisningsformer i musikskolen. Et udviklingsprojekt i Musikskolen*. Gribskov Kulturskole.
- Holst, F. (2013b). *Kortlægning af samarbejde musikskole - grundskole*. Faglig Enhed Musikpædagogik. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Aarhus Universitet
- Holst, F. (2014). *Fastholdelse i musikskolen: En brugerundersøgelse ved nordsjællandske musikskoler*. Faglig enhed Musikpædagogik, 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., Chemi, T. & Holm, S. (2016). *El sistema inspirerede projekter i Danmark*. DMKL
- Holst, F. (2016) Det tredje rum – om samarbejde i åben-skoleprojekter. *Temahæfte Åben Skole*. Unge Pædagoger
- Mahlert, U. (2011) *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Schott Verlag
- Mahlert, U. (2001): Zur Didaktik und Methodik des Ensemblespiels in der Musikschule. In: Kraemer und Rüdiger (Ed.): *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis*. Augsburg, Wiessner-Verlag.
- Nordenbo, S.E. (2011) Forskning i klasserumsledelse. *Kvan* 90/2011
- Small, C. (1998) *Musicking, the meaning of performance and listening*. Wesleyan University Press.
- Plauborg, H. (2016) *Klasseledelse Gentænkt*. Hans Reitzels forlag
- Wagenschein, M. (1956) Om begrebet eksemplarisk undervisning. I: (Red) Graf, S.T. og Christiansen P. (2015): *Dannende Faglighed. Tekster om det eksemplariske, genetiske og sokratiske undervisningsprincip af Martin Wagenschein*. Forlaget Unge Pædagoger.