



PH.D.-AFHANDLING

FINN HOLST

PROFESSIONEL MUSIKLÆRERPRAKSIS

**Professionsviden og lærerkompetence med særligt
henblik på musikundervisning i grundskole og
musikskole samt læreruddannelse hertil**



AARHUS
UNIVERSITET

INSTITUT FOR UDDANNELSE
OG PÆDAGOGIK (DPU)

FINN HOLST

PROFESSIONEL MUSIKLÆRERPRAKSIS.

Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil.

Ph.d.-afhandling

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)

Aarhus Universitet

FORORD

Denne afhandling handler om professionel musiklærerpraksis i grundskole og musikskole og om uddannelserne hertil ved læreruddannelsen og konservatorier. I lyset af de stærkt øgede krav til skole og uddannelse generelt, og musikfagets udfordringer specifikt, aktualiseres behovet for eksplicit viden om professionsviden indenfor musiklæreruddannelserne. Den stærke institutionelle opdeling af musiklæreruddannelserne, som er speciel for Danmark set i forhold til de lande vi normalt sammenligner os med, gør musikområdet til et særligt interessant område, for en undersøgelse med inddragelse af de forskellige institutionsområder. Projektet forsøger hermed i et aktuelt perspektiv at overskride det enkeltstående institutionelle perspektiv, og har en ambition om en forståelse af det musikpædagogiske felt som helhed, trods den stærke institutionelle opdeling mellem musikskoler og konservatorier på den ene side og grundskoler og læreruddannelsen på den anden.

Projektet har dermed også været omfattende, og jeg har trukket på mange personers samarbejdsvillighed i forbindelse med klasserumsforskning på de fire institutionelle områder samt i en række udviklingsprojekter i musikskole og folkeskole. Uden dette var projektet ikke blevet til noget, og jeg takker hermed alle involverede ved: Læreruddannelsen Metropol, Rytmisk Musikkonservatorium, Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, Helsingør Musikskole, Odense Musikskole, Skanderborg Kulturskole, Horsens Musikskole, Skoleafdelingen Rudersdal Kommune, Borup Skole, Toftevangskolen, Vangeboskolen, Skovlyskolen, Søndermarksskolen og Rosenlundskolen.

Jeg er særlig taknemmelig for den inspiration, støtte og vejledning jeg har modtaget fra min hovedvejleder professor Frede V. Nielsen, som ikke kunne se mit arbejde med afhandlingen helt til ende. Frede døde efter længere tids sygdom den 21. marts 2013, kort tid før afhandlingens afslutning. Jeg vil her give udtryk for min taknemmelighed for, at Fredes store faglige indsigt og engagement er blevet mig til del helt frem til kort før færdiggørelsen af afhandlingen. Lektor Sven-Erik Hølgersen har, i afhandlingens sidste fase, overtaget vejlederopgaverne med kort frist, og jeg takker hermed for denne helt ekstraordinære indsats, der har været forbundet hermed.

Professor Per Fibæk Laursen har været bi-vejleder på projektet, og jeg takker ham for hans støtte, samt for at påtage sig den særlige opgave, at vejlede omkring brugen af et teoriområde, som er fremmed inden for pædagogisk forskning.

Jeg har igennem Nordisk Netværk for Musikpædagogisk Forsknings årlige konferencer, phd-dage og forskningsseminarer, haft mulighed for at diskutere og præsentere forskellige dele af forskningen fra phd-projektet. Det har været yderst værdifuld for mig at have mulighed for at kvalificere mit phd-projekt gennem faglige diskussioner med en række andre phd-studerende samt forskere på det musikpædagogiske felt, og jeg takker hermed de involverede danske, svenske, norske, finske og islandske kolleger herfor.

Jeg vil rette en tak til mine kolleger i det musikpædagogiske miljø på DPU for inspiration og faglige diskussioner gennem forløbet. Sidst men ikke mindst vil jeg rette en særlig tak til min kære familie, som har givet mig en stærkt udvidet moralsk og konkret opbakning, som har muliggjort den ekstra indsats, der har været forbundet med gennemførelsen af projektet.

Phd-projektet er finansieret af midler fra DPU (Aarhus Universitet) og Kunstrådets Musikudvalg, samt igennem Projektet Musik, Sprog og Integration med støtte fra Egmontfonden, som jeg hermed takker for at have muliggjort projektet.

Finn Holst
Marts 2013

INDHOLDSFORTEGNELSE

Forord

KAPITEL I:

Projektet, dets baggrund og grundlag	1
1.1 Musiklæreruddannelse og professionalisering	1
1.2 Projektbaggrund	2
1.3 Problemformulering	3
1.3.1 Undersøgelsesdimensioner	3
1.3.2 Afhandlingens opbygning	5
1.4 Anden Forskning	6
1.5 Teoretisk Grundlag	10
1.5.1 Lærerkompetence og professionskompetence	11
1.5.2 Den prakseologiske ramme	12
1.5.3 Det institutionelle aspekt	22
1.5.4 Teoretisk tilgang og de tre undersøgelsesdimensioner	25
1.6. Projektets design og metode	28
1.6.1 Design	28
1.6.2 Prakseologisk-eksperimentelt koncept	30
1.6.3 Metodisk design for undersøgelsesdimensionerne	31
1.6.4 Klasserumsforskning med video observation	32
1.6.5 Praksisprojekter	35

KAPITEL II:

Teoretisk behandling	37
2.1 Første undersøgelsesdimension	37
2.1.1 Undervisningsfaglighed, Didaktik og PCK	38
2.1.2 Undervisningsfaglighed mellem 'fag og pædagogik'	41
2.1.3 Seks mulige konstitutionsformer	44
2.2 Anden undersøgelsesdimension	45
2.2.2. Mellem teori og praksis	47
2.2.3 Den prakseologiske model og empiri	49
2.3 Tredje undersøgelsesdimension	49

KAPITEL III:

Musikundervisning i folkeskole og musikskole	55
3.1 Musikundervisningens institutionelle rammer i folkeskole og musikskole	56
3.1.1 Musikundervisning i folkeskolen	56
3.1.2 Musikundervisning i musikskole	59
3.1.3 Institutionelle rammer - komparativ opstilling	64
3.1.4 Samarbejde Musikskole - Grundskole	68
3.2 Musikundervisning i praksis i musikskole og folkeskole - caseanalyser	71
3.2.1 Casebeskrivelser folkeskole	73
3.2.2 Tendenser fra cases - folkeskole	85
3.2.3 Casebeskrivelser musikskole	89
3.2.4 Tendenser fra cases - musikskole	103
3.2.6 Sammenlignende analyse for cases fra musik- og folkeskole	105
3.3 Sammenfatning af analysen af musikundervisning i folkeskole og musikskole	110
3.3.1 Tendenser for musikundervisningen i folkeskolen	110
3.3.2 Tendenser på musikskoleområdet	111
3.3.3 Tendenser samarbejde musikskole - folkeskole	112
3.3.4 Undervisningspraksis - Sammenligning af lektions- og forløbsformer	113
3.3.5 Undervisningspraksis - Sammenligning af faglighedsformer	113
3.3.6 Undervisningspraksis - Sammenligning af undervisningsfaglighed	113
3.3.7 Sammenfatning af faglighedsformer og undervisningsfaglige niveauer	115

KAPITEL IV:

Praksisprojekter og udvikling af didaktisk teori	117
4.1 Praksisprojekter	117
4.1.1 Professionsudviklingsprojekt, Rudersdal Kommune	117
4.1.2 Projekt Ny Struktur. Skanderborg Kulturskole	120
4.1.3 Projekt Læringsrum. Helsingør og Odense Musikskoler	122
4.1.4 Projekt Musik, Sprog og Integration. Søndermarkskolen	124
4.1.5 Projekt DanMus. Rosenlundskolen, Ballerup Kommune.	127
4.2 Teoriudvikling	130
4.2.1 Didaktisk baserede samarbejdsformer	130
4.2.2 Didaktisk baseret arbejde med musikalsk skabende processer	132
4.3 Sammenfatning af de forskningsmæssige bidrag fra praksisprojekter	137

4.3.1 Kobling mellem teori og praksis i et udviklingsprojekt	137
4.3.2 Udvikling af tredje niveau praksis i udviklingsprojekter	137
4.3.3 Kombination af musiksfaglighed og generel pædagogisk faglighed	137
4.3.4 Det didaktiske niveau og elevernes læring	137
4.3.5 Udvikling af didaktisk teori som prakseologisk teori	138
4.3.6 Udvikling af teori om didaktisk baseret samarbejde	138
KAPITEL V:	
Musiklæreruddannelser	139
5.1 Musiklæreruddannelsen ved læreruddannelsen (Professionshøjskole)	140
5.1.1 Læreruddannelsen i Danmark - musiklæreruddannelse (linjefag musik)	140
5.1.2 Faglighedsområder og indholdsformer - læreruddannelsen LU06	147
5.1.3 Sammenfatning af tendenser for linjefagets profil	150
5.1.4 Cases med studerende fra læreruddannelsen, linjefag musik	153
5.1.5 Sammenfatning på grundlag af studieordninger og case-studier	161
5.2 Musiklæreruddannelse på konservatorier	164
5.2.1 Lov og bekendtgørelsesniveau	164
5.2.2 Uddannelser ved DKDM i og med musikpædagogik	167
5.2.1 Bachelor/kandidat uddannelsen Musikpædagogik DKDM	168
5.2.3 Musiklæreruddannelse på RMC	192
5.2.4 Sammenfattende analyse af musiklæreruddannelserne ved DKDM og RMC	209
5.3 Komparativ analyse - konservatorier og professionshøjskoler	214
5.3.1 Kombinationer af faglighedsområder for profiler	215
5.3.2 Kombinationer af undervisningsfaglige indholdsformer	216
5.3.3 Polarisering vs. integrering	219
KAPITEL VI:	
Mellem uddannelse til musiklærer og udøvelsen af musikundervisning	221
6.1 Musikundervisning i folkeskolen og uddannelsen hertil ved læreruddannelsen	222
6.1.1 Første undersøgelsesdimension, folkeskole - læreruddannelse	222
6.1.2 Anden undersøgelsesdimension, folkeskole - læreruddannelse	224
6.1.3 Sammenfatning af relationen folkeskole - læreruddannelse	226

6.2 Musikundervisning i Musikskolen og uddannelsen hertil ved konservatorier	227
6.2.1 Første undersøgelsesdimension, musikskole - konservatorieuddannelse	227
6.2.2 Anden undersøgelsesdimension, musikskole - konservatorieuddannelse	228
6.2.3 Sammenfatning af relationen musikskole - konservatorieuddannelse	231
6.3 Institutionsperspektivet	232
6.3.1 Folkeskole-Musik og læreruddannelse - linjefag musik	233
6.3.2 Musikskole og Konservatorium	238
6.4 Sammenfatning - mellem uddannelse til musiklærer og udøvelse af musikundervisning	246
KAPITEL VII:	
Sammenfatning, afhandlingens bidrag, konklusion og perspektivering	249
7.1 Sammenfatning	249
7.1.1 Forståelsesramme og teoriudvikling	249
7.1.2 Sammenfatning resultater - Undervisning i musikskole og folkeskole	251
7.1.3 Sammenfatning resultater - Uddannelserne	255
7.1.4 Sammenfatning resultater - Institutionsperspektivet	257
7.2 Afhandlingens bidrag	259
7.2.1 Teoretisk bidrag	259
7.2.2 Empirisk bidrag	259
7.2.3 Prakseologisk bidrag	261
7.2.4 Sammenfattende konklusion	262
7.2.3 Perspektivering	264
7.2.4 Afrunding	267
Referencer	
Love og Bekendtgørelser	
Studieordninger Konservatorier	
Resumé	
Summary	
Bilag 1: Caseprotokol	
Bilag 2: Artikelbidrag	
Bilag 3: Hovedvejleders afsluttende udtalelse	

KAPITEL I: PROJEKTET, DETS BAGGRUND OG GRUNDLAG

1. 1 MUSIKLÆRERUDDANNELSE OG PROFESSIONALISERING

I lyset af de stærkt øgede krav til skole og uddannelse generelt, og musikfagets udfordringer specifikt, aktualiseres behovet for eksplicit viden om professionsviden indenfor musiklæreruddannelserne.

I dansk sammenhæng er denne forskningsinteresse konkretiseret i *Musiklæreruddannelse i Danmark: Faglighed og professionalisering* (Nielsen 2008), som et rammeprojekt for musikpædagogisk forskning ved DPU - faglig enhed musikpædagogik, der bl.a. omfatter to phd-projekter, hvoraf det ene er det foreliggende og det andet vedrører musikpædagogisk praksis på Det Kongelige Danske Musikkonservatorium (Mariager-Andersson 2010). I vores skandinaviske nabolande har der ligeledes været fokus på dette forskningsområde særligt i form af projektet *Musikklærerutdanning mellom institusjon, praksisfelt og profesjon i det flerkulturelle samfunnet (MUPP)*, som er gennemført i perioden 2006 til 2011 ved Norges Musikkhøgskole (Danielsen & Johansen 2012).

Nærværende phd-projekt indskrives sig i rammeprojektet *Musiklæreruddannelse i Danmark: Faglighed og professionalisering*. Rammeprojektets hovedpunkter skal derfor kort optegnes. Den overordnede beskrivelse for forskning vedr. musiklæreruddannelse som led i en samlet musikpædagogisk forskning formuleres som den "at beskrive, analysere, problematisere og udvikle intenderede, faktiske og potentielle betingelser, forhold og muligheder vedr. musiklæreruddannelse og pædagogisk rettet musikuddannelse i øvrigt, herunder relationer til musiklærerprofessionen, således som de tidligere var, aktuelt forekommer eller fremtidigt kan blive" (ibid).

Rammeprojektet er orienteret mod tre forskellige problemfelter:

1. indholdsproblemet, som er projektets hovedperspektiv. Her fremhæves dobbeltheden i at "et fag eller fagområde, har til opgave at give både en faglig og en pædagogisk oplæring", samt at der er tale om en uklarhed der "vedrører mulig relation, balanceforhold og integrationsgrad mellem det faglige og det pædagogiske foruden den faglige og pædagogiske indholdsdimension anskuet hver for sig"., og det fremhæves at problemet "har karakter af en grundlagsproblematik i al (musik)læreruddannelse". (ibid)

2. institutionsproblemet, hvor det er "en bagvedliggende hypotese, at den faglig-pædagogiske indholdsdimension i pædagogisk rettede musikuddannelser forstås og realiseres karakteristisk forskelligt afhængigt af institutionstype, uddannelseskultur og professionsigte. Dette er hidtil i ringe grad underkastet komparativ analyse og systematisk problematisering." (ibid)

3. professionsproblemet - forholdet mellem uddannelse og anvendelse. Her fremhæves det, at det "er af betydning at undersøge faktiske og mulige relationer mellem givne uddannelser, deres indholdsmæssige sammensætning, organisation m.v. på den ene side og på den anden side det undervisningsmæssige praksisfelt, som de retter sig imod, eller som er sandsynligt arbejdsområde for færdiguddannede" (ibid). Desuden "knytter sig særlig interesse til spørgsmålet om musikpædagogisk professionalisering som forskningsbaseret" (ibid)

Det teoretiske hovedperspektiv formuleres som didaktisk hhv didaktologisk (fagdidaktisk, institutionsdidaktisk og uddannelsesdidaktisk), og den didaktiske analyse ses i et professionsperspektiv.

Det her foreliggende phd-projekt indgår med et komparativt perspektiv på musiklæreruddannelser med henblik på undervisning i musik i folkeskolen (grundskolen) og i musikskolen. Den institutionelle opdeling mellem, på den ene side musikskoler og konservatorier forbundet med kulturministeriet og på den anden side grundskoler og læreruddannelsen, traditionelt forbundet med undervisningsministeriet kan betegnes som et særkende for danske forhold, som ikke optræder på lignende måde i Skandinavien, Tyskland, England m.fl. På den måde er denne særlige danske model et interessant undersøgelsesobjekt i forhold til at forstå musikundervisning i kryds- eller spændingsfeltet mellem "musik og pædagogik".

1.2 PROJEKT BAGGRUND

Projektet *Professionsviden og lærerkompetence i undervisning og uddannelse - med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole* blev udviklet i 2007-2008 og påbegyndt i august 2008. Mit afsæt herfor er på den ene side min mangeårige praksis i musikundervisning i musikskolen og siden i grundskolen (folkeskolen) og fordybelse i det musikpædagogiske område gennem cand.pæd. uddannelsen i musik, og på den anden side min særlige interesse for uddannelsesområdet, forbundet med min praksis som seminarielærer i de pædagogiske fag på grundlag af min cand. pæd uddannelse i generel pædagogik, hvor jeg i mit speciale netop beskæftigede mig med professionskompetence.

I 2007 fik jeg lejlighed til at fordybe mig i musiklæreres forskelligartede undervisningskompetencer i kraft af en dokumentation og evaluering af et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole med udvidet musikundervisning, *Musik Til Alle* (Holst 2008), som skærpede mit blik for den institutionelle og kulturelle forskel mellem musikundervisning i musik- og kulturskole og uddannelsen hertil på musikkonservatorier og musikundervisning i folkeskolen og uddannelsen hertil på læreruddannelsen. Dette blev tydeliggjort af en delundersøgelse i evalueringsprojektet om de særlige kompetencer for de to typer musiklærere. I evalueringen blev det tydeligt, at samarbejdsprojektet udviklede særlige undervisningsmæssige ressourcer gennem samarbejdet mellem musikskolelærere og folkeskolemusiklærere. Man kan forvente, at de to musiklærergrupper på den ene side har nogle fælles kompetenceområder, idet de begge normalt beskæftiger sig med at undervise i musik, samt i vid udstrækning underviser de samme elever eller elevgrupper i henholdsvis folkeskole og musikskole. På den anden side kan det også forventes, at de to musiklærergrupper hver især har særlige kompetencer i kraft af forskel både i uddannelsernes og i den undervisningsmæssige praksis. Det viste sig, at der ikke bare var tale om kompetenceforskelle med polariserede kompetenceprofiler (Holst 2008, s. 78), således at den ene gruppes styrker var den anden gruppes svagheder og omvendt.

Polariseringen vedrører spørgsmålet om, hvordan lærerne forholder sig til elevernes sociale og faglige forudsætninger på den ene side og valg af undervisningsindhold og undervisningsmetode på den anden, To forhold, som det er en central didaktisk opgave at kunne kombinere i forhold til den konkrete undervisning (ibid, s. 79). På den ene side ligger

der heri et potentiale, men idet der også er tale om, at begge grupper på nogle områder dermed må siges at mangle centrale kompetencer, peger dette på en specialisering med mulige uhensigtsmæssige konsekvenser.

Jeg fik herigennem øje for at skelne mellem en *specialisering* og en *polarisering*, som jeg mener er vigtig videre at forfølge. Hvis der i den institutionelle specialisering og opdeling ligger en polarisering og fragmenteringstendens, kan det medføre uhensigtsmæssige konsekvenser for musikundervisningen i sin helhed.

Dette spørgsmål, som jeg mener kan betragtes som et centralt fagdidaktisk spørgsmål, er i lyset af den institutionelle opdeling særlig tydeligt i forhold til musikundervisning, men jeg ser det også som et generelt centralt spørgsmål, som ikke begrænser sig til musikfaget som sådan. Det handler i den optik jeg her anlægger i høj grad om, at den institutionelle opdeling udgør et metodisk potentiale for at undersøge centrale spørgsmål for læreruddannelse generelt gennem en komparativ strategi på det musikpædagogiske felt. Specifikt i forhold til musikfaget anser jeg det for vigtigt at undersøge potentialer og begrænsninger eller barrierer for musikundervisningen, både med henblik på musikskole og grundskole, gennem en sådan komparativ undersøgelse.

På uddannelsesområdet - mellem de musikpædagogiske uddannelser og uddannelser med musikpædagogik på konservatorier og linjefagsuddannelsen i musik på læreruddannelsen (professionshøjskole) - fremstår feltet måske endda mere opdelt end på undervisningsområdet musikskole-grundskole. De konservatoriumbaserede uddannelser er placeret på institutioner med musikalsk-kunstnerisk fokus og linjefagsuddannelsen på læreruddannelsen er placeret på institutioner med fokus på en generel læreruddannelse. En sådan institutionel specialisering eller polarisering kan have utilsigtede og uhensigtsmæssige konsekvenser for den undervisningspraksis der uddannes til, hvis bestemte høj prioriterede forståelser eller faglighedsopfattelser medfører at visse områder tilsvarende nedprioriteres således at en nødvendig balance - som problematiseret i forbindelse med de specialiserede og polariserede kompetenceprofiler i projektet *Musik Til Alle*, ikke kan opretholdes.

1.3 PROBLEMFORMULERING

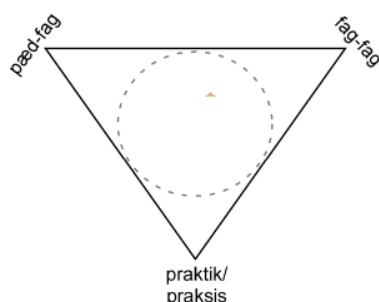
Hvordan kan professionsviden og lærerkompetence - med afsæt i de særlige institutionelle vilkår i Danmark - forstås, undersøges og udvikles med henblik på en professionel orienteret og forskningsbaseret musiklærerpraksis i musikundervisning i grundskole og musikskole og læreruddannelse hertil.

1.3.1 UNDERSØGELSESDIMENSIONER

Rammeprojektet *Musiklæreruddannelse i Danmark: Faglighed og professionalisering* peger på *grundlægsproblematikken*, der ligger i dobbeltheden i, at musiklæreruddannelse er rettet både mod en faglig og en pædagogisk indholdsdimension og integration her imellem.

Spørgsmålet om forholdet mellem 'fag og pædagogik' har i særlig grad været diskuteret i forbindelse med læreruddannelsen i forhold til de seneste læreruddannelsesrevisioner (fx læreruddannelsesloven af 2006).

Det er et markant og erkendt problem på læreruddannelsen, at der er vanskeligheder med at skabe sammenhæng mellem dens tre ben: praktikken, linjefagene og de pædagogiske fag. Der ligger heri en tendens til en fragmentering, som kan illustreres som en trekant udspændt af disse tre (fig.1.2):



Figur 1.2: Læreruddannelsens trekant
- mellem fag-fag, pædagogiske fag og praktik / praksis

Det er et spørgsmål hvorvidt syntesen mellem 'fag og pædagogik' udgør et særskilt faglighedsområde i form af en undervisningsfaglighed i *at undervise nogen i noget*, eller hvor vidt syntesen må overlades til den enkelte studerende. Det er ret beset usandsynligt, at sidstnævnte som uddannelsesstrategi i tilstrækkelig grad vil kunne føre til udvikling af lærerkompetence af professionel karakter. Det er langt mere sandsynligt, at den fragmenterede viden i mangel af sammenhængsforståelse, hos mange, i praksissituationer vil blive erstattet af implicit viden baseret på personlig erfaring og som sådan udgrænses til et spørgsmål om "praksis" eller "praktik" som uddannelseseksternt. Hermed optræder en adskillelse mellem den praksis man uddanner til og den teori som man uddanner i. Én udfordring er således spørgsmålet om forholdet mellem fag og pædagogik, og en anden, dermed forviklet, det meget diskuterede spørgsmål om forholdet mellem praksis og teori.

Dette leder mig nu til at genformulere indholdsspørgsmålet, som for det første et spørgsmål om forholdet mellem "fag og pædagogik" og for det andet et spørgsmål om forholdet mellem erfaringsviden og videnskabelig viden, som spørgsmålet om forholdet mellem "praksis og teori". Forholdet mellem praksis og teori må desuden være forankret i spørgsmålet om forholdet mellem fag og pædagogik, da dette forhold har afgørende betydning for, hvad der forstås ved teori og ikke mindst hvad denne teori vedrører. Indholdsspørgsmålet differentierer jeg således på som dimensioner.

Den første dimension vedrører hvad det er for former for faglighed der udgør musiklærerens professionsviden. Dimensionen er udspændt i relationen mellem "fag-fag" her musik - hvilket jeg betegner som *genstandsfag* forstået som den faglighed der vedrører undervisningens genstand (musik) - og "pæd-fag", hvorved forstås den generelle pædagogiske faglighed - hvilket jeg betegner som *funktionsfag*, forstået som den faglighed der vedrører den funktion som genstandsfaget indtræder i, i den musikpædagogiske praksis.

Den anden dimension vedrører lærerkompetence mellem hverdagspraksis og videnskabelig viden med henblik på professionel undervisningspraksis. Dette omfatter såvel forholdet mellem teori og praksis i uddannelsen og i den med uddannelsen forbundne praktik, som forholdet mellem teori og praksis i den pædagogiske praksis i musikundervisning i grundskole og musikskole.

Dette leder til spørgsmålet om udøvelsen af professionen og den konkrete udøvelse af professionen i en institutionel kontekst - som den tredje dimension. Professionsspørgsmålet ser jeg således som på den ene side en dimension i indholdsspørgsmålet - og på den anden side som en del af institutionsspørgsmålet.

Den stærke institutionelle opdeling af musiclæreruddannelserne, som er speciel for Danmark set i forhold til de lande vi normalt sammenligner os med, gør musik-området til et særligt egnet tilfælde for at undersøge professionsaspektet i spændingsfeltet mellem hensigten/formålet med udøvelsen af professionen, den institutionelle kontekst og den konkrete udøvelse af professionen.

Sammenfattende har jeg således opstillet en konstruktion med tre dimensioner med henblik på at undersøge professionsviden og lærerkompetence i undervisning og uddannelse i forhold til musiclærerpraksis i musikundervisning i grundskole og musikskole og læreruddannelse hertil:

Første undersøgelsesdimension vedrører konstitutionen af professionsviden i et relationsfelt mellem forskellige referencefag - på den ene side musikundervisningens genstandsfag (fag-fag), og på den anden side musikundervisningens funktionsfag (generelle pædagogiske fag).

Anden undersøgelsesdimension vedrører musiclærerkompetencer mellem teori og praksis. Denne dimension bygger på den første dimension, da spørgsmålet om relationen mellem teori og praksis, er betinget af hvordan professionsviden, som genstand for denne relation, kan forstås.

Tredje undersøgelsesdimension vedrører institutionelle aspekter mellem uddannelse til og udøvelsen af musikundervisning som en professionel praksis og bygger på de to foregående dimensioner.

Forståelsesgrundlag for spørgsmålet om professionsviden og lærerkompetence etableres i form af et prakseologisk teorigrundlag, som herefter er rammeforståelse for systematisering i form af didaktisk teoriudvikling, der opdeles i de tre førnævnte dimensioner som undersøgelsesdimensioner. Den udviklede teori og de dermed forbundne begreber er grundlag for komparative undersøgelser og analyser, som så forventligt fører til indsigt i hvordan professionsviden og lærerkompetence kan udvikles med henblik på en professionsorienteret og forskningsbaseret musiclærerpraksis i musikundervisning i grundskole og musikskole og læreruddannelse hertil. Problemformuleringen er således grundlag for en såvel teoretisk som empirisk undersøgelse, og dette angribes ved at udskille spørgsmålet i tre undersøgelsesdimensioner, som på den ene side griber ind i hinanden som hinandens forudsætninger, og dels adskiller sig som tre distinkte analytiske perspektiver.

1.3.2 AFHANDLINGENS OPBYGNING

I dette kapitel (kapitel 1) redegøres for og diskuteres afhandlingens teoretiske ramme samt design og metode.

Kapitel 2 omhandler teoriudvikling for afhandlingens tre undersøgelsesdimensioner. Der præciseres og udvikles teori og begreber for hver af de tre dimensioner som grundlag for de følgende komparative analyser.

Teoriudviklingen har været et omfattende projekt, hvor processen for hver dimension har indbefattet conferencepræsentation og diskussion for hver dimension i det nordiske netværk for musikpædagogisk forskning (NNMPF) med efterfølgende artikeludvikling i peerreviewproces. De tre dimensioner har været præsenteret hver for sig ved de årlige konferencer. Artiklerne er udgivet i Nordisk musikpædagogisk forskning, Årbok 11 (Holst 2009), Årbok 12 (Holst 2010) og Årbok 13 (Holst 2012). Den teoretiske fremstilling i dette kapitel bygger på denne omfattende proces, og giver en selvstændig fremstilling af den udviklede teori i sin helhed.

I Kapitel 3 analyseres projektets empiri vedrørende undervisning i musikskole og folkeskole. Heri indgår love og bekendtgørelser mm. såvel som klasserumsobservation og interviews i forbindelse med undervisning. Analysen heraf foregår på grundlag teori fra kapitel 2.

I kapitel 4 indgår empiri i forbindelse med fem praksisprojekter (udviklingsprojekter) i musikskole og folkeskole. Dette materiale bygger på projektrapporter for de enkelte praksisprojekter.

I kapitel 5 analyseres projektets empiri vedrørende uddannelse til musiklærer og musikpædagog på professionshøjskolernes læreruddannelse og på konservatoriernes uddannelser. Heri indgår love og bekendtgørelser mm. såvel som klasserumsobservation og interviews i forbindelse med undervisning. Analysen heraf foregår på grundlag af teori fra kapitel 2.

I kapitel 6 gennemføres en komparativ analyse af forholdet mellem på den ene side undervisning i musikskole og folkeskole (kap 3 og 4) og på den anden side uddannelse til musiklærer henholdsvis musikpædagog på professionshøjskolernes læreruddannelse og på konservatoriernes uddannelser (kap 5). Heri indgår også et delprojekt med empiri og analyse fra en separat gennemført og publiceret analyse om indsatsen for talentudvikling i forbindelse med de af Statens Kunstråds Musikudvalg uddelte talentpuljer på musikskoleområdet. Udfærdigelsen af denne rapport indgik i af aftalen med Kunstrådets Musikudvalgs delfinansiering af phd-projektet.

Afhandlingen afsluttes med kapitel 7 med sammenfatning, konklusion og perspektivering.

1.4 ANDEN FORSKNING

Min undersøgelse er i væsentlig grad rettet mod institutionelle forhold i musikundervisning i musikskole og grundskole, som er sammenlignelige indenfor det skandinaviske område. Anden forskning der beskæftiger sig med de relationelle forhold vil derfor i overvejende udstrækning være begrænset til det skandinaviske område. I det følgende inddrager jeg således overvejende relevant skandinavisk forskning.

Spørgsmålet om forandringsprocesser i forbindelse med oprettelse og udvikling af musiklæreruddannelse er undersøgt i Bengt Olssons afhandling *Sämus, en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?* (Olsson 1993) er en analyse af "Säskild Ämnesutbildning i Musik - Sämus", en eksperimentel musiklæreruddannelse i Sverige i 1970'erne. Den nye uddannelse skulle betone en genrebredde og nye undervisningsformer. I modsætningen mellem tradition og fornyelse opstod der et nyt musikpædagogisk syn på undervisningens indhold m.m. Udviklingen kunne ses som, at konflikten tese-antitese resulterede i en ny syntese (ibid s. 217). Uddannelsen er en to-fags læreruddannelse, med musik og et andet

fag fra grundskolen, som påbegyndtes ved musikhøjskolen i Göteborg og Malmö. En sådan konstruktion er forskellig fra de institutionelle opdelinger i Danmark, og aktuelt udbyder fx Musikhøjskolen i Malmø en gymnasiumsmusiklæreruddannelse og en musiklæreruddannelse for overbygningen i grundskolen. Olssons studie er af relevans for min problemstilling, særligt i forhold til den danske institutionelle opdeling, idet der beskrives og analyseres en proces hvor musikpædagogik etableres som et selvstændigt institutionelt område på musikhøjskoler.

Dette arbejde tydeliggør relevansen af en teoretisk behandling af forandringsprocesser i et institutionelt perspektiv, og er som sådan afsæt for at udvikle en tilgang hertil i mit Phd-projekt.

Forholdet mellem undervisning i musikskolen og uddannelsen af musiklærere til musikskolen med vægt på et sociologisk perspektiv er undersøgt i Sture Brändström og Christer Wiklunds afhandling, *Två Musikpedagogiska fält - En studie om kommunala musikskola och musiklærerutbildning* (Brändström og Wiklund 1995). Afhandlingen behandler dobbeltperspektivet *undervisning* i musikskolen og *uddannelsen af musiklærere til musikskolen* med vægt på et sociologisk perspektiv. I første del analyseres musikskolens elevgrundlag i sociologisk perspektiv. Anden del omhandler den universitetsbaserede uddannelse hertil ved musikhøjskolen med en tilsvarende sociologisk tilgang. Det fremhæves, at næsten alle musiklærerstuderende selv har gået i musikskolen og størstedelen både i deres grundskole- og gymnasietid. Både for musikskole og musiklæreruddannelse peges på en social slagside. Desuden viser studiet to attituder til musik og musikundervisning forbundet med en musiker-kode og en lærer-kode. Hermed åbnes to centrale temaer i forhold til min undersøgelse. For det første spørgsmålet om sociale, reproduktive mekanismer, og for det andet forholdet, eller måske rettere, dikotomien mellem musikudøvelse og musikundervisning. Dette centrale tema kan betragtes som et spørgsmål om identitet, som i flere af de efterfølgende omtalte undersøgelser, men også som et spørgsmål om musikundervisningens tænken og handlen i et kryds- og spændingsfelt mellem "fag og pædagogik" - mellem musik som kunstnerisk udøvelse og undervisning som pædagogisk praksis.

Forholdet mellem musikundervisning i grundskolen og musikskolen er undersøgt i Börje Stålhammars studie af pædagogiske og musikalske interaktioner i klasserumssituationen i samarbejde mellem grundskole og musikskole (Stålhammar 1995). Stålhammar er optaget af spørgsmålet om inddragelse af elevernes ressourcer, kundskaber og interesser, såvel som musikskolelæreren og grundskolelærerens forskellige forudsætninger. Musikskolens lærere er i overvejende grad konfronteret med en elevgruppe, som selv - eller sammen med deres forældre - har valgt at deltage i musik. I grundskolen møder læreren imidlertid alle elever i musikundervisningen. Spørgsmålet om inddragelse og deltagelse knyttes til elevernes forudsætninger og interesser, hvilket åbner spørgsmålet om, hvorvidt metoder og undervisningsstrategier er formet på en sådan måde, at de deler eleverne op med henblik på deltagelse eller eventuelt holder en del af eleverne uden for deltagelse overhovedet. I forhold til min undersøgelse er dette en central problemstilling, som er parallel til centrale spørgsmål i undersøgelsen af Musik til Alle (Holst 2008) og problematisering her af de polariserede kompetenceprofiler - og som leder til behovet for en præcisering og differentiering af didaktiske begreber med henblik på en nærmere undersøgelse af lærerens undervisningsfaglige kompetencer i relationen mellem teori og praksis.

Spørgsmålet om forståelser og interesser i forhold til det pædagogiske område på et konservatorium som kunstnerisk institution er undersøgt i Kristina Mariager-Anderssons afhandling *Musikpædagogisk praksis ved Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, et sociologisk orienteret studium af den pædagogiske dimension på en kunstnerisk uddannelsesinstitution*, (Mariager-Andersson 2010), undersøger forståelser og interesser indenfor det pædagogiske område på institutionen, og hvordan disse kommer til udtryk i dokumenter, diskurser og praksis, herunder hvordan forholdet mellem det kunstneriske og det pædagogiske aspekt italesættes i uddannelserne. Undersøgelserne peger på, at tilhørsforholdet til kunstfeltet er dominerende, og at den etablerede pædagogiske praksis er baseret på et kunstnerisk grundlag (forstået som kunstnerisk udøvende). Tiltag for at opprioritere det musikpædagogiske område gennem implementering af et teoretisk pædagogikfag har langtfra haft den tilsigtede virkning. Der peges på, at dette ikke vil blive betragtet som del af konservatoriets pædagogiske praksis, så længe det teoretiske teorifag ikke anerkendes på institutionelt plan. Således oplever studerende, der går på den musikpædagogiske studieretning også at være en isoleret gruppe. Mariager-Andersson har således undersøgt et delfelt af mit undersøgelsesområde, og empirien kan dermed supplere min undersøgelse - som dog har et andet hovedfokus.

Mariager-Andersson henviser også til Monika Nerlands (2004) afhandling *Instrumentalundervisning som kulturel praksis*, som peger på, hvordan pædagogisk praksis bliver til i et netværk af diskurser og magtrelationer.

Spørgsmålet om musikhæderidentitet koblet til spørgsmålet om de musikhæderstuderendes læring er undersøgt af Ferm og Johansen (2008) samt Johansen (2008). Ferm og Johansen (2008) undersøger i et interviewbaseret studie med musikhæderstuderende forudsætninger for dybdelæring i forbindelse med musikdidaktik. Studiet viste, at dybdelæring i musikdidaktik var influeret af fagets status i den institutionelle kultur samt af fagets eksterne relation til de studerendes praktikforløb. Johansen (2008) undersøger studerendes oplevelse af relationen mellem læring og identitet i et studie, hvor der indgår musikhæderstuderende fra flere nordiske lande. En gruppe studerende ser sig selv som musikhæderstuderende, mens en anden gruppe er mere orienteret mod musikudøvelse. Tilskrivning af særlig værdi til det udøvende kan give mere status til en tilsvarende identitet. Idet identitetsprocesser forbindes med læring (dybdelæring), kan sådanne statusformer påvirke et fagområde som musikdidaktik. Der peges desuden på, at spørgsmålet om etablering af dybdelæring er afhængigt af, hvorvidt de studerende havde en selvopfattelse i form af en kerne-identitet eller som parallelle identiteter.

Christer Bouijs (1998) afhandling *Musik - mit liv og kommende levebrød* peger på, hvordan det er svært at udvikle en læreridentitet i en uddannelseskultur, hvor den professionelle musikudøvelse har dominerende værdi. Spørgsmålet om musikhæderidentitet er ligeledes emnet hos Eva Georgii-Hemming (2011), som peger på at musikhæderens identitet formes gennem en interaktion mellem personlig erfaringer, det professionelle liv og den samtidige diskurs.

Spørgsmålet om musikhæderuddannelsens professionsrettede relevans er undersøgt af Ballantyne (2006), som undersøger nyuddannede musikhæderes opfattelse af deres uddannelse. Musikhæderne efterlyser undervisningsfaglige kundskaber og færdigheder

(pedagogical content knowledge and skills) samt professionel viden og færdigheder (professional knowledge and skills). Dette er i overensstemmelse med Gudmundsdottir og Shulman (1987), som finder at en kombination af fag og pædagogik, forstået som Pedagogical Content Knowledge (PCK), er en væsentlig faktor, som adskiller læreren på ekspertniveau fra læreren på begynderniveau. Ballantynes resultater underbygger relevansen af min første undersøgelsesdimension om *undervisningsfaglighed* i krydsfeltet mellem musikfaglighed og generel pædagogisk faglighed samt min anden undersøgelsesdimension om forholdet mellem teori og praksis, som betydningsfuld for lærerens professionelle tænke og handle.

Anden samtidig forskning udgøres af det norske projekt *Musikklæreruddanning mellom institusjon, praksisfelt og profesjon i det flerkulturelle samfunnet (MUPP)*, som er gennemført i perioden 2006 til 2011 ved Norges Musikkhøgskole (NHM) Dette blev præsenteret i antologien *Educating Music Teachers in the New Millenium* (Danielsen & Johansen 2012), som opsummerer temaer og resultater fra projektet. En række enkeltstudier bidrager til at belyse den fælles overordnede problemstilling: *Hvordan kan musikk lærerstuderendes læring og relevansen af musikk læreruddannelse beskrives indenfor forholdet mellem institution, praktik og den professionelle arena - samlet set indenfor rammerne af et flerkulturelt samfund?* Projektet er særligt rettet mod musikundervisning i grundskolen og kulturskolen (musikskole), og ser de to skoleformer som dele af en helhed.

Antologien (Danielsen & Johansen 2012) er udkommet i den sidste skrivefase af mit phd-projekt, hvor empiri, teoriudvikling og analyser er afsluttet. Det er ikke mit forehavende her at sammenligne resultaterne af de to projekter, men der imod at pege på nogle overordnede forskelle og ligheder. Et helt centralt spørgsmål i min tilgang er forståelsen af musikk lærerens pædagogiske tænke og handle i et krydsfelt mellem "fag og pædagogik" - ikke som en balance men som en integreret undervisningsfaglighed og kompetence. Dette drøftes med reference til Klafki og Frede V. Nielsens præcisering heraf (Nielsen 2002) og der henvises til, at man i projektet har beskæftiget sig med lignende 'balancer' (Danielsen & Johansen 2012, s. 236).

Diskussion af anden samtidig forskning i MUPP-projektet:

Tilgangen i MUPP-projektet er, som problemstillingen præciserer, baseret på at undersøge forholdet mellem uddannelse på uddannelsesinstitutionen NHM, praktikken og undervisningspraksis i den professionelle arena (musikskole / grundskole). Dette kan ses som relationen mellem tre arenaer, som overvejende også kan forstås som noget, der foregår i en tidlig rækkefølge (med overlap) og som del af et spor (trajectory), den enkelte studerende følger. Hermed er der tale om en bestemt tilgang til forholdet mellem uddannelse og professionsudøvelse og dermed også mellem teori og praksis. I min undersøgelse indtager forholdet mellem teori og praksis ligeledes en central position, og jeg behandler denne i en Bennersk prakselogisk ramme. Ferm og Johansen undersøger oplevelser af musikdidaktik i forholdet mellem institution og praktik (Ferm og Johansen 2012). Et interessant resultat af undersøgelsen er, at mens uddannelsen er teoritunge og praksisvag, er praktikken praksisstærk og teorivag. Dette er i overensstemmelse med mine resultater, baseret på en prakselogisk niveaumodel mellem teori og praksis (Holst 2010) og resultater fra et praksisprojekt analyseret på dette grundlag, som fremstiller den dobbelte bevægelse i relationen mellem uddannelse og professionsudvikling i undervisningspraksis (afsnit 4.3.1).

Dette uddybes yderligere på grundlag af et mere omfattende empirisk materiale her i afhandlingen (afsnit 3.3.6). Det er interessant, at der er tale om samstemmende resultater med inddragelse af forskellige aspekter, opnået i tydeligt forskellige undersøgelsestilgange. Konklusionen på praksisprojektet (afsnit 4.3.1) vedrører dog også spørgsmålet om udvikling af didaktisk teori *for* praksis.

Identitets-tilgangen har været et fremtrædende tema - som nævnt herover med Bouij (1998), Ferm og Johansen (2008), Johansen (2008) og Georgii-Hemming (2011). Det er også tilfældet i MUPP-projektet, og der kan her refereres til kapitel 9 i antologien (Johansen 2012), som omhandler musklærers læring og relationen til identitet.

Tilgangen i mit pdh-projekt sætter komplementært hertil fokus på et uddannelsesdidaktisk indholdsaspekt og lærerens professionskompetence og kobler gennem institutionsperspektivet til spørgsmålet om "structure-agency". Johansen (2012) omtaler spørgsmålet om identitet som medierende i structure-agency som et fremtidigt undersøgelsesområde: "What remains to be studied and described in greater detail is also identity-learning processes... as a prerequisite for mediating between structure and agency". (Ibid, s. 160). Identitets-tilgangen i MUPP-projektet mødes med min institutionelle tilgang i forbindelse med tredje undersøgelsesdimension i det fælles spørgsmål om forskellige aktørers interaktion (herunder studerende som rolle / identitet) i den dynamiske agency-structure proces. Heri ligger muligheder for fremadrettet at tænke de to tilgange sammen med mulighed for en udvidet forståelse og analyse.

1.5 TEORETISK GRUNDLAG

Mit særlige fokus er musklærers professionsviden, som på den ene side undersøges i et krydsfelt mellem fag og pædagogik og på den anden side mellem teori og praksis. Dette indgår i et komparativt perspektiv, som inddrager områderne musikundervisning i grundskole og musikskole og uddannelsen hertil henholdsvis på læreruddannelsen (professionshøjskoler) og musikkonservatorier og dermed et institutionelt perspektiv.

Jeg vil i det følgende gøre rede for og diskutere det teoretiske grundlag for projektets teoretiske- og empiriske undersøgelser. Jeg vil indledningsvis diskutere spørgsmålet om lærerkompetence og professionsviden. Dette uddybes med en diskussion, hvor det problematiseres, hvorvidt uddannelsesforskning kan være forskning *for* pædagogisk praksis, eller hvorvidt den blot kan være *om* pædagogisk praksis.

Dette leder videre til valget af Benners prakseologiske teori som teorigrundlag med en redegørelse for centrale begreber heri og betydningen heraf for teoriudvikling og for metodisk tilgang i projektets empiri.

Heri indgår Benners *teori for pædagogiske institutioner*, som vedrører de institutionelle strukturer og kendetegn, der er nødvendige for at muliggøre en undervisnings- og dannelsesteoretisk legitim pædagogisk handlen. I denne sammenhæng inddrager jeg yderligere teori med henblik på at kunne analysere dette aspekt.

1.5.1 LÆRERKOMPETENCE OG PROFESSIONSKOMPETENCE

Dale (1989) argumenter for, at lærerens professiongrundlag fordrer kompetence, forstået som dygtighed til at udføre det, man foretager sig inden for et nærmere afgrænset område. Med udgangspunkt i en organisations funktionelle aktiviteter beskriver Dale en systematik af professionskompetencer for undervisning. Det første kompetenceniveau (K1) drejer sig om at gennemføre undervisning. Dygtigheden og kvaliteten i udformningen af læringsaktiviteterne i den umiddelbare relation mellem lærer og elev angiver det første kompetenceniveau. Det andet kompetenceniveau (K2) handler om at konstruere undervisningsprogrammer. Funktionelle aktiviteter på dette praksisniveau er ikke at gennemføre undervisning, men at overveje, planlægge og evaluere undervisning. Det tredje kompetenceniveau (K3) er af teoretisk karakter (didaktisk teori), og funktionshandlingerne her er at begrunde, diskutere og legitimere. Dale er af den opfattelse, at disse funktioner fører til en forskningspraksis (problematiseres herunder), samt til den praksis det er, at frembringe argumenter i en ordnet form (Dale 1989/2008: 24). Der er her tale om begreber, der alle er af didaktisk karakter forstået i rammen af en dannelsesorienteret didaktik i bred forstand.

Dale bygger på Durkheims (1975 / førsteudgivelse 1911) kategorisering af vidensformer med henblik på fastlæggelse af forholdet mellem pædagogik som 1) praktisk arbejde i udførelse (kunst), som 2) foreskrivende teorier (praktisk teori) og som 3) videnskab (teoretisk teori):

1. Praktisk arbejde i udførelse (kunst) forstås som ren praksis, som et system af fremgangsmåder, orienteret mod særlige mål. Der er tale om noget man kan erhverve sig ved selv at beskæftige sig med det. (Durkheim 1975: 69)

2. Foreskrivende teorier (praktisk teori) forstås som refleksioner over handlingsprocesser, og benyttes med henblik på at bedømme. Disse tager form af teorier, og er idé kombinationer og ikke handlings-kombinationer. En praktisk teori er dog kun så meget værd, som de videnskaber, hvorfra den låner sine fundamentale forestillinger (Durkheim 1975: 70- 71)

3. Videnskab (teoretisk teori) må ifølge Durkheim handle om verificerede, udvalgte, iagttagne kendsgerninger, som vi går ud fra eksisterer, og som er så homogene, at de kan klassificeres inden for den samme kategori. Videnskaben studerer disse kendsgerninger for at lære dem at kende, og kun for at kende dem, på en fuldstændig upartisk måde. (Durkheim 1975: 61-62).

Det bliver nu nødvendigt at problematisere professionskompetence K3 som teoretisk teori og Dales henvisning til læreren som udvikler af teori, for at klargøre forholdet mellem forskning og profession.

I en diskussion af, hvad der konstituerer professionsviden (Rasmussen, Kruse og Holm 2007) skelnes mellem det videnskabelige system og uddannelsessystemet, og professionsviden som refleksionsteori forklares som en viden, der "kiler sig ind" mellem praksisviden og videnskabelig viden – mellem praksisteori og videnskabelig teori (ibid, 2007, s. 105).

Jeg vil her uddybe min ovenstående behandling med en diskussion af Dales udgivelse *Utdanningsvidenskab og pedagogikk* (Dale 2011), hvor det problematiseres, hvorvidt

uddannelsesforskning kan være forskning *for* pædagogisk praksis, eller hvorvidt den blot kan være *om* pædagogisk praksis (Dale 2011, s. 234).

Ifølge Rasmussen, Kruse og Holm har lanceringen af et subsystem (i systemteoretisk forståelse) for produktion af pædagogisk professionsviden på professionshøjskolerne, og dermed uden for universiteterne, ført til en institutionel opdeling (Rasmussen, Kruse og Holm, s. 47). Hermed knyttes forskningsviden til forskningspraksis til det videnskabelige system og pædagogisk professionsviden til den pædagogiske praksis til uddannelsessystemet (ibid, s. 47), og der peges på en udskillelse og selvstændiggørelse af professionsviden som ikke-videnskabelig viden.

Imod en udskillelse og selvstændiggørelse af professionsviden som ikke-videnskabelig viden, fremhæver Dale, "at uddanning er en praksis, som kan underlegges den vitenskapelige metoden, og uddanningsteori vil innebære systematisk kundskab om uddanning knyttet til abstraksjon, generalisering og formulering" (Dale 2011, s. 247). Dette vil jeg underbygge med, at det er muligt at skelne mellem anvendelse af teoretisk teori og forskningsviden på den ene side og udvikling af teoretisk teori og forskningsviden på den anden. Hermed kan det begrundes, at opfatte teoretisk-teori som specifik i forhold til den praksis den indgår i – som henholdsvis forskningspraksis og professionspraksis. Dette forudsætter imidlertid en institutionel åbenhed. Modsætningen kan således forklares som et udtryk for den institutionelle adskillelse.

Spørgsmålet kan også stilles, hvorvidt den pædagogiske institutionen (som "lukket system") begrunder den pædagogiske praksis, eller hvorvidt den pædagogiske praksis begrunder den pædagogiske institution. Forståelsen af den institutionaliserede pædagogiske praksis vil være forskellig i disse to perspektiver. Der ligger, med henvisning til Benner (2010), et spændingsforhold i det moderne samfunds uddifferentierede professionalisering og institutionsformer, der på den ene side kan begrundes som nødvendig i det moderne samfunds kompleksitet, og på den anden side samtidig kan lede til uhensigtsmæssige konsekvenser for den praksis, som begrunder dem.

Jeg vil på dette grundlag argumentere for en forskningsbaseret professionsviden og muligheden for en forskning *for* pædagogisk praksis. Dette må dog, som det fremgår, nødvendigvis inddrage et institutionsperspektiv, og det spændingsfelt der beskrives i denne forbindelse. Jeg finder en teoretisk ramme herfor i Benners (2010) prakseologi, og det er denne ramme jeg anvender for projektets teoretiske og metodiske tilgang.

1.5.2 DEN PRAKSEOLOGISKE RAMME

Jeg funderer min teoretiske behandling på Benners prakseologi og hans prakseologiske teori om pædagogisk praksis. Med den prakseologiske tilgang forsøges det at etablere en position i spændingsfeltet mellem en empirisk positivistisk tilgang på den ene side og en hermeneutisk filosofisk på den anden, hvilket refererer til en problemstilling i den pædagogiske forskning, som for nu halvtreds år siden blev italesat med Heinrich Roths udtryk om 'den realistiske vending i pædagogisk forskning' (Roth 1962).

Prakseologi, som praktisk videnskab, er ifølge Benner begrundet *i og for* pædagogisk praksis - en videnskab, der stiller videnskabeligt funderede refleksionsformer til rådighed for en praksis, således at denne kan orientere sig og omvendt således, at den praktiske videnskabs teori kan afprøves i denne praksis - hvilket med et didaktisk fokus er tilsvarende formuleret af Frede V. Nielsen (Nielsen 2004) med begrebet didaktologi.

Et vigtigt aspekt er at forstå den musikpædagogiske praksis som en professionel praksis, der for det første er funderet i praksis, for det andet forbundet med uddannelse, og for det tredje forudsætter videnskabelig teori. Professionel praksis kan på den ene side ikke begrundes i sig selv, men må begrundes i den pædagogiske praksis. Desuden forudsætter professionel praksis videnskabelig teori, men kan ikke udledes heraf, idet teorier ikke kan overføres direkte på praksis, men må vurderes og begrundes ud fra deres relevans i den professionelle praksis. Dette er en selvstændig refleksionsinstans, som ikke kan delegeres til videnskabelig praksis, og som adskiller en professionel praksis fra en hverdagspraksis. Det betyder også, at den videnskabelige forskning, som Benner betegner som prakseologisk-eksperimentel, må forstås i denne sammenhæng, hvor det bliver afgørende at forstå det pædagogiske eksperiment som et *praktisk eksperiment* (som prakseologi), og som afgørende forskelligt fra *det tekniske eksperiment* (som teknologi).

I det følgende præciserer jeg centrale forståelser i Benners prakseologi med henblik på den aktuelle problemstilling. Dette omfatter:

1. Benners prakseologi
2. Den prakseologiske bestemmelse af professionel praksis
3. Pædagogik som prakseologisk-eksperimentel videnskab
4. Den prakseologiske bestemmelse af pædagogisk tænken og handlen
5. Prakseologi og didaktik
6. Det institutionelle aspekt

1.5.2.1 Benners prakseologi

Spørgsmålet om at formulere en grundstruktur og egenlogik for pædagogisk praksis må, ifølge Benner (Benner 2010), være baseret på en nødvendighed i den menneskelige handlen. En almen pædagogik, der er begrundet således, konfronterer den pædagogiske praksis og uddannelsesvidenskaben med en nødvendighed, som ikke påføres udefra, men som bygger på den pædagogiske handlen og tænken i sig selv - altså gennem et internt argument. Den pædagogiske praksis er en af flere praksisformer, der indgår i en helhedsforståelse af menneskelig praksis. Benner stiller spørgsmålet, hvad det er, der udgør menneskelig handlen, samt hvad det er for former for praksis, der er nødvendige for menneskelig sameksistens. Hermed etableres en prakseologisk systematik.

Spørgsmålet om hvad mennesket er besvares nu ved at bestemme, hvad der grundlæggende adskiller mennesket fra planter og dyr henholdsvis fra Gud (Benner 2010, s. 28). Da mennesket ikke får sin bestemmelse gennem biologiske funktioner eller en skaberkraft, er det kun mennesket, der som handlende væsen får sin bestemmelse igennem praksis. Menneskelig praksis har imidlertid to bestemmelser: for det første for mennesket at være aktiv og handlende og dermed viljebestemt at frembringe noget, og for det andet som en menneskelig en nødvendighed, fordi mennesket er ufuldkommet (imperfekt) og må søge sin bestemmelse i handling.

Benner's *praxeologi* udvikles med reference til Josef Derbolav, som i 1975 præsenterer begrebet i pædagogisk sammenhæng i *Umriss einer Praxeologie* (Derbolav, 1975) som "eine systematische Differentierung der Gesamtpraxis nach konstitutiven, d.h. von einander grundsätzlich unterschiedenen, einander notwendig ergänzenden und sachlich unentbehrlichen Aufgaben, die sich in einer Sozietät von Menschen, d.h. einer "Gesellschaft", stellen." (ibid, s. 9). Dette præciseres i et udkast til en praxeologisk systematik (ibid, s. 159), der omfatter teknik, økonomi, retspraksis, forsvar, medicin, pædagogik, kunst, religion, journalistik, videnskab og politik. Disse praksisområder ses som institutionaliserede svar på udfordringer i et samfund, og markerer professionsområder, som yderligere kan differentieres. Alle praksisformerne har etableret lærings- og formidlingsfunktioner i form af akademisk-professionelle uddannelsesprogrammer på fakulteter og højere læreranstalter. Der er relationer mellem de forskellige praksisformer, som dog antages at være stærkere indenfor områder af beslægtet karakter (ibid, s. 94-95). Politisk praksis indtager hos Derbolav en midterposition og tilkendes en central rolle.

Mens Derbolav begrundes praksis i et samfundsperspektiv, er det Benner's tilgang at præcisere, hvad han opfatter som de nødvendige menneskelige praksisformer. Praksisbegrebet er ifølge Benner (ibid, s.31) bestemt af to forhold. For det første opstår den af menneskets ufuldstændighed eller nød, og for det andet giver det mennesket en bestemmelse, som ikke umiddelbart er en følge af ufuldstændigheden, men som fremkommer gennem menneskets selvvirksomhed. Bestemmelsen er således *ikke-affirmativ*.

Med afsæt i Eugen Fink's (1979) analyse af grundfænomener for menneskelig sameksistens (ko-eksistentialer), skelner Benner (2010, s 21-22) mellem seks ko-eksistentielle praksisser: arbejde, etik, politik, kunst, religion og pædagogik. Praksisformerne begrundes med menneskelig nødvendighed på netop disse områder: Mennesket skal gennem arbejde bearbejde naturen for at have et livsgrundlag, det må problematisere, anerkende og udvikle normer og regler, forme den samfundsmæssige fremtid, transcendere nutiden igennem æstetisk udtryk, er konfronteret med menneskets endelighed og sin egen død, samt står i et generationsforhold og er blevet opdraget og opdrager den efterfølgende generation. (Benner 2010, s. 22).

At de forskellige praksisformer (arbejde, etik, politik, kunst, religion og pædagogik) ifølge Benner ikke står i en forudbestemt harmoni til hinanden, leder til nødvendigheden af en handlingsorienteret teori for den menneskelige helhedspraksis, hvor disse områder ikke udskilles fra hinanden, men derimod etablerer en helhedsforståelse, som samtidig anerkender de særlige opgaver for de forskellige praksisformer. Den praxeologiske teori skal derfor for det første give et bud på en forståelse af en menneskelig helhedspraksis (Gesamtpraksis), og for det andet være rettet mod en forståelse af de enkelte praksisformers særlige karakter. Sidstnævnte leder derefter til en undersøgelse af den pædagogiske praksis og dermed til Benner's udarbejdelse af en almen pædagogik.

Derbolav's præmis, for at bestemte praksisformer indgår, er, at de er samfundsmæssigt uundværlige. Benner's præmis er deres nødvendighed for menneskelig sameksistens. Det er centralt i Benner's forståelse, at de samfundsmæssige institutionaliserede praksisformer, og ikke mindst professionsbegrebet, funderes i den menneskelige praksis. Derbolav leverer et udkast til en samlet beskrivelse, hvor forskellige institutionaliserede

praksisformer grupperes. Benner på den anden side peger på eksistentielle praksisformer, som nødvendigvis må indgå i en menneskelig helhedspraksis, men hævder ikke, at disse praksisformer er dækkende for menneskelig praksis.

En praksis, der er medtaget hos Derbolav men ikke hos Benner, og som jeg mener kunne medtages på grundlag af Benners nødvendighedsargument, er den tekniske praksis. Dette kunne argumenteres med menneskets brug af værktøj som central del af menneskets nødvendige handleformer. Spørgsmålet, som her er åbent, er, hvorvidt menneskets forhold til "det andet" (det materielle forhold) udgrænses eller ses sammen med menneskets forhold til "den anden" (det menneskelige forhold). Hvis fx den tekniske praksis ikke ekspliciteres, bliver netop denne distinktion ikke explicit i relationen mellem menneskelige praksisformer i en prakseologi for helhedsmenneskelig praksis.

Et afgørende punkt for at beskrive en prakseologisk systematik, handler om relationen mellem forskellige former for menneskelig praksis. I Derbolavs systematik er der en struktur imellem de forskellige praksisformer, hvor bestemte praksisformer er særlig bundet til andre. Ifølge Benner (2010, s.44) kan ingen enkeltpraksis hævde forrang over en anden, da de forskellige enkeltpraksisser ikke kan udledes af hinanden. Derfor må de stå i et ikke-hierarkisk forhold til hinanden. Dette ville således også gælde for relationen mellem den tekniske praksis og den pædagogiske praksis. Det ikke-hierarkiske forhold mellem enkeltpraksisser bestemmer ikke hvordan mennesker reelt lever sammen, men er, hvad Benner kalder, en regulativ idé, som vi kan anerkende eller ikke anerkende. Ved et hierarkisk forhold mellem enkeltpraksisser, hvor en eller flere enkeltpraksisser har forrang for andre, vil der være fare for at den menneskelige helhedspraksis bliver reduceret gennem enkeltpraksissers primat. Eksempler herpå kunne være økonomiske systemers dominans. Det er Benners pointe, at ikke kun de enkeltpraksisser som underordnes, men også den dominerende enkeltpraksis lider skade. Dette kunne også eksemplificeres i forhold til undervisning i musik. Undervisning er, som funktion, en pædagogisk praksis men har også en genstand - her musik - der ligger *uden for* den pædagogiske praksis. Den pædagogiske praksis står således i relation til en kunstnerisk praksis. Den dobbelte relation er tydelig: den pædagogiske praksis (som funktion) indgår på den ene side som en del af musik som kunstnerisk praksis, som videreførelse og uddannelse, og musik som genstand indgår i den pædagogiske praksis, som en del af en almen dannelse. Den pædagogiske praksis henholdsvis den kunstneriske praksis kan ikke overordnes eller underordnes den anden. I begge tilfælde vil det have uhensigtsmæssige konsekvenser for både den dominerende og den dominerede praksisform. Pointen er, at enkeltpraksisser ikke i sig selv kan ophæves til universelle men derimod er gensidigt afhængige af hinanden som del af en menneskelig helhedspraksis.

Med særlig relevans for den aktuelle problemstilling leder dette til den antagelse, at den pædagogiske praksis og den kunstneriske praksis (her musik) antages at være to ligestillede praksisformer, og at der kan etableres en relation mellem dem. Det betyder også, at den med en bestemt praksis forbundne viden ikke kan udledes af en anden praksis. Spørgsmålet, der videre skal behandles i den følgende teoriudvikling og som ikke behandles i Benners almene pædagogik, er nu, hvordan denne relation og den dermed forbundne professionsviden yderligere kan præciseres med henblik på undervisning i musik.

1.5.2.2 Den prakseologiske bestemmelse af professionel praksis

I den pædagogiske praksis skelner Benner mellem en hverdagspraksis og en professionel praksis. Det er udgangspunktet, at en professionel praksis opstår når hverdagspraksis bliver så kompleks, at den ikke mere kan udøves uden en videnskabelig og professionel tilgang.

Begrundelsen for en professionel praksis er med Benner således et internt argument i modsætning til et spørgsmål om professioners afgrænsning fra hinanden, som kan ses som et eksternt argument. Det interne argument betyder imidlertid ikke, at der ikke foreligger et spændingsforhold mellem en professionel praksis begrundet i praksis vs. en professionel praksis begrundet i professionen.

Professionel praksis kan med Benner placeres mellem hverdagspraksis og videnskabelig praksis. Disse forskellige praksisformer forbindes med forskellige vidensformer (fig.1.3) således at man "*zwischen Umgangswissen, Professionswissen und wissenschaftlichem Wissen unterscheiden können.*" (Benner 2010, s. 50).

Videnskabelig praksis	Videnskabelig viden
Professionel praksis	Professionsviden
Hverdagspraksis	Hverdagsviden

Figur 1.3: Videns- og praksisformer

Professionel praksis kan på den ene side ikke begrundes i sig selv, men må begrundes i den pædagogiske praksis (en intern begrundelse). Desuden forudsætter professionel praksis videnskabelig teori men kan ikke udledes heraf, idet teorier ikke kan overføres direkte på praksis, men må vurderes og begrundes ud fra deres relevans i den professionelle praksis. Dette er *en selvstændig refleksionsinstans*, som ikke kan delegeres til videnskabelig praksis, og som adskiller en professionel praksis fra en hverdagspraksis.

Benner bidrager således med sin praxeologiske analyse til, hvad Oettingen (2007) betegner som en differentiell tilgang, hvor "*pædagogisk professionalitet... finder sin egen berettigelse i differencen til den pædagogiske praksis på den ene side og den videnskabelige praksis på den anden side*" (ibid, s.42).

Man kan i den prakseologiske forståelse skelne mellem den praksis, der udgør videnskabelig forskning og den praksis, som udgør undervisning og uddannelse (profession), hvilket betyder, at det bliver muligt at skelne mellem anvendelse af teoretisk teori og forskningsviden på den ene side og udvikling af teoretisk teori og forskningsviden på den anden. Hermed begrundes jeg det at opfatte teoretisk-teori som specifik i forhold til den praksis den indgår i - henholdsvis i forskningspraksis og professionspraksis.

Afsærlig relevans for den aktuelle problemstilling er den her givne bestemmelse af professionel praksis og professionsviden som ramme for en yderligere teoretisk præcisering og redegørelse for forholdet mellem teori og praksis som en indirekte relation, der formidles i den musikpædagogiske undervisningspraksis i form af den selvstændige refleksionspraksis.

1.5.2.3 Pædagogik som prakseologisk-eksperimentel videnskab

Josef Derbolav (1975, s. 104) skelner mellem erkendelsesvidenskaber (fx fysik, biologi, psykologi) og praktiske videnskaber (fx medicin, pædagogik, jura, kunst, økonomi). I forhold til pædagogik skelner Derbolav mellem pædagogisk virkelighed (Erziehungswirklichkeit) og pædagogisk videnskab (Erziehungswissenschaft, som sædvanligvis oversættes til dansk som uddannelsesvidenskab). Den pædagogiske videnskab skal løfte den implicite førvidenskabelige, normative teori til et reflekteret niveau og underlægge den pædagogiske handlen et kritisk formidlet ansvar. Prakseologi bliver nu af Derbolav defineret som en videnskab, der stiller videnskabeligt funderede refleksionsformer til rådighed for en praksis, således at denne kan orientere sig og omvendt, således at den praktiske videnskabs teori kan afprøves i denne praksis.

Benner (1994) forstår, i forlængelse heraf, pædagogik som praktisk videnskab begrundet i og for pædagogisk praksis, og præciserer den nærmere som en *prakseologisk-eksperimentel* videnskab. Ud over den prakseologiske bestemmelse henviser dette til en empirisk tilgang. Når Benner således sætter den prakseologiske videnskab i relation til den bestemte praksis, afviger dette fra Jerbolavs systematik, hvor videnskab optræder som en selvstændig praksisform. Det er nu min fortolkning, at dette medfører, at det bliver nødvendigt at skelne mellem den videnskabelige viden, der er koblet til den specifikke praksisform som en intern relation og den videnskabelige viden, som er koblet til anden videnskabelig praksis, og dermed udgør en ekstern relation - som igen har sin egen interne relation til en specifik praksisform. Som eksempel vil jeg nævne sociologi som videnskabelig praksis, som jeg således ville se som forbundet med politisk-samsfundsmæssig praksis i sin interne relation. I forhold til pædagogisk praksis vil denne videnskabelige viden imidlertid stå i en ekstern relation til pædagogisk praksis som pædagogisk-sociologi (en af de såkaldte bindestregs-pædagogikker). Jeg vil ikke her forsøge at optegne det komplekse relationsnet som dette implicerer, men begrunde dette som en nødvendighed med Benners argument om helhedsmenneskelig praksis. Dette argument handler i den forståelse jeg her fremfører, om praksisformerne *hverdagspraksis*, *professionel praksis* og *videnskabelig praksis* for en specifik praksis - her pædagogisk praksis. Ved at indføre begreberne *intern relation* og *ekstern relation* præciserer jeg således, at den videnskabelige viden - her eksemplificeret i forhold til pædagogisk praksis - både omfatter videnskabelig viden om og for denne praksis (intern relation) og videnskabelig viden, med relevans for pædagogisk praksis, fra andre (videnskabelige) praksisområder (ekstern relation), idet pædagogisk praksis - og dermed og pædagogisk videnskabelig praksis - indgår i en helhedsmenneskelig praksis. Denne fortolkning anlægger jeg følgelig også for musikalsk-kunstnerisk praksis, såvel som for musikpædagogisk praksis.

I 1962 holdt Heinrich Roth (1962) en meget omtalt forelæsning om 'den realistiske vending i pædagogisk forskning'. Den dominerende hermeneutiske, tekstanalytiske tilgang skulle udvides med empirisk forskning. Hermed åbnes for en spændvidde - henholdsvis et modsætningsforhold - mellem en humanistisk (typisk hermeneutisk) forskningstradition og en empirisk tilgang forbundet med en positivistisk tradition. En tendens til at reducere de pædagogiske undersøgelsesspørgsmål til mulighederne i en teknisk disciplin modstilles af Benner med tesen om, at pædagogisk videnskab, som praktisk videnskab *om og for* pædagogisk praksis, må forstås som en prakseologisk-eksperimentel videnskab (Benner 1994, Bd.1, s. 80).

Forskellen mellem de to empiriske tilgange præciseres nu på grundlag af en skelnen mellem det tekniske- og det praktiske eksperiment. *Det tekniske eksperiment* har til hensigt at levere en kausalanalytisk forklaring, hvad enten undersøgelsesgenstanden er natur (fysisk-biologisk) eller menneskelig. I *det praktiske eksperiment* er genstanden i sig selv desuden problematiseret, hvorved der både spørges til muligheden for den tekniske tilgængelighed, som også til utilgængeligheden hertil gennem den tekniske tilgang. Dermed overskrider det praktiske eksperiment grænsen for det teknisk tilgængelige, og spørger til formålet med den tekniske mulighed, samt undersøger spørgsmålet, hvorvidt det er begrænset til den tekniske mulighed eller ej. Horisonten for det praktiske eksperiment er bestemt af motiveret handlen (ibid, s.81). Forholdet mellem teori og praksis er ikke her, som i det tekniske eksperiment, et spørgsmål om en anvendelse af teori på en bestemt praksis. Praktisk teori foregriber ikke den handlende (agerende) persons forståelse, men muliggør denne (ibid, s. 82). Formidlingen mellem den teoretiske muliggørelse og den praktiske virkeliggørelse, ligger hos den handlende (agerende) person. Praksis kan ikke udledes af den pædagogiske handlingsteori, men er derimod henvist til at være formidlet i den pædagogiske undervisningspraksis (ibid, s 228). Dette peger hermed også på den *selvstændige refleksionsinstans*, som adskiller en professionel praksis fra en hverdagspraksis (1.5.2.2).

Afsærlig relevans for den aktuelle problemstilling udgør den prakseologiske position grundlag for uddannelsesforskning med særligt henblik på lærerens professionelle praksis, begrundet i og for pædagogisk praksis. Teoriens rolle er at muliggøre praksis og virkeliggørelsen er forbundet med den selvstændige refleksionsinstans i undervisningspraksis som en professionel praksis. Den prakseologisk-eksperimentelle bestemmelse har metodiske implikationer, som her søges udviklet gennem en kobling af empiri med vægt på klasserumsforskning og teoriudvikling.

1.5.2.4 Den prakseologiske bestemmelse af pædagogisk tænken og handlen

Den prakseologiske teori skal, ud over at give et bud på en forståelse af en menneskelig helhedspraksis, også være rettet mod en forståelse af de enkelte praksisformers særlige karakter, hvilket leder Benner til undersøgelse af den pædagogiske praksis og til hans udarbejdelse af en almen pædagogik. Benner formulerer to konstitutive principper, som vedrører det individuelle aspekt, nemlig princippet om menneskets formbarhed (ibid, s. 70) og princippet om opfordring til selvvirksomhed (ibid, s. 78).

Disse suppleres af to regulative principper for pædagogisk tænken og handlen. Det ene spørgsmål, der rejses, er hvordan pædagogisk praksis afstemmes i forhold til andre praksisformer. Dette er ifølge Benner (2010, s. 94) blevet en påtrængende nødvendighed gennem institutionalisering og professionalisering af den pædagogiske praksis. Her gør Benner, som allerede omtalt, en ikke-hierarkisk ordning af den fællesmenneskelige praksis gældende. Det andet spørgsmål, der rejses, vedrører forholdet mellem pædagogisk institution og det samfundsmæssigt givne. En position kunne være at afgrænse eller afkoble samfundsmæssige determinanter fra den pædagogiske praksis (ibid, s. 108). Modsætningen hertil ville være en politisk-pragmatisk tilgang, hvor den samfundsmæssige indflydelse optræder determinerende. En tredje vej bestemmes nu sådan, i form af en transformation. Denne er afhængig af en vurdering af, hvorvidt de samfundsmæssige krav og den pædagogiske transformation understøtter og muliggør de to konstituerende principper

nemlig 1) princippet om menneskets formbarhed og 2) opfordring til selvvirksomhed. Der er hermed tale om et regulativt princip for transformationen af samfundsmæssige indflydelse til pædagogisk legitim indflydelse (Benner 2010, s. 114).

Traditioner videreføres gennem tradering og er forbundet med formbare væsener der "indgår i en traderende omgang med traditioner" (Benner 2005, s. 123). Den form for tradering, som er virksom i det moderne samfund er ifølge Benner (2005, s. 124) en på en gang bevarende og forandrende tradering. I traderingsprocessen er det ikke kun de mennesker, der er bærere af traditionen, som skifter, men traditioner ændres samtidig i overleveringsprocessen. Herigennem opstår der modsætninger mellem traderingsformer, som "er bestemt ved, at de ældre, traditionelle former for tradering ikke blot afløses af formerne i en forandrende tradering, men derimod ved at disse på en måde aflejres, hvilket fremkalder og tillader uenighed mellem begge traderingsformer." (Ibid, s. 131). Opdragelsen bliver dermed i sin struktur negativ i en form, hvor negativ erfaring bevidst anvendes pædagogisk, hvor "de opvoksede [opfordres] til en fri og selvvirksom vekselvirkning med omverdenen og til et reflekterende opgør med deres egne erfaringer" (ibid, s. 132).

Benner (ibid, s. 126) sammenfatter de fire principper for pædagogisk tænke og handle, som består af henholdsvis i en opstilling som tydeliggør henholdsvis de konstitutive og de regulative principper henholdsvis det teoretiske perspektiv i form af teori for undervisning (Theorie der Erziehung) og teori for dannelse (Theorie der Bildung), figur 1.4:

	I. Konstitutive principper	II. Regulative principper
Teori for opdragelse og undervisning	Opfordring til selvvirksomhed	Pædagogisk transformation
Teori for dannelse	Formbarhed (Bildsamkeit) som menneskets bestemmelse	Ikke-hierarkisk sammenhæng i menneskelig helhedspraksis

Figur 1.4: Benners Almene Pædagogik: konstitutive og regulative principper

Det skal her bemærkes at *Theorie der Erziehung* her oversættes med teori for opdragelse og undervisning. Tilsvarende ville det centrale begreb *Erziehungswissenschaft* kunne oversættes med videnskab om opdragelse og undervisning, men her anvendes imidlertid overvejende udtrykket *uddannelsesvidenskab*. Dette spørgsmål drøftes mere indgående af Dale i bogen *Utdanningsvidenskab og Pedagogikk* (Dale 2011, s. 22), og det er her pointen at oversættelsen til opdragelsesvidenskab ikke ville indfange den tyske forståelse, herunder dennes tilknytning til læreplansteori og didaktik. Udtrykket *uddannelsesvidenskab* kan på den anden side siges at lægge sig op af den engelske brug af *education* (som i *Educational Research*), hvor dette har en bredere betydning en uddannelse, hvorved en skelnen mellem dannelse og uddannelse udviskes gennem oversættelsen. Pointen her er imidlertid, at der med Benners to niveauer for teorier for det første er tale om en dannelsesteori og for det andet en teori for opdragelse og undervisning, og at sidstnævnte er genstandsområde for didaktik. Med de konstitutive og regulative principper er der imidlertid ikke i sig selv tale om en didaktik, men snarere om dannelsesteoretiske principper, der kan gøres gældende i forhold til en dannelsesteoretisk funderet didaktik. Opdelingen i de to former for teori forstår jeg således som en bestemmelse heraf i et dannelsesteoretisk perspektiv, som kan tjene som afsæt for en udarbejdelse af praksislogisk funderet didaktik.

Der er dermed på den ene side tale om en kombination af dannelsesteori og didaktisk teori og for det andet om forholdet mellem de enkelte principper og didaktisk teori. Princippet om formbarhed (Bildsamkeit) definerer som sådan den didaktiske teori som en dannelsesdidaktik. Princippet om opfordring til selvvirksomhed fastholder den ikke-affirmative bestemmelse for en didaktisk teori. Princippet om pædagogisk transformation har særlig betydning for forståelsen af hvordan noget overføres, transformeres eller rekontekstualiseres i den pædagogiske praksis, hvilket i en didaktisk ramme kan udvikles nærmere. Princippet om den ikke-hierarkiske relation er forbundet hermed som omtalt under 4.1. Der er således tale om muligheden for en didaktisk teoriudvikling koblet til de dannelsessteoretiske orienterede almenpædagogiske principper.

Benner bestemmer i prakseologien for helhedsmenneskelig handlen det særlige ved pædagogisk praksis, og præciserer det i form af konstitutive og regulative principper. I forhold til en musikalsk, kunstnerisk praksis ville man kunne anlægge en lignende tilgang for at bestemme det særlige ved denne menneskelige praksis, og det fremstår som relevant på samme måde at formulere konstitutive og regulative principper for denne praksis. Dette er ikke genstand for min undersøgelse her, men et bud kunne være at principperne 1 og 4 ville være uændrede med en opretholdelse af 'menneskets formbarhed som bestemmelse' som et konstitutivt dannelsesprincip og den 'ikke-hierarkiske sammenhæng i menneskelig heldhedspraksis' som regulativt prakseologisk princip. Dertil kunne formuleres et musikæstetisk konstitutivt princip fx på grundlag af Frede V. Niensens teori om musikens meningslag (Nielsen 1994, 136) og et regulativt princip fx om musikalsk trading gennem aktiv musikalsk deltagelse. Det er dog ikke opgaven her, men pointen er, at der kan opstilles særlige principper for forskellige menneskelige praksisser, og at disse praksisser på den ene side adskiller sig fra hinanden som særegne eller unikke, og på den anden side indgår i en helhedsmenneskelig praksis.

Afsærlig relevans for den aktuelle problemstilling har de fire principper betydning for udvikling af en mulig prakseologisk funderet didaktik, delvis som en kombination af dannelsesteori og didaktik, og dels som et spørgsmål om relationen mellem de enkelte principper og didaktisk teori.

1.5.2.5 Prakseologi og didaktik

Prakseologi, som praktisk videnskab, der stiller videnskabeligt funderede refleksionsformer til rådighed for en praksis, således at denne kan orientere sig og omvendt, kan nu præciseres i forhold til didaktik med begrebet didaktologi, som formuleret af Frede V. Nielsen (Nielsen 2004). Hermed optræder en distinktion mellem didaktologi som forsknings- og teoriområde som videnskabelig praksis, og den praktiske didaktik som didaktisk praksis. Didaktologi er kendetegnet ved, at den er deskriptiv, analytisk og ikke-normativ med en analyserende og undersøgende distance (ibid). Didaktikken er kendetegnet ved, at den er normativ og præsriptiv med en tilgang karakteriseret ved deltagelse, nærhed og involverethed. Nielsen fremhæver, at selvom han "...betoner didaktikkens praksisorientering og didaktologiens teoriorientering, må det stå klart, at også didaktologien til syvende og sidst er rettet mod praksis, fordi denne udgør genstandsfeltet for den teoretiske virksomhed" (ibid).

Jeg kobler nu dette således, at jeg forstår didaktologi som det specifikke prakseologiske videnskabsområde, der beskæftiger sig med didaktisk praksis. Hermed forstår jeg så også en professionel didaktisk praksis, som den didaktiske praksis, der forudsætter didaktologi som teori udviklet i didaktologisk praksis.

Afsærlig relevans for den aktuelle problemstilling er en overensstemmelse med hensyn til forholdet mellem teori og praksis mellem den prakseologiske tilgang i et generelt perspektiv, og en didaktologisk tilgang i et didaktisk perspektiv.

1.5.2.6 Pædagogiske institutioner

I Benner's sammenfatning af de fire principper (Benner 2010, s. 126) optræder yderligere et tredje teoretisk område, nemlig teori for pædagogiske institutioner (Theorie pädagogischer Institutionen und ihrer Reform), hvis genstandsfelt er de institutionelle strukturer og kendetegn, der er nødvendige for at muliggøre en undervisnings- og dannelsesteoretisk legitim pædagogisk handling (ibid, s. 182).

Med uddifferentieringen af den helhedsmenneskelige praksis i afgrænsede institutioner, regionaliseres praksisformer og reduceres til enkeltpraksisser med et erhvers- eller professionssigte, med den følge at disse ikke mere tænkes og udøves i forståelsen af en helhedspraksis (ibid, s. 192). På den anden side er specialiseringen og institutionaliseringen en nødvendighed i det moderne samfund. Pædagogisk praksis bliver en selvstændig samfundsmæssig institution, med egne konstitutive og regulative principper (ibid, s. 193). Den institutionelle struktur for den udskilte pædagogiske praksis baseres på, at den pædagogiske praksis stadig indgår i sammenhæng med andre praksisområder og at dette foregår i tiltagende lukkede institutionelle rammer (ibid, s. 195). Uddifferentieringen i det moderne i fra hinanden afgrænsede institutioner må forbindes med en institutionel åbenhed, som muliggør den ikke-hierarkiske sammenhæng mellem praksisformer i en helhedsmenneskelig praksis (ibid, s. 198).

Svarende til et undervisningsmæssigt maxime om metodisk åbenhed og et dannelsesmæssigt maxime om tematisk åbenhed formulerer Benner et maxime på det institutionsteoretiske område om institutionel åbenhed (ibid, s. 207). Hermed præciseres et princip, som begrebsligt set hviler på den pædagogiske bestemmelse, hvilket kan give afsæt til det institutionsdidaktiske aspekt af en prakseologisk funderet didaktik, men dette giver dog ikke et teoretisk grundlag for at analysere de omtalte institutionelle strukturelle aspekter.

Afsærlig relevans for den aktuelle problemstilling er det institutionsteoretiske aspekt og maximet om institutionel åbenhed med henblik på forholdet mellem uddannelse til undervisning i henholdsvis folkeskole og musikskole.

1.5.2.7 Sammenfatning af relevante perspektiver ved den prakseologiske tilgang

At anlægge Benners prakseologiske tilgang har betydning på en række centrale punkter for den aktuelle problemstilling:

1. Den pædagogiske praksis og den kunstneriske praksis (her musik) antages at være ligestillede praksisformer, og der kan etableres en relation mellem dem. Det betyder også, at den med en bestemt praksis forbundne viden ikke kan udledes af en anden praksis. Spørgsmålet, der videre skal udvikles og som ikke behandles i Benners almene pædagogik, er, hvordan denne relation og den dermed forbundne professionsviden yderligere kan præciseres med henblik på undervisning i musik.
2. Den her givne bestemmelse af professionel praksis og professionsviden kan anlægges som ramme for en yderligere teoretisk præcisering og redegørelse for forholdet mellem teori og praksis som en indirekte relation, der formidles i den musikpædagogiske undervisningspraksis i form af den selvstændige refleksionspraksis.
3. Den prakseologiske position udgør grundlag for den aktuelle uddannelsesforskning med særligt henblik på lærerens professionelle praksis, begrundet i og for pædagogisk praksis. Den prakseologisk-eksperimentelle bestemmelse har metodiske implikationer, som her søges udviklet gennem en kobling af empiri med vægt på klasserumsforskning og teoriudvikling.
4. Den almenpædagogiske bestemmelse af de fire principper har betydning for udvikling af en mulig prakseologisk funderet didaktik, delvis som en kombination af dannelsesteori og didaktik, og dels som et spørgsmål om relationen mellem de enkelte principper og didaktisk teori.
5. Der kan konstateres en overensstemmelse med hensyn til forholdet mellem teori og praksis mellem den prakseologiske tilgang i et generelt perspektiv, og en didaktologisk tilgang i et didaktisk perspektiv.
6. Betydningen af et institutionsteoretiske aspekt og maximet om institutionel åbenhed med henblik på forholdet mellem uddannelse til undervisning i henholdsvis folkeskole og musikskole.

1.5.3 DET INSTITUTIONELLE ASPEKT

Forholdet mellem den professionelle undervisningspraksis, som intenderet og reflekteret, og institutionelle strukturer, vil jeg behandle ud fra begrebssættet agentskab-struktur (agency-structure), med afsæt i M. Archers morfogenetiske teori (Archer 1995).

Benner præciserer den pædagogiske tænken og handlen og den pædagogiske institution i relation hertil, og giver således mulighed for at analysere forholdet i perspektivet pædagogisk tænken og handlen. Med inddragelse af Archers morfogenetiske teori bliver det muligt at analysere de institutionelle strukturelle aspekter i forhold til og under inddragelse af agentskab.

Archer's position kan betegnes som kritisk realisme, en videnskabsteoretisk retning som refererer til videnskabsfilosoffen R. Bhaskar (1975), og som har udviklet sig forskelligartet indenfor forskellige områder især fra 1990'erne og fremefter.

Inden for den samme ramme trækker jeg desuden på, hvad der betegnes som *the Strategic-*

Relational-Approach (SRA) - den strategisk-relationelle tilgang - udviklet af politologen Bob Jessup (2007), som en yderligere nuancering af agenskab-struktur-relationen beskrevet hos Archer. Jeg supplerer desuden med spørgsmålet om åbne og lukkede systemer, som også i rammen af kritisk realisme behandles af en gruppe svenske forskere (Danermark et al 2003).

1.5.3.1 Den morfogenetiske teori

Hos Archer handler det ikke om at forene modsætninger, men at gøre rede for agent og struktur som forskellige, men forbundne, fænomener. På den ene side producerer handlinger struktur, og på den anden side muliggør og begrænser denne visse handlinger.

Archer opstiller tre typer relationer mellem agenskab og struktur, som hun betegner som forskellige former for "sammensmeltning" (conflation), hvor agenskab og struktur ikke analyseres som selvstændige fænomener. Den første er, at social struktur forklarer agenskab, som en nedadgående sammensmeltning (ibid, s. 81), hvor mennesker gøres til et ledsagefænomen af social struktur. Den anden er, at agenskab forklarer sociale strukturer, som en opadgående sammensmeltning (ibid, s. 84), hvor sociale strukturer bliver til et ledsagefænomen til sociale agenter, der ikke kan udskilles som et selvstændigt fænomen. Den tredje mulighed er en central sammensmeltning (ibid, s. 87), hvor der ikke skelnes mellem sociale strukturer og agenter handlinger, hvilket fører til at hverken agenter eller strukturer kan analyseres som adskilte fænomener. Archers bud er nu at opretholde distinktionen som en analytisk dualisme og undgå en "sammensmeltning" og forbinde struktur og agenskab i stedet for at lade den ene synke ned i den anden - *linking* i stedet for *sinking* (ibid, s. 65). Dette bygger på at struktur og agenskab principielt kan adskilles analytisk ved *at man skelner mellem dem temporalt* (ibid, s. 66). Archers centrale argument er således at "structure and agency can only be linked by examining the *interplay between them over time...*" (Ibid, s. 65).

De sociale strukturer er på forhånd-eksisterende (ibid, s. 138) for hver agent. Det betyder dog ikke, at samfundet ikke ville eksistere uden menneskelig handling. Man kan heller ikke sige, at agenter skaber samfundet ud af intet, men at de derimod reproducerer eller transformerer det (ibid, s. 75-76). Samfund kan ikke reduceres til individer, men er samtidig forudsætning for menneskelig handling. Sociale strukturer er altid den kontekst, som handlingerne og social interaktion foregår i, og social interaktion er kontekst for strukturernes reproduktion eller transformation. Struktur og agenskab udgør to forskellige strata med forskellige egenskaber, men er hinandens gensidige kontekst. Disse to forhold kan imidlertid studeres som adskilte i tid, dvs. som en temporal analyse med henblik på hvorvidt strukturelle forhold gendannes (morfostase) eller omdannes (morfogenese).

Det skal her bemærkes, at denne forståelse bygger på den samme dobbeltforståelse som Benners behandling af hvordan tradition videreføres og forandres gennem trading, forbundet med handlende og formbare væsener, der indgår i en traderende omgang med traditioner - som bevarende og forandrende trading.

1.5.3.2 Den strategisk-relationelle tilgang

Jessop (2007) udvikler den såkaldte Strategic-Relational-Approach (SRA) - den strategisk-relationelle tilgang - hvor han fører analysen mellem agentskab og struktur videre end Bhaskars transformationsmodel og Archers morfogenetiske tilgang. Jessops tilgang kan beskrives som en dialektisk dualitet, hvor struktur må forstås i kraft af en *strukturelt indskrevet strategisk selektivitet*, og handling ligeledes må forstås som *strategisk vurderet strukturel orientering*.

Agenternes strategiske orientering er indskrevet i struktur og strukturens selektivitet er indskrevet i agenternes handlen og tænken. Strukturelle begrænsninger skal forstås som selekterende, og agenter forstås som reflektsive og i stand til at reformulere forståelser indenfor grænserne af deres egen identitet og interesser, samt i stand til at deltage i strategiske vurderinger omkring deres egen situation. Med den strategiske orientering beskrives således hvordan agenternes strategiske orientering reproduceres i struktur, og hvordan strukturernes indskrevne strategiske selektivitet bestemmer muligheder og begrænsninger for agents handlinger. Hvor vidt der er tale om det ene eller det andet, vil være forskelligt for forskellige agenter eller grupper af agenter. Hermed ser jeg en præcisering af de strategiske muligheder og begrænsninger, som en uddybelse af den analytiske dualisme hos Archer. Desuden er det Jessops pointe (Jessop 2007, s. 42) at dialektikken er bundet til en temporal-spatial kontekst, hvilket tilføjer en analytisk mulighed med henblik på det aktuelle projekt for at anlægge denne differentiering i den komparative analyse mellem uddannelse til og udøvelse af en praksis (spatialt adskilte kontekster), som en tilføjelse til og udvidelse af Archers temporale analyse.

1.5.3.3 Åbne og lukkede vilkår

I kritisk realisme skelnes mellem åbne og lukkede systemer (Bhaskar 1989, s. 14). I et lukket system vil en bestemt stimulus altid udløse en bestemt effekt, og det vil kun kunne forekomme i stærkt afgrænsede og kontrollerede forsøg. I modsætning hertil optræder de fleste hændelser i åbne systemer (især i samfundsmæssig kontekst) i et samspil hvorved der ikke er tale om en lignende stabil sammenhæng. Lukkede systemer kan etableres på det naturvidenskabelige felt gennem afgrænsning, men på det samfundsvidenskabelige felt vil det næppe være muligt at isolere hændelser på en sådan måde. Konsekvensen heraf er, at eksperimenter og predikative udsagn ikke antages at kunne anvendes på samme måde i samfundsvidenskab som i naturvidenskab (Bhaskar 1986, s. 13).

Danermark et al (2003) nuancerer dikotomien mellem det, de betegner som åbne og henholdsvis lukkede vilkår, idet de peger på, at der optræder pseudo-lukkede vilkår, når man forsøger at etablere regelbundethed og dermed forudsigelighed og kontrol. Forskellige former for social organisering som retvæsnet, arbejdslivet organisation, uddannelsessystemet og sundhedsvæsnet er eksempler herpå (ibid, s. 114). Wad (2007, s.416) peger på, at en sådan nuancering af aksiomet i Kritisk Realisme om åbne systemer er påkrævet, sådan at sociale systemers åbenhed afbalanceres i forhold til deres systemkarakter i form af lukkethed, stabilitet og institutionalisering. Nuanceringen hos Danermark et al (2003), som benævnes pseudo-lukkede vilkår, betegner således en form for vilkår, som ikke er begrænset til de radikale betingelser for lukkede vilkår som Bhaskar formulerer (Bhaskar 1989). Når Wad (2007) stiller aksiomet om åbne systemer

i kritisk realisme, som er baseret på den radikale bestemmelse af lukkede systemer, op mod en systemkarakter, henviser han til en systemteoretisk forståelse af lukkede systemer. I denne forståelse vil man typisk tale om systemer, der i visse henseende er lukkede - hvilket også kan formuleres som en negation - altså, at de i visse henseende er ikke-åbne. Med henvisning til diskussionen i afsnit 1.5.1 anvender Rasmussen, Kruse og Holm (2007) en Luhmann'sk systemteoretisk forståelse, hvor Varela og Maturana's autopoiese-begreb (Maturana og Varela 1987, s. 48), der karakteriserer levende væsner som systemer der opretholder sig selv, hævdes også at gælde for sociale systemer (Luhmann 2006). Autopoietiske systemer er defineret ved, at deres eneste produkt er dem selv uden skelnen mellem producent og produkt (Maturana og Varela, s. 49). Den Luhmannske forståelse repræsenterer således en position, hvor institution som socialt system både er at forstå som et lukket system, som selvreferentielt og som begrundet i sig selv. På samme måde som jeg ovenfor med henvisning til Wad (2007) har problematiseret den radikale position om sociale systemers åbenhed, kan antagelsen om sociale systemers autopoietiske karakter problematiseres med henvisning til Varela (1981), der, som ophavsmand til begrebet sammen med Maturana, afviser anvendelsen af autopoiese-begrebet på sociale systemer. Sammenholdes de to punkt-agtige positioner i forhold til diskussionen om institutioner som sociale systemers åbenhed hhv. lukkethed, kan begge radikale positioner problematiseres, hvilket leder mig til en tredje position, som er i overensstemmelse med Wad's (2007) argumentation, og som fører mig til at afvise en simpel dikotomi og i stedet betragte spørgsmålet om systemisk åbenhed vs. lukkethed som gradsspørgsmål, der kan tilskrives specifikke differentierede funktioner eller strukturer, og som muligvis kan tilskrives forskellige strategiske interesser i overensstemmelse med Jessop's (2007) strategisk-relationale tilgang. En sådan differentieret tilgang ser jeg netop som forudsætning for at benytte Archers morfogenetiske model som analyseværktøj i forbindelse med institutionelle, strukturelle aspekter i forhold til og under inddragelse af agentskab.

1.5.4 TEORETISK TILGANG OG DE TRE UNDERSØGELSESDIMENSIONER

Den teoretiske tilgang, der hermed er redegjort for, har betydning for de tre undersøgelsesdimensioner. I det følgende gør jeg rede for dette specifikt i forhold til hver undersøgelsesdimension, samt for relationen mellem dem.

1.5.4.1 Første dimension - mellem fag og pædagogik

Første dimension for min undersøgelse vedrører konstitutionen af professionsviden i et relationsfelt mellem forskellige referencefag - på den ene side musikundervisningens genstandsfag (fag-fag) og på den anden side musikundervisningens funktionsfag (pædagogiske fag).

Med Benners prakseologiske teori kan dette nu forstås som et spørgsmål om relationen mellem, på den ene side, en musikalsk, kunstnerisk praksis, og på den anden side, en pædagogisk praksis. I den gensidige relation indgår pædagogisk praksis i musikalsk kunstnerisk praksis og omvendt musikalsk kunstnerisk praksis i pædagogisk praksis. Spørgsmålet stiller sig dermed, hvordan man som udøver af en musikpædagogisk praksis forstår denne og hvordan relationen etableres. Jeg vil skelne mellem forskellige fagligheder, hvor faglighed forstås som viden og kundskaber forbundet med en specifik praksis.

En musikfaglighed er forbundet med en musikalsk praksis, og en pædagogisk faglighed er forbundet med en pædagogisk praksis. På samme måde som forskellige vidensformer forbindes med forskellige praksisformer (afsnit 1.5.2.2) i et lodret perspektiv (hverdagspraksis, professionel praksis, videnskabelig praksis), skelner jeg mellem forskellige praksisformer som forskellige områder i et vandret perspektiv, som her mellem musikalsk praksis og pædagogisk praksis, med henvisning til to forskellige praksisformer i Benners praxeologiske systematik (afsnit 1.5.2.1).

Dette leder mig til at gennemføre en teoretisk og empirisk undersøgelse heraf. Den første del heraf består af en empirisk undersøgelse af faglighedsformer i forhold til at praktisere musikundervisning og uddannelse til musikundervisning. Hertil gennemføres analyse af læreplaner og klasserumsforskning i en komparativ tilgang, som omfatter musikundervisning i grundskole og musikskole samt musiklæreruddannelse hertil henholdsvis ved læreruddannelsens linjefag og konservatoriets musikpædagogiske uddannelser.

1.5.4.2 Anden dimension - mellem teori og praksis

Anden dimension for min undersøgelse vedrører musiklærerkompetencer mellem teori og praksis. Denne dimension bygger på den første dimension, da spørgsmålet om relationen mellem teori og praksis er betinget af hvordan undervisningsfaglighed som genstand for denne relation kan forstås.

Denne undersøgelse vedrører den lodrette dimension mellem forskellige praksis- og vidensformer med af sæt i Benners bestemmelse af professionel praksis og professionsviden mellem hverdagspraksis og hverdagsviden på den ene side og videnskabelig praksis og videnskabelig viden på den anden.

Dette tjener som ramme for en teoretisk præcisering og redegørelse for forholdet mellem teori og praksis som en indirekte relation, der formidles i den musikpædagogiske undervisningspraksis i form af den selvstændige refleksionspraksis. Denne teoriudvikling er nu basis for den videre empiriske undersøgelse af musiklærerens tænkning og handlen mellem praksis og teori, baseret på lærerplansanalyse og klasserumsforskning i en komparativ tilgang, som omfatter musikundervisning i grundskole og musikskole samt musiklæreruddannelse hertil henholdsvis ved læreruddannelsens linjefag og konservatoriets musikpædagogiske uddannelser.

Da den komparative tilgang til undersøgelsen bygger på en skelnen mellem forskellige institutionsformer, må de forskelle, som gennem en sådan analyse kan påvises, relateres til det institutionelle aspekt, der behandles i den tredje dimension. Der indgår fire institutionelle felter:

1. Professionshøjskolernes læreruddannelse i musik - linjefag musik
2. Musikkonservatoriernes musikpædagogiske uddannelser
3. Grundskolens musikundervisning
4. Musik- og kulturskolernes musikundervisning

I forhold til de fire institutionelle felter anlægges to komparative distinktioner:

1. En distinktion mellem undervisning i musikskolen og den dertil hørende konservatoriebaserede uddannelse på den ene side og musikundervisning i grundskolen og den dertil hørende professionshøjskolebaserede læreruddannelse på den anden. Denne distinktion er grundlag for analysen af anden dimension - musiklærerkompetencer mellem teori og praksis.
2. En distinktion mellem musikundervisning i grundskole og musikskole overfor musiklæreruddannelse hertil henholdsvis ved læreruddannelsens linjefag og konservatoriets musikpædagogiske uddannelser. Denne distinktion er grundlag for undersøgelsen af tredje dimension.

1.5.4.3 Tredje dimension - mellem musikpædagogisk praksis og uddannelsen hertil

Tredje dimension undersøger institutionelle aspekter mellem uddannelse til og udøvelsen af musikundervisning som en professionel praksis og bygger på de to foregående dimensioner.

Benner præciserer den pædagogiske tænken og handlen og den pædagogiske institution i relation hertil med spørgsmålet om de institutionelle strukturer og kendetegn, der er nødvendige for at muliggøre en undervisnings- og dannelsesteoretisk legitim pædagogisk handlen. Den institutionelle struktur for den udskilte pædagogiske praksis baseres på at den pædagogiske praksis indgår i sammenhæng med andre praksisområder, og at dette foregår i tiltagende lukkede institutionelle rammer.

Den morfogenetiske tilgang (Archer 1995) suppleret med Jessops (2007) strategisk-relationelle tilgang, og spørgsmålet om institutionel åbenhed hhv. lukkethed (Danermark et al 2003) med reference til Benners maxime, anvendes som grundlag for at analysere de institutionelle strukturelle aspekter i forhold til, og under inddragelse af agentskab med henblik på relationen til pædagogisk tænken og handlen i en professionel musikpædagogisk praksis.

De to teorier er ikke udviklet i samme ramme eller med samme genstandsfelt, hvilket i sig selv er forudsætningen for at analysere relationen mellem aktør eller agent og institutionelle strukturer. I perspektivet af pædagogisk handlen og tænken står udøveren af den pædagogisk, professionelle praksis som aktør i relation til institutionelle forhold. I perspektivet af institutionelle forhold står struktur i relation til agentskab.

I det første perspektiv foregår interaktionen mellem pædagogisk praksis og den pædagogiske institution og forstås som pædagogiske tænken og handlen i konteksten institution og institutionel struktur. I det andet perspektiv foregår interaktionen mellem struktur og agentskab. Institutionel struktur ses i konteksten af agenter som pædagogisk tænkende og handlende aktører.

Med denne konstruktion er det hensigten at undgå at reducere pædagogisk tænken og handlen til et spørgsmål om sociale og institutionelle strukturer (sammensmelter eller imploderer) - og omvendt at undgå at disse udgrænses som bestemt af en pædagogisk rationalitet. Hermed anlægges, for at bruge Archers udtryk, en *analytisk dualisme* med henblik på at kunne analysere relationen imellem dem, som med Jessops udtryk kan betegnes som en *dualistisk dialektik*.

Et afgørende spørgsmål for hvorvidt disse to teorier kan spille sammen i den konkrete sammenhæng, er den gensidige forståelse, altså hvordan Benner opfatter det institutionelle aspekt, og hvordan Archer opfatter aktører. Benner præciserer netop det institutionelle aspekt med henvisning til institutionelle strukturer og med sit traderingsbegreb en opfattelse af, hvordan menneskets handlen indgår i gendannelse og omdannelse heraf, i overensstemmelse med Archers morfogenetiske model. I Arches morfogenetiske tilgang indgår menneskets intentionalitet og betydningen af handling og refleksion som vigtige aspekter, hvilket hun i sit senere forfatterskab behandler i *Being Human, The Problem of Agency* (Archer 2000) og *Making our Way through the World, Human Reflexivity and Social Mobility* (Archer 2007). Hos Jessop (2007) forstås agenter ligeledes som reflektive.

Jeg konkluderer derfor at de to tilgange kan spille sammen i den konkrete sammenhæng som analytiske perspektiver, der fremhæver og tydeliggør forskellige afgrænsede aspekter, og dermed muliggør en analyse af relationen her imellem. Jeg forsøger imidlertid ikke at afgøre hvorvidt de to tilgange er dækkende eller fuldt kompartible på alle områder. Trods udbredte tendentielle overensstemmelser mellem de to tilgange begrænser jeg mig derfor til at argumentere for overensstemmelsen i den her relevante kontekst, og begrundet anvendelsen med at de to tilgange supplerer hinanden i forhold til forskellige aspekter, og dermed giver en mulighed for komparation mellem institutionelt adskilte områder, funktioner og praksisformer.

På dette grundlag anvendes den morfogenetiske tilgang til undersøgelsen af de institutionelle spørgsmål, som udvikles gennem analyserne af undersøgelsesdimension 1 og undersøgelsesdimension 2.

1.6. PROJEKTETS DESIGN OG METODE

1.6.1 DESIGN

Projektets design er begrundet i at undersøge professionsviden og lærerkompetence med afsæt i de særlige institutionelle vilkår i Danmark i musikundervisning i grundskole og musikskole og læreruddannelse hertil. Hertil anlægges et komparativt design mellem de fire komparative felter i musikundervisning i grundskole og musikskole og læreruddannelse hertil. Hvert af disse felter undersøges på grundlag af projektets tre undersøgelsesdimensioner.

Undersøgelsen af hvert af de fire felter er rettet mod spørgsmålet om en professionsorienteret og forskningsbaseret musikkørelærpraksis i musikundervisning i grundskole og musikskole og læreruddannelse hertil. Hver af disse undersøgelser bygger, som der tidligere er redegjort for, på de tre undersøgelsesdimensioner.

1.6.1.1 Undersøgelsesdimensioner

Projektets undersøgelsesdesign tager udgangspunkt i de tre undersøgelsesdimensioner som giver designets overordnede struktur:

1. *Første undersøgelsesdimension* vedrører professionsviden i et relationsfelt mellem forskellige referencefag - på den ene side musikundervisningens genstandsfag (fag-fag) og på den anden side musikundervisningens funktionsfag (pædagogiske fag).

2. *Anden undersøgelsesdimension* vedrører musiklærerkompetencer mellem teori og praksis. Denne dimension bygger på den første dimension, da spørgsmålet om relationen mellem teori og praksis er betinget af hvordan professionsviden, som genstand for denne relation, kan forstås.

3. *Tredje undersøgelsesdimension* vedrører institutionelle aspekter mellem uddannelse til og udøvelsen af musikundervisning som en professionel praksis og bygger på de to foregående dimensioner.

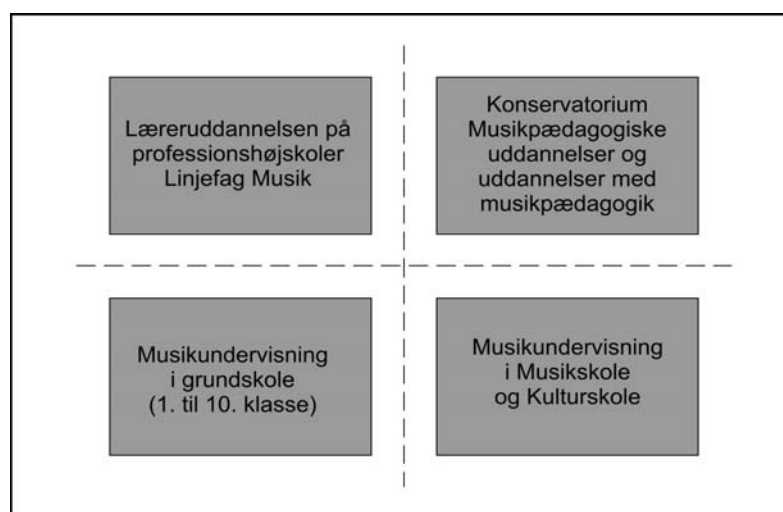
Undersøgelsen af disse tre dimensioner er bygget op med en teoretisk undersøgelse, med henblik på etablering af et begrebsapparat, der danner grundlag for en empirisk undersøgelse som omfatter såvel klasserumsforskning som desk-top-research af love, bekendtgørelser, studieordninger mv. Forholdet mellem teoretisk og den empirisk undersøgelse kan betegnes som sekventiel, forstået sådan at resultaterne af den teoretiske undersøgelse indgår i den empiriske. Processen kan imidlertid ikke i denne forstand ses som lineær, idet processen i den empiriske del virker tilbage på den løbende teoretiske udvikling som en reflektiv sløjfe. Den empiriske undersøgelse er således teoribaseret, men teoriudviklingen inddrager erfaringer og refleksioner fra anvendelse af de teoretisk udviklede begreber i en cirkulær proces.

Den udviklede teori og de dermed forbundne begreber anvendes i den empiriske undersøgelse, som omfatter musikundervisning i grundskole og musikskole og læreruddannelse hertil.

1.6.1.2 Komparativt design

Der indgår fire institutionelle felter (figur 1.5) i den empiriske undersøgelse:

1. Musiklæreruddannelsen - linjefag musik, læreruddannelsen på professionshøjskoler
2. Musikpædagogiske uddannelser på Musikkonservatorier
3. Musikundervisning i grundskole
4. Musikundervisning i musik- og kulturskole



Figur 1.5: De fire komparative felter i musikundervisning i grundskole og musikskole og læreruddannelse hertil.

Hvert af disse felter undersøges på grundlag af projektets tre undersøgelsesdimensioner, dvs. under anvendelse af de udviklede begreber.

I forhold til de fire institutionelle felter anlægges to komparative distinktioner:

1. En distinktion mellem undervisning i musikskolen og de dertil hørende konservatoriebaserede uddannelser på den ene side og musikundervisning i grundskolen og den dertil hørende professionshøjskolebaserede læreruddannelse på den anden (lodret).
2. En distinktion mellem musikundervisning i grundskole og musikskole overfor musiclæreruddannelse hertil henholdsvis ved læreruddannelsens linjefag og konservatoriets musikpædagogiske uddannelser (vandret).

Dette leder til at undersøge:

1. Musikundervisning i folkeskole og musikskole (kapitel 3) under inddragelse af udviklingsprojekter (kapitel 4).
2. Musiclæreruddannelsen i linjefag på læreruddannelsen og musikpædagogiske uddannelser ved konservatorier (kapitel 5)
3. Relationen mellem (1) musikundervisning i folkeskole og musikskole og (2) musiclæreruddannelsen i linjefag på læreruddannelsen og musikpædagogiske uddannelser ved konservatorier (kapitel 7)

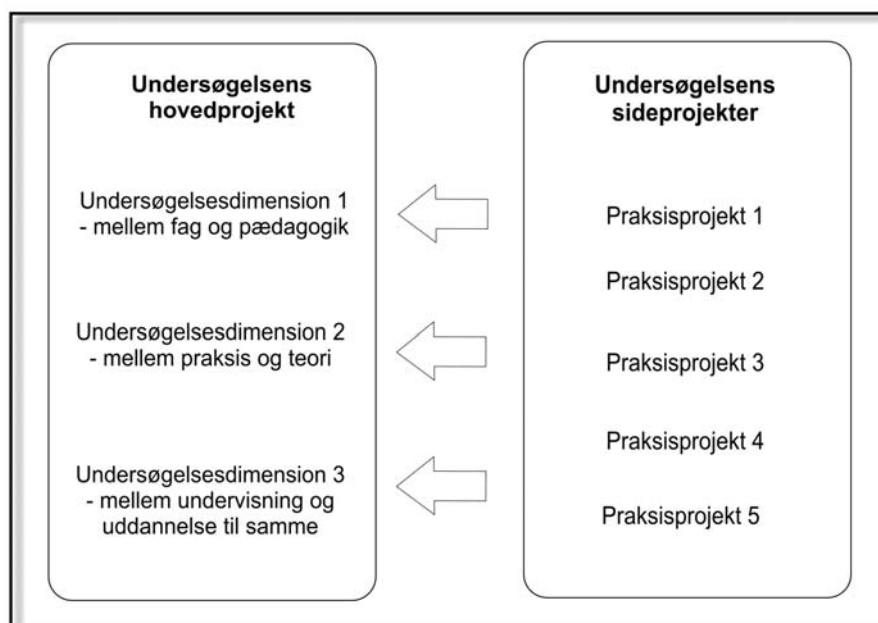
1.6.2 PRAKSEOLOGISK-EKSPERIMENTELT KONCEPT

Den overordnede metodologiske basis er baseret på Benner (1994) *prakseologiske-eksperimentelle* koncept. Dette fortolker jeg som to metodiske forhold:

1) en prakseologisk tilgang, som udvikling af *teori om og for praksis* med en kobling mellem teori og empirisk undersøgelse. Den prakseologiske undersøgelse er min hovedstrategi, som jeg anlægger i forhold til de tre undersøgelsesdimensioner. Som empiriske undersøgelsesmetoder anvendes læreplansanalyse og klasserumsforskning med videoobservation og interviews.

2) en eksperimentel tilgang, som bygger på konceptet om *det praktiske eksperiment* (Benner 1994). Som beskrevet i afsnit 1.5.2.3. er horisonten for det praktiske eksperiment bestemt af motiveret handling. Det betyder at eksperimentet indgår i en meningsfuld pædagogisk praksis og at forholdet mellem teori og praksis netop er formidlet heri. Forholdet mellem forskning og professionel praksis må derfor bestemmes som to perspektiver på den samme pædagogiske praksis. Undersøgelsesmetoden, som jeg anvender hertil, er klasserumsforskning med video som refleksionsværktøj.

Den praktiske eksperimentelle tilgang er anlagt i sideprojekter til den prakseologiske undersøgelse som hovedprojekt. Designet er således opbygget af et hovedprojekt og fem praksisprojekter som sideprojekter (figur 1.6).



Figur 1.6: Undersøgelsesdesign

Undersøgelsens hovedprojekt i de tre dimensioner og undersøgelsens sideprojekter forløber overordnet set i et parallelt design og leder således hver for sig frem mod undersøgelsens konklusioner.

1.6.3 METODISK DESIGN FOR UNDERSØGELSESDIMENSIONERNE

Det metodiske design for hver af de tre undersøgelsesdimensioner er koblet sammen i et sekventielt design, således at undersøgelsen i dimension 1 leder til undersøgelsen i dimension 2 leder til undersøgelsen i dimension 3.

1.6.3.1 Undersøgelsesdimension 1

Første dimension vedrører konstitutionen af professionsviden i et relationsfelt mellem musikundervisningens genstandsfag (fag-fag) og musikundervisningens funktionsfag (pædagogiske fag), se afsnit 1.5.4.1.

Den teoretiske del består i udvikling af en teoretisk forståelse af relationerne mellem de forskellige faglighedsformer i dette relationsfelt som grundlag for analyse af empiri.

Den empiriske del består af undersøgelse af faglighedsformer i forhold til at praktisere musikundervisning og uddannelse til musikundervisning. Hertil gennemføres analyse af læreplaner og klasserumsforskning baseret på videoobservation og interviews i en komparativ tilgang som omfatter musikundervisning i grundskole og musikskole (placeret i Kapitel 3 og 4) samt musiclæreruddannelse hertil henholdsvis ved læreruddannelsens linjefag og konservatoriets musikpædagogiske uddannelser (placeret i Kapitel 5).

1.6.3.2 Undersøgelsesdimension 2

Anden dimension vedrører relationen mellem teori og praksis, og bygger på den første dimension, da spørgsmålet om relationen mellem teori og praksis er betinget af hvordan undervisningsfaglighed, som genstand for denne relation, kan forstås.

Den teoretiske del består i udvikling af et teoretisk begrebsapparat for professionel praksis og professionsviden, som placerer sig mellem hverdagspraksis og hverdagsviden på den ene side og videnskabelig praksis og videnskabelig viden på den anden. Dette danner grundlag for den empiriske undersøgelse, som omfatter analyse af lovgrundlag, bekendtgørelser og læreplaner samt klasserumsforskning baseret på videoobservation og interview.

Undersøgelsen gennemføres i en komparativ tilgang, som omfatter musikundervisning i grundskole og musikskole (placeret i Kapitel 3 og 4) samt musiclæreruddannelse hertil henholdsvis ved læreruddannelsens linjefag og konservatoriernes musikpædagogiske uddannelser (placeret i Kapitel 5).

1.6.3.3 Undersøgelsesdimension 3

Tredje dimension undersøger institutionelle aspekter mellem uddannelse til og udøvelsen af musikundervisning som en professionel praksis og bygger på de to foregående dimensioner.

Afsæt for behandlingen heraf er empiri og analyse af undersøgelsesdimension 2 i en komparativ analyse, der bygger på distinktionen mellem musikundervisning i grundskole og musikskole overfor musiclæreruddannelse hertil henholdsvis ved læreruddannelsens linjefag og konservatoriernes musikpædagogiske uddannelser. Der indgår desuden empiri og analyse fra en separat gennemført og publiceret analyse om indsatsen for talentudvikling i forbindelse med de af Statens Kunstråds Musikudvalg uddelte talentpuljer på musikskoleområdet (Holst 2011d) med anvendelse af den morfogenetiske tilgang (se afsnit 1.6.4.3).

Disse to dele indgår parallelt som dele af en samlet analyse i kapitel 6.

1.6.4 KLASSERUMSFORSKNING MED VIDEO OBSERVATION

Klasserumsforskning med videoobservation og interview udgør en væsentlig tilgang i projektet. Tidligt i projektet udarbejdede jeg nogle grundlæggende overvejelser omkring brugen af video kombineret med interview i forhold til dette projekt (Holst 2009, s. 112-117), som efterfølgende i forbindelse med et professionsudviklingsprojekt (Holst 2011b) blev uddybet særligt med henblik på video som refleksionsværktøj. Tilgangen har i projektet været anvendt i min empiri i forhold til undervisning i musik i folkeskolen og musikskolen (kapitel 3) og uddannelsespraktik på læreruddannelsen og konservatorier (kapitel 5) samt i en række praksisprojekter (kapitel 4).

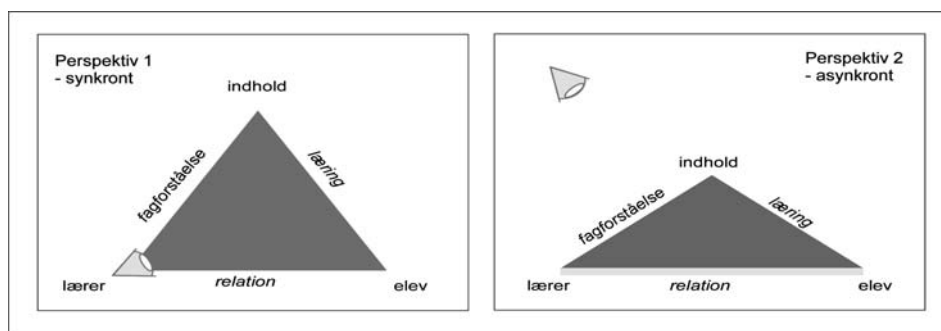
I klasserumsforskning kan anlægges to perspektiver, der kan forsimple en adskillelse i en objektiv og en subjektiv position. På den ene side står et praksisaspekt, som bygger på et subjektivt erfaringsgrundlag i et deltagerperspektiv, og på den anden side et observatørperspektiv, der kan idealiseres som objektiv observation. Dette vil jeg nuancere gennem at etablere perspektivskift og ved en kombination af perspektiver, hvor den synkrone deltagelse i en given position suppleres med en asynkron tilgang med mulighed for et perspektivskift.

Det primære lærerperspektiv som deltager står i første række over for det primære forskerperspektiv som observatør. Gennem brug af video som asynkront

observationsmedie opstår nye muligheder. Lærerens primære perspektiv kan udvides ved, at læreren sætter sig ud over et perspektiv som deltager ved at observere undervisningen og sin egen deltagelse asynkront gennem mediet video. Forskeren har som observatør et primært perspektiv som observatør (synkront), som kan suppleres med en yderligere mulighed for at undersøge det observerede asynkront gennem mediet video (videoanalyse). Forskeren kan også interviewe læreren som deltager, og dermed få et udtryk for dennes primære perspektiv. Dette kan nu udvides med, at forskeren gennem interview kan inddrage lærerens forståelser, såvel i et deltagerperspektiv som i et asynkront observatørperspektiv.

Lærerens dobbeltperspektiv som synkron deltager og asynkron observatør har en væsentlig betydning. Deltagerbrug af video beskrives ofte som *stimulated recall*, og betegner oprindeligt en metode til at opfriske eller genoplive en persons hukommelse for at genkalde de tanker, der opstod i forløbet, dvs. i deltagerperspektivet. Den asynkrone tilgang ses altså som understøttelse af refleksion i deltagerperspektivet. Der er imidlertid en forskel på deltagerperspektivet og observatørperspektivet, som betyder at beskrivelsen som *stimulated recall* ikke er dækkende. Der er tale om to forskellige indstillinger til at se på det samme, og det er min pointe, at man dermed har blik for forskellige aspekter heraf.

I forhold til den didaktiske situation "at lære nogen noget" kan dette illustreres med en model herfor - den didaktiske trekant. Hermed vil jeg tydeliggøre det dobbeltperspektiv, der opstår. Som deltager i interaktionen mellem undervisning og læring er lærerens position i det ene hjørne af trekanten, som det sted man ser fra, og som observatør af undervisning og læring er den observerende position udenfor trekanten (figur 1.7).

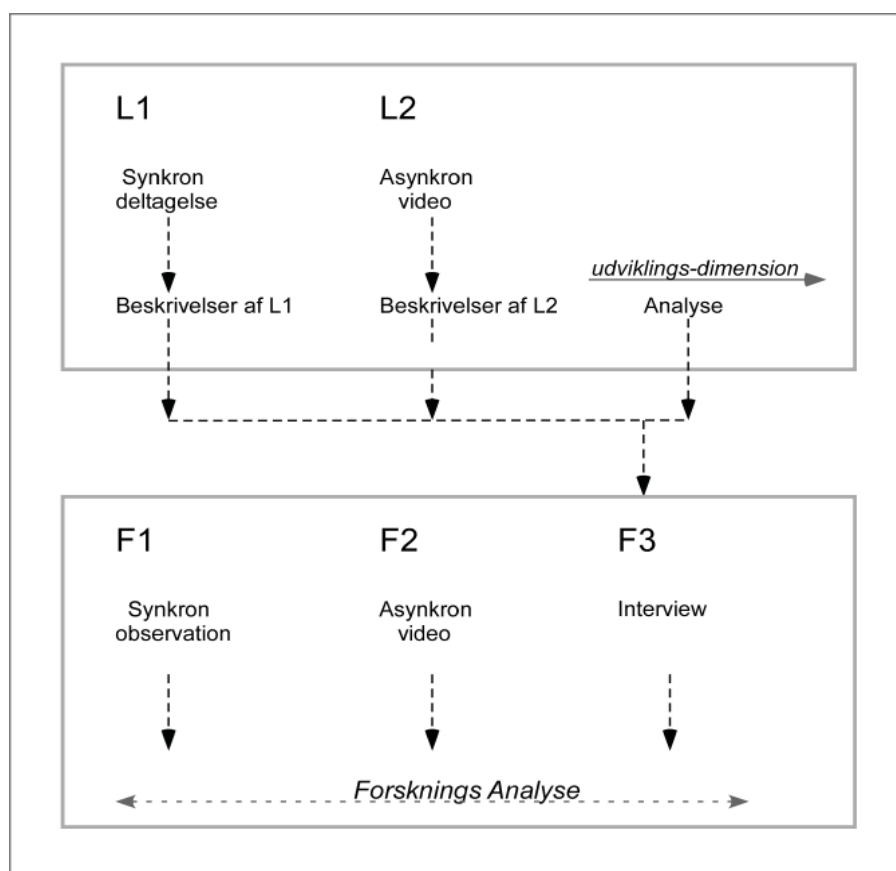


Figur 1.7 : lærerens dobbeltperspektiv

Fra den deltagende position som lærer er blikket umiddelbart rettet mod elev, indhold og forholdet herimellem, som primært vedrører elevens læring og spørgsmålet om, hvordan (hvad skal eleven lære og hvordan) og processen, hvori dette foregår. Fra den observerende 'udenfor' position bliver lærerens rolle, som før har været en blind plet, synlig. Fra lærerperspektivet kunne dette beskrives som spørgsmålet om selvrefleksion, og når denne ikke er synlig, kunne der ligge en tendens til at objektivere lærerrollen. Relationen mellem lærer og elev bliver synlig, hvilket eksempelvis indebærer, at man åbner for en forståelse af lærerens forståelseshorisont, elevens forståelseshorisont og relationen herimellem, hvilket er af betydning for begrundelse og udvælgelse af indhold, særlig med hensyn til elevernes forudsætninger og forforståelser. Endelig bliver forholdet mellem lærer og indhold synligt, hvilket inddrager spørgsmålet om fagforståelse og fagsyn samt begrundelse og valg af indhold.

Det betyder, at genstandsfeltet for lærerens refleksion udvides fra et primært læringsperspektiv (relationen elev - indhold) til et perspektiv, der også omfatter relationen lærer - elev og relationen lærer - indhold, hvilket betyder et skift fra et metodisk orienteret fokus (hvordan etableres læring) til et fokus, som også inddrager spørgsmål om begrundelse og udvælgelse af undervisningsindhold i relation til elevens forudsætninger. Perspektivet er således, at lærerens dobbeltperspektiv muliggør at forskeren gennem interview får mulighed for at ekspliciterer lærerens forståelse og refleksion bredere og mere dækkende i didaktisk forstand.

Samlet set optræder der fem forskellige perspektiver - to lærerperspektive (L1 og L2) og tre forskerperspektiver (F1, F2 og F3), som kan kobles til henholdsvis en udviklingsdimension i didaktisk praksis og en didaktisk forskningsdimension (figur 1.8):



Figur 1.8: Lærer- og forskerperspektiver

Lærerperspektiverne er:

L1. Lærerens observation af og refleksion om undervisningen som deltager.

L2. Lærerens observation af og refleksion om undervisningen på basis af video.

Disse to kan sammenfattes analytisk i henholdsvis udviklingsdimension (praksisudvikling) og en forskningsdimension (kobles til forskningsniveauet).

Forskerperspektiverne er:

F1. Forskerens observation af undervisningen i synkron form.

F2. Forskerens observation af undervisningen på basis af video.

F3. Forskerens interviewdata på grundlag af lærerens dobbelte perspektiv

Dobbeltheden i henholdsvis en udviklingsdimension og en forskningsdimension er en vigtig skelnen i forhold til de aktuelle praksisprojekter forstået som praksiseksperimenter med henvisning til Benners forståelse heraf (Benner 1994, Bd.1, s. 81-82), se også afsnit 1.5.2.3.

1.6.5 PRAKSISPROJEKTER

Der indgår empiri fra følgende praksisprojekter Musikskole og Folkeskole:

1. Klasserumsstudier. Et professionsudviklingsprojekt i Rudersdal kommune (Holst 2011b)
2. Ny struktur. Skanderborg Kulturskole (Holst 2012)
3. Læringsrum et udviklingsprojekt i musikskolen. Helsingør og Odense musikskoler (Holst 2011c)
4. Musik, Sprog og Integration, Horsens. Udvidet musikundervisning i et samarbejde mellem folkeskole og musikskole (Holst 2011a)
5. DanMus, Ballerup. Samarbejde mellem dansk og musik i indskoling (Holst 2010a)

De enkelte projekter beskrives kortfattet i det følgende med præcisering af praksisperspektiv og forskningsperspektiv. Praksisprojekterne indgår til dels i empirien for undervisningspraksis i folkeskole og musikskole (kapitel 3) og behandles selvstændigt for de enkelte projekter.

1.6.5.1 Professionsudviklingsprojekt, Rudersdal Kommune

Et professionudviklingsprojekt med musik og billedkunst i Rudersdal Kommune med video som refleksions- og vidensdelingsværktøj. Min forskningsmæssige interesse i projektet vedrører professionskompetencer med særligt henblik på koblingen mellem teori og praksis, og bidrager således specifikt til anden undersøgelsesdimension. Den metodiske tilgang er klasserumsforskning. Projektet er dokumenteret i en evalueringsrapport (Holst 2011b), som omfatter ovennævnte forskningsperspektiv. Projektet behandles separat i kapitel 4 og bidrager til empirien for undervisningspraksis i folkeskole og indgår i analysen heraf i kapitel 3.

1.6.5.2 Projekt Ny Struktur. Skanderborg Kulturskole

Projektet er rettet mod udvikling af undervisningsformer i musikskolen, særligt rettet mod nye undervisningsformer der supplerer en traditionel individuel instrumentalundervisning. Min forskningsmæssige interesse i projektet vedrører professionskompetencer med særligt henblik på koblingen mellem teori og praksis i et udviklingsperspektiv, og bidrager således specifikt til anden undersøgelsesdimension. Den metodiske tilgang har været en kombination af spørgeskemaundersøgelse, fokusgruppeinterview og klasserumsforskning med videoobservation og interview. Projektet er dokumenteret i en evalueringsrapport (Holst 2012a), som omfatter ovennævnte forskningsperspektiv. Projektet behandles separat i kapitel 4 og bidrager til empirien for undervisningspraksis i musikskole og indgår i analysen heraf i det empiriske materiale om undervisning i musikskole og folkeskole i kapitel 3.

1.6.5.3 Projekt Læringsrum. Helsingør og Odense Musikskoler

Projektet skal undersøge muligheder for at udvikle metoder til at aktivere og kvalificere øvnings- og læringsrummet ud over musikskolens traditionelt strukturerede undervisningssituationer. Min forskningsmæssige interesse er, parallelt med Professionsudviklingsprojektet i Rudersdal og Udviklingsprojektet Ny Struktur-Skanderborg Kulturskole, professionskompetencer med særligt henblik på koblingen mellem teori og praksis. Forskningsdelen indrager ikke klasserumsobservation, og materialet indgår således ikke i det empiriske materiale om undervisning i musikskole og folkeskole i kapitel 3. Projektet er dokumenteret i en evalueringsrapport (Holst 2011c). Projektet og resultaterne heraf behandles detaljeret i kapitel 4.

1.6.5.4 Projekt Musik, Sprog og Integration. Søndermarkskolen, Horsens. Kommune

Projekt med udvidet musikundervisning i et samarbejde mellem folkeskole og musikskole med ekstra indsats i tilkoblede børnehavainstitutioner på Søndermarkskolen, Horsens, som er en skole i et område med særlig høj social belastning samt en stor andel to-sprogede elever. Projektet er, i et skoleperspektiv, rettet mod en styrkelse af musikkultur og fællesskab i et integrationsperspektiv. Forskningsperspektivet er at undersøge professionskompetencer på grundlag af samarbejdet mellem musikskolelærere og folkeskolemusiklærere set i forhold til elevernes udvikling og læring. Dette skal ses i forlængelse af den polarisering i kompetenceprofiler mellem musikskolelærere og folkeskolemusiklærere omtalt i afsnit 1.1. Den metodiske tilgang er klasserumsforskning. Projektperioden er fra 2008 til 2011, og forløbet er dokumenteret i en evalueringsrapport (Holst 2011a), som omfatter ovennævnte forskningsperspektiv. Projektet og resultaterne heraf behandles detaljeret i kapitel 4. Projektet er i sin helhed gennemført med støtte fra Egmontfonden.

1.6.5.5 Projekt DanMus. Rosenlundskolen, Ballerup Kommune.

Projekt med en ekstra fællestime i musik og dansk i indskolingen. Projektet er et ad hoc projekt, der opstod på initiativ af musiklærergruppen på Rosenlundskolen, Ballerup, som følge af kraftige timetalsnedskæringer for musikfaget især i indskolingen. Jeg fulgte projektet i et år med fire førsteklasse og fire forskellige lærerteam. Mit forskningsperspektiv er her, at undersøge professionskompetencer på grundlag af samarbejdet mellem lærere med forskellige kompetencer rettet mod anden undersøgelsesdimension i form af at sammenholde den samarbejdende undervisnings didaktiske niveau med evaluering af elevernes læring. Den metodiske tilgang er klasserumsforskning. Projektet er dokumenteret i en evalueringsrapport (Holst 2010a), som omfatter ovennævnte forskningsperspektiv. Projektet og resultaterne heraf behandles detaljeret i kapitel 4.

KAPITEL II: TEORETISK BEHANDLING

I dette afsnit fremlægges projektets teoriudvikling for afhandlingens tre undersøgelsesdimensioner. Der præciseres og udvikles teori og begreber for hver af de tre dimensioner som grundlag for de følgende empiriske og komparative analyser. Teoriudviklingen har været et omfattende projekt, hvor processen for hver dimension har indbefattet konferencepræsentation og diskussion for hver dimension i Nordisk Netværk for Musikpædagogisk Forskning (NNMPF) med efterfølgende artikeludvikling i peerreviewproces. De tre dimensioner har været præsenteret hver for sig til en årlig konference. Artiklerne er udgivet i Nordisk musikk-pedagogisk forskning, Årbok 11 (Holst 2009), Årbok 12 (Holst 2010) og Årbok 13 (Holst 2012). Dette gælder ligeledes spørgsmålet om forholdet mellem fagdidaktik og PCK (pedagogical content knowledge), hvor den i projektet udviklede analyse indgår i en tekst i antologien *Professional Knowledge in Music Teacher Education*, i en fællesartikel med Sven-Erik Holgersen (Holgersen og Holst 2013). Disse delprocesser har bidraget til den omfattende udvikling af teori som har været en væsentlig del af projektet. Den teoretiske fremstilling i dette kapitel bygger på denne proces, og giver en selvstændig fremstilling af den udviklede teori i sin helhed.

2.1 FØRSTE UNDERSØGELSESDIMENSION

Første undersøgelsesdimension vedrører konstitutionen af professionsviden i et relationsfelt mellem forskellige referencefag - på den ene side musikundervisningens genstandsfag (fag-fag) og på den anden side musikundervisningens funktionsfag (pædagogiske fag).

Det antages med Benner (2010), at den pædagogiske praksis og den kunstneriske praksis (her musik) er ligestillede, men forskellige praksisformer som del af en helhedsmenneskelig praksis, og at der kan etableres en relation mellem dem. Det betyder også, at den med en bestemt praksis forbundne viden ikke som sådan kan udledes af en anden praksis. Spørgsmålet, der videre skal behandles i den følgende teoriudvikling og som ikke behandles i Benners prakseologi, er nu, hvordan denne relation, og den dermed forbundne professionsviden, yderligere kan præciseres med henblik på undervisning i musik.

Udgangspunktet er at der er tale om to praksisformer og en relation mellem dem. Den praksis, som her er genstand for professionsviden, ligger i det fænomen der handler om 'at undervise nogen i musik' og dermed i relationen mellem dem som en uddifferentieret musikpædagogisk praksis. Konstitutionen af denne undervisningspraksis refererer således både til musikalsk, kunstnerisk praksis og til pædagogisk praksis. Hertil vil jeg skelne mellem tre faglighedsforståelser, som områder for professionforståelser i denne kontekst, knyttet til tre praksisformer. Musikfaglighed er knyttet til musikalsk kunstnerisk praksis og pædagogisk faglighed knyttet til pædagogisk praksis. I relationen her imellem optræder så *undervisningsfaglighed i musik* knyttet til musikpædagogisk praksis. Den musikpædagogiske praksis henviser til musikalsk praksis som sin genstand og pædagogisk praksis som sin funktion. Jeg vil hermed betegne musikfaglighed som *genstandsfaglighed* og pædagogisk faglighed som *funktionsfaglighed*.

Tidligere undersøgelse peger på at en undervisningsfaglighed, som en særlig form for faglighed, der i en eller anden form kombinerer en 'fag-faglighed' (her musikfaglighed) og en generel pædagogisk faglighed, er vigtige for en professionel undervisningskompetence. Således fandt Gudmundsdottir og Shulman (1987) at en kombination af fag og pædagogik er det, der adskiller undervisning på ekspert-niveau fra undervisning på novice-niveau.

Det er imidlertid uklart, hvordan en sådan kombination kan forstås. En mulighed er, at musikfaglighed og generel pædagogisk faglighed kombineres specifikt i praksis og dermed optræder som en ekstern relation hertil. I modsætning hertil står den mulighed, at musikfaglighed og generel pædagogisk faglighed kombineres som en selvstændig uddifferentieret faglighed, *hvor dobbeltheden optræder som en intern relation.*

I en europæisk tradition behandles dette i en fagdidaktisk ramme og i en anglo-amerikansk tradition med Lee Shulman's (1987) begreb Pedagogical Content Knowledge (PCK). Jeg vil først se på hvorvidt disse to tilgange er sammenlignelige, og dernæst undersøge spørgsmålet om dette område som en særlig faglighed mellem 'fag og pædagogik'.

2.1.1 UNDERVISNINGSFAGLIGHED, DIDAKTIK OG PCK

Undervisningsfagligheden optræder her forbundet med lærerens musikpædagogiske tænken og handlen i den musikpædagogiske praksis. For det første er en undervisningsfaglighed i musik placeret på niveauet professionel praksis mellem på den ene side hverdagspraksis og på den anden videnskabelig praksis. For det andet er den placeret som musikpædagogisk professionsviden i relationsfeltet mellem musikalsk praksis og pædagogisk praksis.

Genstanden for den professionsfaglighed, der handler om lærerens handlen og tænken i musikpædagogisk praksis, vil jeg karakterisere som fag-didaktisk, forstået som *lærerens professionelle handlen og tænken, i forhold til at begrunde, udvælge og udvikle indhold for samt planlægge, organisere, gennemføre, evaluere, analysere og udvikle musikundervisning i en institutionel ramme.*

Denne fagdidaktiske forståelse opstiller jeg som en didaktisk procesmodel med fem trin:

I: Begrundelse (undervisningens dannelsepotentiale og curriculære legitimering) samt udvælgelse og udvikling af undervisningsindhold.

II: Planlægning og organisering af undervisning. Undervisningens metodiske aspekter.

III: Undervisningens gennemførelse. Interaktion undervisning - læring.

IV: Evaluering af undervisning og læring

V: Analyse og udvikling

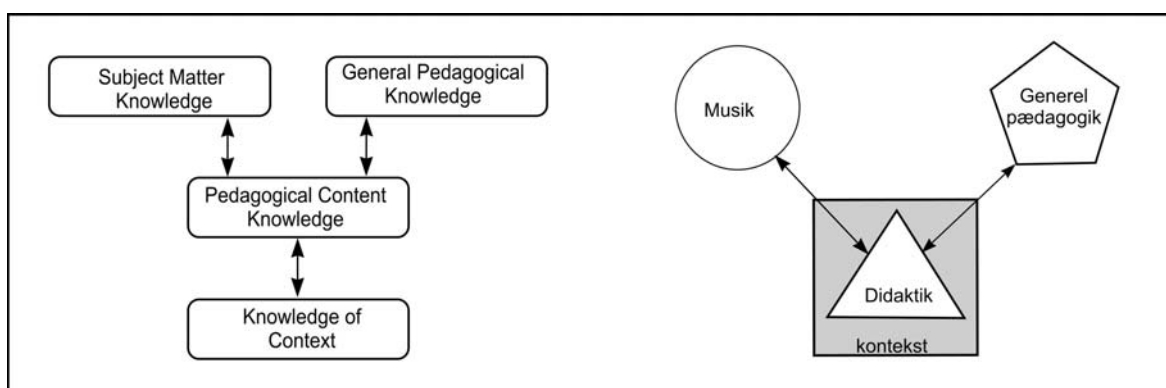
Den *kvalificerede* handlen og tænken ses her i rammen af ovenstående bestemmelse af professionel praksis og professionel viden. Den professionelle vidensbase omfatter således en genstandsfaglig viden ('fag-faglig'), en funktionsfaglig viden (pædagogisk faglig) og en fagdidaktisk viden i en institutionel kontekst.

Denne forståelse finder jeg desuden i overensstemmel med det af Lee Shulman (1987) lancerede begreb Pedagogical Content Knowledge (PCK), som " ... the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are

organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction” (Shulman 1987, p.8).

Ifølge Shulman (1987) indgår PCK i lærerens vidensbase som desuden omfatter viden om indhold, generel pædagogisk viden, curriculumviden, viden om elever, viden om kontekst og viden om undervisningens formål. Grossman (1992, s. 5) sammenfatter dette i en model med fire områder, som ud over PCK, består af generel pædagogisk viden, faglig viden og viden om kontekst. PCK er således placeret med en relation til henholdsvis Subject Matter Knowledge (fag-faglig viden) og General Pedagogical Knowledge (generel pædagogisk viden) samt med en relation til Knowledge of Context (Kontekst-viden)

De to modeller, med henholdsvis (fag)didaktik og PCK, kan nu sammenlignes med hensyn til relationerne mellem disse hovedområder (Figur 2.1):



Figur 2.1: Sammenligning af relationer

De to begrebsapparater, som er udviklet i henholdsvis tysk-skandinavisk dannelsesdidaktisk tradition og i en amerikansk curriculum tradition, kan forstås i kraft af de samme overordnede kategorier, og med den samme relationelle struktur.

Lee Shulman (1987) opstiller en model for PCK, som benævnes "A model of Pedagogical Reasoning and Action" (en model for pædagogisk tænken og handlen). Modellen har 6 dele eller trin:

1. *Comprehension*: Forståelse er på den ene side rettet mod det faglige indhold - "... we ask that the teacher comprehend critically a set of ideas to be taught" (ibid, s. 14). På den anden side for en forståelse af hvad formålet er: "We engage in teaching to achieve educational purposes, to accomplish ends having to do with student literacy, student freedom to use and enjoy, student responsibility to care and care for, to believe and respect, to inquire and discover, to develop understandings, skills, and values needed to function in a free and just society." (ibid, s. 14).

2. *Transformation*: Læreren skal både forstå formål og indhold, men ifølge Shulman (ibid, s. 15) ligger nøglen i fællesmængden mellem fagligt indhold og pædagogik i form af lærerens evne til at transformere sin faglige indholdsforståelse til en pædagogisk ramme på en måde, som imødekommer elevernes forskellige forudsætninger. Dette omfatter fire delprocesser:

a. *Preparation*: forberedelse af et materiale, som omfatter en kritisk fortolkning i forhold til ens egen forståelse af materialet og dets egnethed.

b. *Representation*: brugen af forskellige måder at repræsentere noget på som analogier, metaforer, eksempler mm. som kan bygge bro mellem lærerens forståelse og elevernes læring.

c. *Selection*: valg af måder at undervise på, organisationsformer mm

d. *Adaption*: Tilpasning til elevernes forudsætninger, forforståelser, sproglige, sociale og kulturelle muligheder mm.

3. *Instruction*: Undervisningen omfatter den observerbare udøvelse af forskellige undervisningshandlinger og interaktion herunder ledelse, forklaring, diskussion, mm (ibid, s.17)

4. *Evaluation*: Evaluering omfatter formativ og summativ evaluering og lærerens selvevaluering.

5. *Reflection*: Refleksion som kritisk analyse af den gennemførte undervisning og læring. Refleksion kan være forbundet med anvendelse af analytisk viden (ibid, s. 19).

6. *New Comprehensions*: Nye forståelser af formål, fagligt indhold, elever og af de pædagogiske processer i sig selv. Nye forståelser opstår ikke nødvendigvis automatisk af evaluering og refleksion, men forudsætter specifikke strategier for dokumentation, analyse og diskussion (ibid, s. 19).

I den følgende opstilling sidestilles områderne fra Shulmans model for pædagogisk tænken og handlen med den didaktiske forståelsesramme, som ligeledes opstilles processuelt som en række trin, som en parallel (fag)didaktisk model (figur 2.2):

Fagdidaktisk procesmodel	Model of Pedagogical Reasoning and Action (PRA)
I: Begrundelse (undervisningens dannelsepotentiale og curriculære legitimering) samt - udvælgelse og udvikling af undervisningsindhold.	A: Comprehension. Forståelse af undervisningens formål og faglige indhold
II: Planlægning og organisering af undervisning. Undervisningens metodiske aspekter.	B: Transformation: Preparation, representation selection and adaption
III: Undervisningens gennemførelse. Interaktion undervisning - læring.	C: Instruction
IV: Evaluering af undervisning og læring	D: Evaluation
V: Analyse og udvikling af undervisning	E: Reflection
	F: New comprehension. Nye forståelser af formål, fagligt indhold, elever og af de pædagogiske processer

Figur 2.2: Sammenligning af kategorier

Sammenlignen viser, at der er tale om de samme kategorier, om end disse er indlejret i forskellige samlekategorier. Der fremgår tre strukturelle forskelle.

Den første forskel ligger i at *begrundelse, udvælgelsen og udvikling af indhold* i den didaktiske model ligger samlet på et niveau, mens det i PRA-modellen er opdelt i (A) *comprehension* (svarende til *begrundelse*) og (B) *transformation* (svarende til *udvælgelse og udvikling af undervisningsindhold*).

Der ligger en anden forskel i den strukturelle opbygning ligger i at *transformation* (B) og denne kategoris fire underpunkter dækker både det indholdsmæssige i punkt

II og metodiske aspekt o punkt III i den didaktiske trinmodel. De fire underpunkter i *transformation* svarer imidlertid to og to til henholdsvis indholdstrinnet og metodetrinnet. Man kan hertil stille spørgsmålet om, hvorvidt der kunne være grund til at sammenholde indhold og metode som gensidigt afhængige, hvilket også forekommer i nogle didaktiske modeller, men på den anden side fremstår det som væsentligt at opretholde en tydelig distinktion mellem de to kategorier.

Den tredje forskel ligger i at trin VI i den didaktiske procesmodel dækker trinnene E og F i PRA-modellen. Spørgsmålet er hvordan man skal forstå refleksion, hvis denne ikke fører til ny forståelse, hvad enten der er tale om at dette fører til en bekræftet eller en ændret forståelse. I den didaktiske procesmodel er der tale om analyse som reflektiv praksis med henblik på udvikling af praksis.

Konklusionen er at de to modeller er sammenfaldende med hensyn til kategorier, men at nogle områder ses samlet i den ene model og andre samlet i den anden. Dette kan tilskrives at de to modeller er udviklet i to forskellige traditioner - i en europæisk didaktisk tradition henholdsvis en anglo-amerikansk curriculum tradition, men det må samtidig fastholdes, at der er tale om sammenfaldende kategorier, der fremstilles i begge traditioner som centrale kategorier i forhold til lærerens professionelle undervisningsfaglige forståelse som vidensbasens forståelseskategorier.

2.1.2 UNDERVISNINGSFAGLIGHED MELLEM 'FAG OG PÆDAGOGIK'

Det forbliver imidlertid et åbent spørgsmål, hvordan man forstår konstitutionen af denne form for professionsviden i forhold til undervisningspraksis i et relationsfelt mellem forskellige referencefag - på den ene side musikundervisningens genstandsfag (fag-fag) og på den anden side musikundervisningens funktionsfag (pædagogiske fag). Følgende fremstilling trækker på artiklen Musiklærerkompetencer i et relationsfelt mellem pædagogik og fag, Nordisk Musikkpædagogisk Forskning, Årbok 11 (Holst 2009), udarbejdet i projektets første fase.

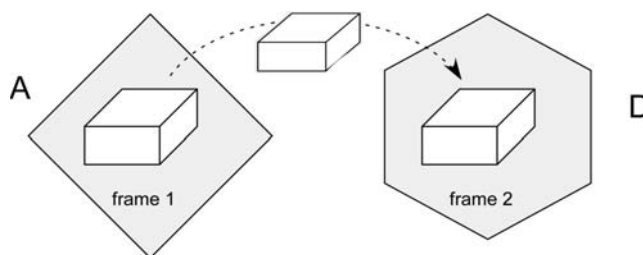
Én fortolkning af relationerne kunne være, at forholdet mellem fag-fag og undervisningens praksis er primær, og at pædagogiske fag tjener som hjælpemiddel eller værktøj for at omsætte den primære relation. En fagdidaktisk position, der bygger på, at undervisningens indhold direkte kan afledes af et såkaldt basisfag, er blevet kritiseret med betegnelsen nedsivningsdidaktik - eller afbildningsdidaktik (fra tysk: *Abbild-Didaktik*) - at relationen har karakter af en afbildning af videnskabsfaget på skolefaget, som således bliver en slags klon heraf. På samme måde kunne man anlægge det synspunkt, at den pædagogiske fagligheds basisfag (psykologi, sociologi m.m.) fungerer som en almindelig afbildningsdidaktik.

Med hensyn til didaktikkens relation til fag og pædagogik skelner F. V. Nielsen (Nielsen 2004: 37) mellem forskellige former for relationer, som kort kan karakteriseres som: 1) en afbildning, 2) en non-relation og 3) et relationsfelt. En afbildningsrelation i forhold til fag-fag medfører en non-relation i forhold til pæd.-fag, og omvendt medfører en afbildningsfunktion i forhold til pædagogiske fag en non-relation i forhold til fag-fag. Denne tilgang må kritiseres som på en gang objektivistisk og relativistisk. Det er i forståelsen relationsfelt jeg vil forfølge, hvordan lærerens professions-kompetence konstitueres, dvs. i et relationsfelt mellem fag og pædagogik. Hvordan relationerne kan forstås i denne ramme,

er imidlertid ikke indeholdt i bestemmelsen relationsfelt som sådan. Forståelsen af et relationfelt svarer også overens med den forståelse af PCK, som fremstillet i Grossmans (1992) overordnede model (figur 2.1).

Mit udgangspunkt er, at skiftet fra den genstandsfaglige praksisform (musikalsk praksis) til en undervisningspraksis forbindes med en transformation, hvilket hos Shulman forstås som at transformere et fagligt indhold til en pædagogisk ramme. En anden formulering findes hos den franske matematikdidaktiker Chevallard (1985), der betegner det som en transposition i form af en flytning fra en social kontekst eller praksis til en anden. Dette udtryk indfanger også forståelsen i en Bennersk ramme, hvor det også ville være relevant at skelne mellem den sociale kontekst, hvor en musikalsk, kunstnerisk praksis udøves og den sociale kontekst hvor en undervisningspraksis udøves. En parallel beskrivelse finder vi hos Basil Bernstein (2001) med begrebet rekonstualisering, hvor der foregår en overførsel fra et produktionsfelt til det pædagogiske felt.

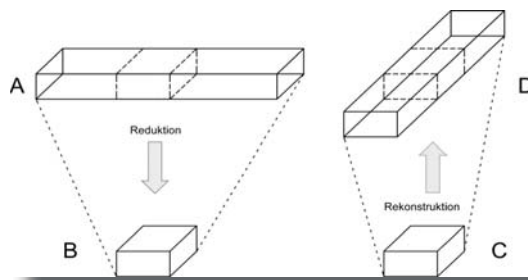
Jeg vil forfølge spørgsmålet om dette skift nærmere under anvendelse af begrebet frameshift. Coulson (2001) beskæftiger sig med, hvordan viden fra en kontekst reorganiseres i en ny kontekst under anvendelse af begrebet frame. Processen betegnes som et frameshift, hvilket også kan forstås som en metafor. Frameshift og metafor kan betegnes som måder at beskrive særlige relationer på. I modsætning til den direkte og enkle relation mellem smuk og pige i sætningen pigen er smuk, bygger metaforen hun er en rose på at egenskaben ved rose (smuk) overføres fra et område (blomster - frame 1) til et andet (mennesker - frame 2), hvorved betydningen at pigen har egenskaben smuk etableres (figur 2.3).



Figur 2.3: Frameshift

Idet der gennemføres et frameshift, vil det være en begrænset del af det samlede betydningsindhold der overføres, hvilket kan tydeliggøres ved at opfatte skiftet som en metafor, hvor konteksten for smuk (nemlig rosen) ikke overføres. Betegnelsen *smuk* dekontekstualiseres først, hvorefter den rekontekstualiseres i forhold til *pigen* som ny kontekst (frame 2).

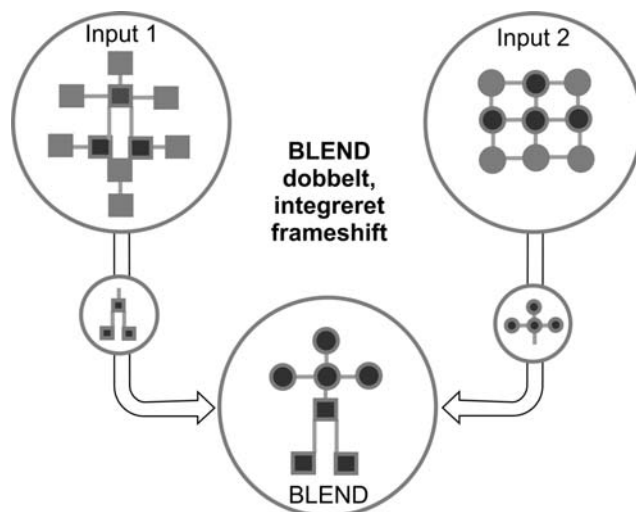
Indenfor naturfagsdidaktik er der udviklet et didaktisk koncept Didaktisk Rekonstruktion (Kattmann et al 1997), som indfanger denne dobbeltbevægelse. Rekonstruktionen foregår i en proces, som har to dele: en reduktion og en rekonstruktion (figur 2.4).



Figur 2.4: Dobbeltprocessen i Didaktisk Rekonstruktion

Reduktionen (de-frame) er rettet mod en fag-faglig viden (genstandsfag) som 'frame 1', som ikke antages at kunne overføres som sådan til undervisningsindhold. Rekonstruktionen (re-frame) er en udfoldning i den pædagogiske mulighedsramme ("et univers på tværs"), som 'frame 2' - som bl.a. betinges af elevernes forforståelser. Denne udfoldning kan siges på den ene side at være smallere (mindre end den genstandsfaglige ramme), og på den anden side bredere, betinget af den undervisningsmæssige praksis. Visionen i konceptet didaktisk rekonstruktion peger mod en indkredsning af en didaktisk indholdsbestemmelse, der giver mulighed for den af Klafki beskrevne dobbelte bevægelse, 'hvor stoffet åbner sig for eleven og eleven åbner sig for stoffet' (se Nielsen 1998). Samtidig kan man sige, at der er tale om et modbillede til en afbildningsdidaktik. Det er imidlertid ikke tydeligt præcist, hvorved dette dobbeltkoncept afgrænser sig fra en afbildningsdidaktik, idet man faktisk kunne (mis)opfatte reduktionsprocessen som en proces, der beskæftiger sig med den indholdsmæssige transformation, og rekonstruktionsprocessen som den metodiske nødvendighed, dette afføder - og dermed give en mulig beskrivelse af en afbildningsdidaktik.

Den didaktiske rekonstruktion som et frameshift (enkelt frameshift) beskriver transpositionen af fag-faglig (musikfaglig)viden til en undervisningspraksis, men ikke *den pædagogisk faglige videns* rolle, som dermed får karakter af en blind plet. Det er antagelsen, at en viden er koblet til en praksis og ikke kan overføres uden videre til en anden praksis. Undervisningens praksis, som undervisning i musik, kan ikke beskrives som en musikalsk, kunstnerisk praksis eller som en generel pædagogisk praksis, og kan følgelig ikke udledes af en af disse praksiser alene. Generel pædagogisk viden må på en lignende måde transformeres til en musikundervisningspraksis. Fx kan en læringspsykologisk (pædagogisk psykologi) transformeres til undervisningspraksis, som en specifik indsigt i forhold til elevernes muligheder i forhold til et konkret undervisningsindhold. Transformationen fra en generel pædagogisk faglighed kan så helt parallelt betragtes som et frameshift. Det betyder, at vi har med en kombination af to frameshift at gøre - eller hvad man kan betegne som et *dobbelt frameshift* (Coulson 2001). Et dobbelt frameshift kan sammenlignes med en dobbelt metafor. Jeg har tidligere benyttet eksemplet pigen er en rose for en metafor for pigen er smuk. Noget (egenskaben smuk) overføres fra et kildeområde til et målområde. Den dobbelte metafor overfører eller kombinerer imidlertid noget fra to kildeområder i et tredje område, og som eksempel kan tjene kombinationen af sten fra et kildeområde med løve fra et andet kildeområde som integreres i stenløve i et tredje rum (et *blend*). Stenløve (en skulptur) tilhører en kategori forskellig fra begge kildeområder (mineralriget og dyreriget). Metaforen, som enkelt metafor, overfører en egenskab fra et felt til et andet. *Blendet*, som integreret dobbelt metafor, overfører en del fra et felt og en del fra et andet felt og samler det i et tredje felt som et *blend*, der både indeholder mindre og mere end hvert af de to kildefelter.



Figur 2.5: Et blend - et dobbelt, integreret frameshift

Fauconnier og Turner har beskrevet dette med begrebet blend (Fauconnier og Turner 2002). Fra input 1 overføres et udsnit (tre firkanter) og fra input 2 overføres et udsnit (tre cirkler), hver med deres struktur, og kombineres til noget tredje i blended. Dette fører derfor til at jeg opstiller en model for den dobbelte transposition i form af et blend - hvilket også kan forklares som et dobbelt frameshift. Den integrerede forståelse af undervisningsfaglighed bygger således på en dobbelt transformationsproces mellem musikfaglighed og generel pædagogisk faglighed. Dette betyder også, at der er tale om kombinationer, som ikke kan udledes af enten den ene side eller den anden side, og derfor forudsætter en selvstændigt refleksionsinstans, som Benner netop præciserer i forbindelse med professionel praksis.

Den teoretiske konstruktion (den dobbelte transposition) muliggør at anskue relationen som en intern distinktion med en dialektisk karakter - i modsætning til en ekstern distinktion mellem overvejende autonome felter.

2.1.3 SEKS MULIGE KONSTITUTIONSFORMER

Jeg kan nu opstille nogle generelle muligheder for hvordan professionsviden kan konstitueres i et relationsfelt mellem musikundervisningens genstandsfag (fag-fag) og musikundervisningens funktionsfag (pædagogiske fag):

1. En kombination bestående af musikfaglighed (genstandsfaglighed) og generel pædagogisk faglighed (funktionsfaglighed) som *ekstern relation* mellem "fag og pædagogik".
2. En faglighed, der i overvejende grad udgøres af musikfaglighed (genstandsfaglighed) - basisfag musik.
3. En faglighed som i overvejende grad udgøres af generel pædagogisk faglighed (funktionsfaglighed) - basisfag pædagogik.
4. En undervisningsfaglighed med en *intern relation* mellem "fag og pædagogik".
5. En undervisningsfaglighed, der i overvejende grad er afledt af musikfaglighed (genstandsfaglighed), som en afbildningsdidaktik med basisfag musik.
6. En undervisningsfaglighed, der i overvejende grad er afledt af generel pædagogisk faglighed (funktionsfaglighed), som en afbildningsdidaktik med basisfag pædagogik.

Som operationaliserede analysebegreber benytter jeg på dette grundlag:

- I. musikfaglighed (forkortes MF)
- II. generel pædagogisk faglighed (forkortes PF)
- III. undervisningsfaglighed (forkortes UF)

Hermed er der dækning for ovenstående punkter 1. til 4.

Punkterne 5. og 6. vedrører en tendens, som er blevet tydelig i forbindelse med den i kapitel 1 omtalte analyse af musiklærerprofiler (Holst 2008) til en polarisering imellem musikskolelærere og folkeskolemusiklærere, hvor det konkret er relevant fx at skelne mellem spørgsmålet om elevernes sociale og valg af undervisningsindhold. For at kunne indfange sådanne mulige tendenser indfører jeg to yderligere begreber som en differentiering af *undervisningsfaglighed* (UF) i form af *musikundervisningsfaglighed* (MUF) og *pædagogisk undervisningsfaglighed* (PUF). Disse to underformer vil sandsynligvis kun i særtilfælde optræde alene og hensigten med at introducere dem er at kunne pege på tendenser i en undervisningsfaglighed.

De operationaliserede analysebegreber for første undersøgelsesdimension udvides hermed til følgende:

- I. musikfaglighed (forkortes MF)
- II. generel pædagogisk faglighed (forkortes PF)
- III. undervisningsfaglighed (forkortes UF)
 - a. musikundervisningsfaglighed (forkortes MUF)
 - b. pædagogisk undervisningsfaglighed (forkortes PUF)

I forhold til bekendtgørelser, læseplaner mm vil man kun i nogle tilfælde kunne anlægge en sådan differentiering, især i forhold til uddannelserne, hvor det ikke fremstår som muligt direkte at differentiere undervisningsfaglighed, men det vil dog være muligt at pege på en tendens til en højere grad af musikundervisningsfaglig eller pædagogisk undervisningsfaglig orientering.

I forhold til konkret undervisning vil det være muligt at betegne lærerens specifikke overvejelser som musikundervisningsfaglige eller pædagogisk undervisningsfaglige, og overvejelser af begge slags vil i overvejende grad indgå sammen. Her kan en analyse ved hjælp af de differentierede begreber give et billede af den relative vægtning. De fire begreber bliver dermed anvendt som kodningskategorier i forbindelse med analyse af interviews i forbindelse med observation af undervisning i folkeskole og musikskole (kapitel 3). Som kriterium for at tilskrive noget som undervisningsfaglighed benyttes de fagdidaktiske kategorier fra den fagdidaktiske procesmodel. Spørgsmålet om kodning med en skelnen mellem disse forskellige kategorier vil blive behandlet i forhold til anden undersøgelsesdimension.

2.2 ANDEN UNDERSØGELSESDIMENSION

Den med Benner givne bestemmelse af professionel praksis og professionsviden, der formidles i den musikpædagogiske undervisningspraksis i form af den selvstændige refleksionspraksis, er ramme for en yderligere teoretisk præcisering og redegørelse for forholdet mellem teori og praksis.

I følge Benner (2010) er det muligt at skelne mellem forskellige praksis- og vidensformer (se også afsnit 1.5.2.2). Om end Benner ikke benytter et sådant udtryk vil jeg tillade mig

at benævne disse som *prakseologiske niveauer*, da den prakseologiske bestemmelse af professionel praksis og professionel viden netop består i at identificere praksis og viden på et niveau (niveau II) mellem henholdsvis et niveau for hverdagspraksis og hverdagsviden (niveau I) og et niveau for videnskabelig praksis og videnskabelig viden (niveau II):

Prakseologisk niveau	Praksisformer	Vidensformer
Niveau III	Videnskabelig praksis	Videnskabelig viden
Niveau II	Professionel praksis	Professionsviden
Niveau I	Hverdagspraksis	Hverdagsviden

Figur 2.6: Videns- og praksisformer

Professionel praksis kan på den ene side ikke begrundes i sig selv, men må begrundes i den pædagogiske praksis. På den anden side forudsætter professionel praksis videnskabelig teori, men kan ikke udledes heraf.

Teorier ikke kan overføres direkte på praksis, men må vurderes og begrundes ud fra deres relevans i den professionelle praksis. Det prakseologiske niveau for professionel praksis og professionsviden er således *en selvstændig refleksionsinstans*, som ikke kan delegeres til videnskabelig praksis, og som adskiller en professionel praksis fra en hverdagspraksis.

Jeg vil nu, med afsæt i Dales (1989) tre niveauer for professionskompetence og inspiration fra fransk didaktik (Chevallard 1985), opstille en prakseologisk model for denne selvstændige professionelle refleksionsinstans, som såvel bestemmer et praksisaspekt som et vidensaspekt.

Med inspiration fra Chevallards matematikdidaktiske model, benytter jeg kombinationen af et praksisaspekt (praksis) og et vidensaspekt (logos) som 'prakseologiske blokke' eller niveauer med en praksiskomponent og en logos-komponent.

En detaljeret diskussion af relevansens og begrænsningerne ved anvendelse af Chevallards matematikdidaktiske koncept er behandlet i min artikel Musiklærerkompetencer mellem teori og praksis (Holst 2010), samt i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv i (Holst 2011).

Den prakseologiske model udvikles på grundlag af de didaktiske kategorier der indgår i fem-trinsmodellen (afsnit 2.1.1 figur 2.2), og som er i overensstemmelse med Shulmans PRA model. Disse kategorier kobles i det følgende med Dales tre niveauer for professionskompetence.

2.2.1 DEN PRAKSEOLOGISKE NIVEAU MODEL FOR PROFESSIONEL PRAKSIS

I Dales beskrivelser af de tre kompetenceniveauer optræder ikke blot præcisering af hvilken form for viden, der er tale om på hvert niveau, men også en karakteristik af hvilke former for handlinger der indgår, hvilket er i overensstemmelse med hans forståelse af kompetence som et handlekompetencebegreb.

Som nævnt er det min pointe, at der er forskel på anvendelse af teoretisk teori og forskningsviden på den ene side og udvikling af teoretisk teori og forskningsviden på den anden, og at denne distinktion kan bestemmes gennem distinktionen mellem praksisformer

(afsnit 1.4.2.2). Også indenfor professionsudøvelsens tre kompetenceniveauer er der tale om forskellige praksisformer. På K3-niveauet er der tale om handlinger af en bestemt karakter, der vedrører anvendelse af teoretisk teori, som hos Dale (2004) beskrives som at diskutere begreber, legitimere, begrunde standpunkter mm. På samme niveau beskriver han en anden type handlinger, som vedrører teoriudvikling og kommunikation. Typen af praksis på det tredje niveau - af hvad man samlet set kunne kalde teoretisk praksis - adskiller sig markant fra den type handlinger, der beskrives på K2 niveauet, som vedrører at overveje, planlægge og vurdere undervisning, hvad man kunne betegne som en reflektiv praksis. På K1 niveauet er der tale om handlinger, som vedrører den direkte interaktion i undervisning dvs. at undervise og gennemføre den type handlinger der er forbundet hermed – den udøvende praksis.

Jeg vil nu kombinere den didaktiske procesmodel i fem trin med Dales kompetenceniveauer (figur 2.7)

Kompetenceformer	Trin I	Trin II	Trin III	Trin IV	Trin V
K3	Begrundelse, udvælgelse og udvikling af indhold				Analyse og udvikling af undervisning
K2		Planlægning og organisering		Evaluering af undervisning og læring	
K1			Undervisningens gennemførelse & interaktion		

Figur 2.7: Den didaktiske procesmodel med fem trin og tre kompetenceniveauer

Med udgangspunkt i denne model og Dales kompetenceniveauer opstiller jeg nu *en prakseologisk model for niveauet for professionel praksis* med henblik på analyse af didaktisk undervisningskompetence som *prakseologier* på tre niveauer:

Prakseologi på første niveau (PL1):

Praksis 1 (P1) - den udøvende praksis af situationsbundne, meningsbærende handlingssammenhænge - det at gennemføre undervisning som proces.

Logos 1 (L1) - situationsbunden handlekundskab i form af procedurer, der kæder en række af handlinger sammen til en meningsfuld, intentionel praksis fx beskrevet som undervisnings- og læringsituationer

Prakseologi på andet niveau (PL2):

Praksis 2 (P2) - reflektiv praksis som vurdering af, hvad der ville være og hvad der har været adækvat (mere eller mindre) dvs. som del af planlægning og evaluering. Er baseret på et repertoire af procedurer (metoder).

Logos 2 (L2): Refleksiv kundskab som en systematik om procedurer som metode og dermed en metodisk kundskab, metodik.

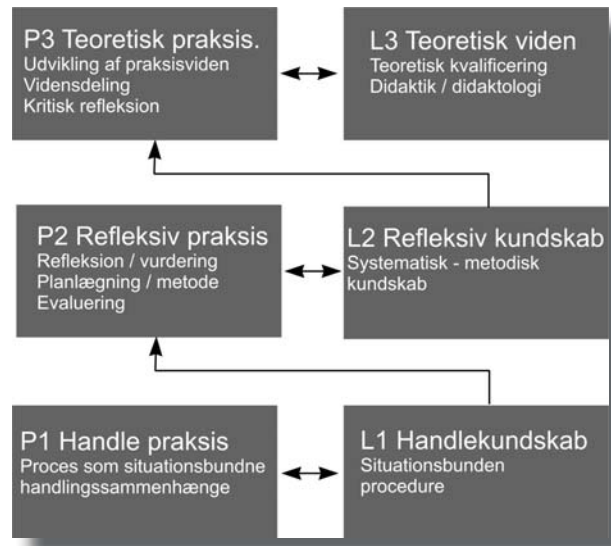
Prakseologi på tredje niveau (PL3):

Praksis 3 (P3) - didaktisk teoretisk praksis som omfatter 1) kritisk og konstruktiv refleksion på grundlag af teoretisk teori, 2) udvikling af praksisviden og 3) kommunikativ praksis (vidensdeling).

Logos 3 (L3): Teoretisk viden. Teoretisk viden mhp på anvendelse af teoretisk-teori, som kvalificeret grundlag for begrundelsesspørgsmål og som teoretisk grundlag for udvikling af praktisk teori, nærmere betegnet som relationen didaktologi/didaktik.

2.2.2. MELLEM TEORI OG PRAKSIS

Det er nu interessant nærmere at forfølge, hvordan teori og praksis - i rammen af denne forståelse - på den ene side er adskilt, og på den anden side, gennem det praksislogiske koncept, alligevel har indbyrdes forbindelse. Det kan beskrives i hhv. et praksis- og erfaringsbaseret bottom-up perspektiv, og i et teoribaseret top-down perspektiv.



Figur 2.8: PL-modellen: Bottom-Up sammenhænge

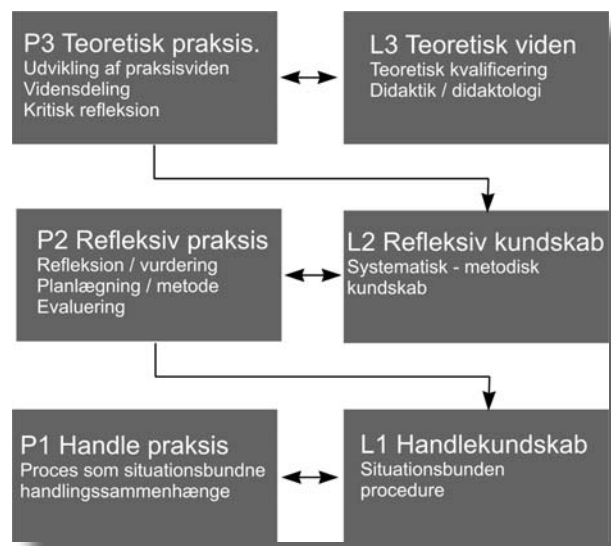
Bottom-up perspektivet (figur 2.8):

A: Logos 1 - situationsbunden handlekundskab i form af procedurer, der kæder en række af handlinger sammen til en meningsfuld, intentionel praksis fx beskrevet som undervisnings- og læringsituationer og som kan ses som erfaringsgrundlag for et repertoire af handleformer, som er basis for:

Praksis 2 - refleksiv praksis som vurdering af, hvad der ville være og hvad der har været adækvat (mere eller mindre) dvs. som del af planlægning og evaluering.

B: Logos 2 - refleksiv kundskab som en systematik om procedurer som metode og dermed en metodisk kundskab, der er basis for design af undervisnings- og læringsformer i:

Praksis 3 - didaktisk teoretisk praksis som udvikling af praksisviden og i forbindelse med deling af distribueret viden indenfor en praksisgenre.



Figur 2.9: PL-modellen: Top-down sammenhænge

Top-down perspektivet (figure 2.9):

C: Praksis 3 - teoretisk praksis - som er informeret af Logos3 (teoretisk viden) omfatter kritisk refleksion på grundlag af teoretisk teori (herunder begrundelsesspørgsmål) som grundlag for udvikling af praksisviden, som igen er præmis for og informerer:

Logos2 - reflektiv kundskab som en systematik om procedurer som metode.

D: Praksis 2 - reflektiv praksis, som vurdering af hvad der ville være og hvad der har været (mere eller mindre) adækvat informerer:

Logos 1 - situationsbunden handlekundskab i form af procedurer, der kæder en række af handlinger sammen til en meningsfuld, intentionel praksis fx beskrevet som undervisnings- og læringssituationer. Det er på dette niveau at nye handleformer udvikles, således at et undervisningsrepertoire udvides.

Jeg vil vende tilbage til en vigtig pointe, nemlig distinktionen i L3 didaktologi / didaktik. Distinktionen præciserer, at et undervisningsfags teori og praksis kan anskues både adskilt og gensidigt uden at miste den indbyrdes forbindelse, og tydeliggør desuden didaktologi som et særligt forsknings- og teoriområde.

Tages denne forbindelse med, er det muligt, gennem prakseologierne, at forfølge en sammensat og dermed også kompleks relation mellem teori og praksis. Denne forbindelse er, som det nu fremgår, afhængig af lærerens teoretiske viden og teoretiske praksis, sådan som den udspiller sig eller kunne/burde udspille sig i et professionsperspektiv. Brydes forbindelsen dér, er læreren overladt til at agere på personlig erfaring, common-sense og pædagogiske griller, og man ville desuden med Dale kunne hævde, at der næppe kan være tale om en professionel praksis.

Note: Der er et forhold vedrørende praksis på tredje niveau (Praksis 3), som er blevet tydeligt gennem arbejdet med modellen i analyserne af det empiriske materiale. Ses modellen i både et bottom-up og top-down perspektiv vil tredje niveaus praksis (Praksis 3) bygge på erfaring fra andet niveau og koble dette til teoretisk kundskab på tredje niveau. Der er imidlertid optrådt en række eksempler i cases på, at der udføres hvad der må betegnes som en tredje niveaus praksis på erfaringsgrundlag uden kobling til teoretisk kundskab. Praksis3 kan i sådanne tilfælde være rettet mod valg og udvikling af undervisningsindhold, men samtidig være begrænset af en manglende kobling til teoretisk kundskab. Anvendes det specifikke didaktikbegreb, vil der være tale om en didaktisk praksis, men ikke en didaktisk praksis som er teoretisk informeret eller kvalificeret, men derimod en didaktisk praksis baseret på erfaring. Afhængigt af hvorvidt der er en kobling til didaktisk teoretisk kundskab (logos 3) vil der derfor være tale om enten en didaktisk praksis eller en didaktisk, teoretisk praksis. Til at indfange praksisbegreberne på andet og tredje niveau vil jeg derfor skelne mellem metodisk praksis (praksis 2) og didaktisk praksis (praksis 3), hvor sidstnævnte er en anvendelse af det specifikke didaktikbegreb. Det betyder dog ikke at en didaktisk praksis ikke omfatter en metodisk praksis, men at praksis 3 adskiller sig fra praksis 2 netop gennem spørgsmålene hvad og hvorfor - hvadenten grundlaget inddrager teoretisk kundskab eller ej. Jeg vil dog fastholde, at netop dette er helt afgørende for hvorvidt der kan være tale om en professionel didaktisk praksis eller ej.

2.2.3 DEN PRAKSEOLOGISKE MODEL OG EMPIRI

Den udviklede prakseologiske model, som teoretisk begrebsapparat for professionel praksis og professionsviden, som placerer sig mellem hverdagspraksis og hverdagsviden på den ene side og videnskabelig praksis og videnskabelig viden på den anden, danner nu grundlag for undersøgelsen af forholdet mellem teori og praksis med henblik på en professionsorienteret og forskningsbaseret musiklærerpraksis i musikundervisning i grundskole og musikskole og læreruddannelse hertil.

De empiriske undersøgelser omfatter analyse af lovgrundlag, bekendtgøresler og læreplaner samt klasserumsforskning baseret på videoobservation og interview. Undersøgelsen omfatter musikundervisning i grundskole og musikskole (placeret i Kapitel 3) samt musiklæreruddannelse hertil henholdsvis ved læreruddannelsens linjefag og konservatoriernes musikpædagogiske uddannelser (placeret i Kapitel 5).

Tilsammen udgør undersøgelserne af dimension 1 (mellem fag og pædagogik) og dimension 2 (mellem teori og praksis) et samlet grundlag for en komparativ analyse af forholdet mellem musikundervisning i grundskole og musikskole overfor musiklæreruddannelse hertil henholdsvis ved læreruddannelsens linjefag og konservatoriernes musikpædagogiske uddannelser.

2.3 TREDJE UNDERSØGELSESDIMENSION

Tredje undersøgelsesdimension vedrører institutionelle aspekter mellem uddannelse til og udøvelsen af musikundervisning som en professionel praksis, og bygger på de to foregående dimensioner. Benner præciserer den pædagogiske tænken og handlen og den pædagogiske institution i relation hertil med spørgsmålet om de institutionelle strukturer og kendetegn, der er nødvendige for at muliggøre en undervisnings- og dannelseseoretisk legitim pædagogisk handlen.

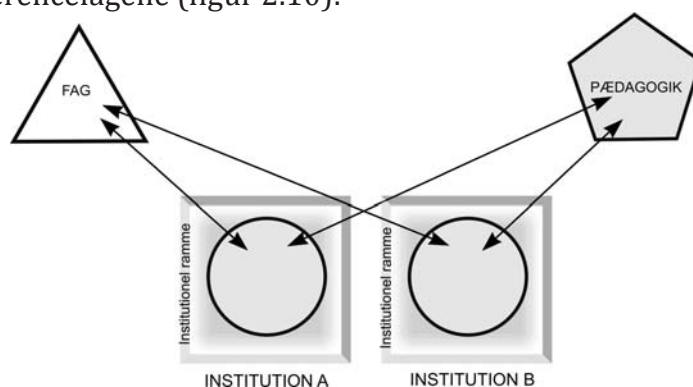
Pædagogisk praksis bliver en selvstændig samfundsmæssig institution, med egne konstitutive og regulative principper (ibid, s. 193). Med uddifferentieringen af den helhedsmenneskelige praksis i afgrænsede institutioner, regionaliseres praksisformer og reduceres til enkeltpraksisser med et erhvers- eller professionssigte, med den følge at disse ikke mere tænkes og udøves i forståelsen af en helhedspraksis (ibid, s. 192). Den institutionelle struktur for den udskilte pædagogiske praksis foregår i tiltagende lukkede institutionelle rammer (ibid, s. 195). Den institutionelle struktur skal således, på den ene side muliggøre den praksis som begrunder dem, men på den anden side er der samtidig tale om en institutionel uddifferentiering og strukturel lukning.

Jeg undersøger her den professionelle praksis *at undervise i musik i en institutionel kontekst*. Dette placerer jeg ifølge min behandling af første undersøgelsesdimension i krydsfeltet mellem "fag og pædagogik".

Professionspraksis og professionsviden trækker, betinget af en institutionel ramme, på "fag-faglige" referencefag (genstandsfag) samt på pædagogisk-faglige referencefag (funktionsfag).

Holgersen og Holst (2013) introducerer begrebet *musikpædagogisk genre*. En genre henviser her til en bestemt form for musikpædagogisk praksis, som kan karakteriseres ved et fælles repertoire af undervisningspraksisser indenfor et musikpædagogisk delområde som en specialiseret musikpædagogisk praksis. Musikpædagogisk praksis kan eksempelvis være specialiseret i forhold til en bestemt aldersgruppe (fx småbørn eller baby-musik), den almene musikundervisning (obligatorisk musikundervisning), den frivillige musikundervisning (musikskole - fx instrumentalundervisning) eller en speciel målgruppe (fx specialskole). Det antages at grænserne for sådanne genrer ikke kan bestemmes entydigt, men at forskellige genrer konstitueres dynamisk i den musikpædagogiske praksis i en institutionel kontekst.

Det er umiddelbart indlysende, at forskellige musikdidaktiske praksis-genrer, som instrumentalundervisning (fx fagot) i musikskolen og sammenspilsundervisning i folkeskolen (fx på skoleinstrumentarium), trækker på forskellige musikfaglige aspekter. På tilsvarende vis er det oplagt, at baby-musik (mor-barn undervisning) trækker på andre pædagogiske referencefaglige aspekter (fx teori om barnets tidlige udvikling) end de to foregående eksempler. Det kan også formuleres sådan, at forskellige undervisningsgenrer og dermed forbundne institutionelle praksisser medfører forskellige positionelle perspektiver på referencefagene (figur 2.10):



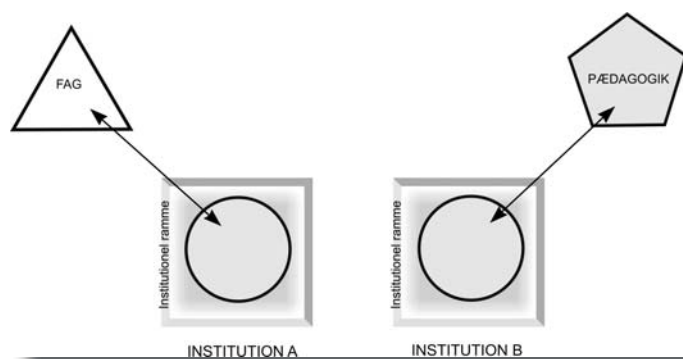
Figur 2.10: Institutionel differentiering - integreringsprincip

Det, at der anlægges forskellige perspektiver på referencefagene, betyder, at det er forskellige aspekter af referencefagene der (netop i dette perspektiv) fremstår som relevante. Den institutionelle differentiering kan altså ses som en kombination og integrering af de to sider i en institutionel praksis, baseret på forskellige relevante aspekter. Dette betegner jeg som et integreringsprincip, hvor jeg præciserer forståelsen heraf som et dobbelt frameshift (afsnit 2.1.2). At denne integrering har karakter af et dobbelt frameshift betyder også, at der er tale om kombinationer, som ikke kan udledes af enten den ene side eller den anden side, og derfor forudsætter en selvstændigt refleksionsinstans, som Benner netop præciserer i forbindelse med professionel praksis (se afsnit 1.5.2.2).

Min begrundelse for at indføre og udvikle det musikpædagogiske genrebegreb er, at musikpædagogisk praksis - uanset delområder - placerer sig i et integrativt felt, og at bestemte formål og interesser i musikpædagogisk praksis generelt giver sig udslag i forskellige perspektiver på referencefagene ud fra kriterier om relevans.

En anden fortolkning af det institutionelle perspektiv er et enten-eller princip, forstået således at undervisning i 'Institution A' skulle ses som tæt forbundet med "fag" og undervisning i 'Institution B' skulle ses som tæt forbundet med "pædagogik".

Dette svarer til den didaktiske tilgang jeg tidligere har refereret til som "nedsivningsdidaktik" eller "afbildningsdidaktik" (tysk: Abbild-didaktik), hvor undervisningsfaget og didaktikken udledes af et referencefag eller basisfag og dermed lukker sig om den ene side af relationsfeltet. Dette vil jeg betegne som et polariseringsprincip (Figur 2.11). De polariserede kompetenceprofiler mellem musikskolelærere og folkeskolemusiklærere i forbindelse med projektet "Musik Til Alle" (Holst 2008) peger på en tendens i denne retning.



Figur 2.11: Institutionel differentiering - polariseringsprincip

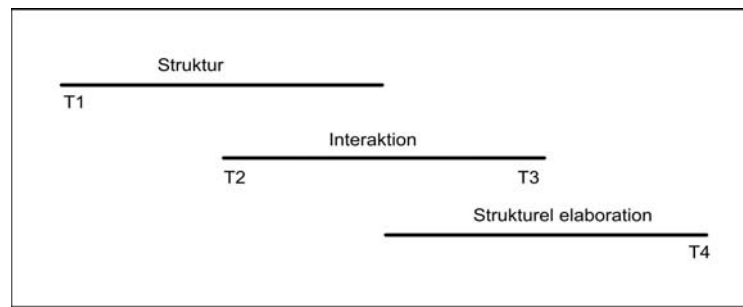
Her kan den institutionelle adskillelse ses som en begrundelse for mulighederne for musikpædagogisk praksis, og måske endog for at indordne musikpædagogisk praksis som henholdsvis en delpraksis af pædagogisk praksis og en delpraksis af musikalsk kunstnerisk praksis, og dermed kan udledes heraf.

Gennem undersøgelserne på grundlag af første undersøgelsesdimension i en komparativ tilgang mellem fire institutionelle felter foreligger en mulighed for at analysere tendenser for integrering og polarisering. Det betyder konkret en sammenstilling af resultaterne for områderne musikundervisning i folkeskole og musikskole (Kapitel 3 og 4) med områderne, der vedrører uddannelserne hertil på læreruddannelsen og konservatorier (Kapitel 5). Spørgsmålet, om hvilken betydning en integration versus en polarisering kan have for musikundervisning som professionel praksis, undersøges ved at koble dette med resultaterne fra anden undersøgelsesdimension.

Spørgsmålet, der herefter stilles, er hvorvidt og hvordan institutionelle strukturer muliggør henholdsvis begrænser *den professionelle praksis at undervise i musik*. Dermed foretages et skift eller spring fra spørgsmålet om pædagogiske og didaktiske forhold i en institutionel kontekst, til spørgsmålet om institutionelle strukturer i en kontekst af pædagogisk tænken og handlen.

Dermed er der også tale om et skift i den teoretiske tilgang, som nu er rettet mod at analysere institutionelle strukturelle aspekter som del af relationen struktur-agentskab. Forholdet mellem den professionelle undervisningspraksis, som intenderet og reflekteret, og institutionelle strukturer, vil jeg behandle ud fra begrebsættet agentskab-struktur (agency-structure), med afsæt i M. Archers morfogenetiske teori (Archer 1995).

Archer (1995, s. 75-76) udfolder dette som en analytisk dualisme, hvor interaktionen mellem de to niveauer ikke kan adskilles i hændelser, men i *den temporale analyse*, hvor struktur muliggør og begrænser agents handlinger, og hvor agenter reproducerer eller transformerer strukturer, hvilket igen resulterer i en strukturel elaboration (Figur 2.11).



Figur 2.12: Den morfogenetiske sekvens som grundlag for den temporale analyse (efter Archer 1995, s. 76)

Modellen omfatter tre overlappende faser, svarende til de tre linjestykker i modellen.

1. Sociale strukturer (T1) er et resultat af en tidligere generation af aktører – men har indflydelse på den nuværende generations handlinger.
2. Interaktionen (T2 – T3) er betinget af strukturer, men ikke bestemt af dem. Vi kan på grundlag af egne kræfter, ikke mindst intentionalt, agere på en innovativ eller uventet måde – det er mennesker, som kan tænke og handle. Dette betegnes som "agency" – agentskab.
3. Den sociale interaktion fører til strukturel gendannelse eller omdannelse (T4) - som dog sjældent bliver, som man godt kunne tænke sig, fordi interaktionen indeholder relationer med modsætninger, konflikter, forhandlinger, kompromisser osv.

Agenterne skaber ikke strukturerne – de gendanner eller omdanner dem - fordi struktur som kontekst eksisterede før den sociale interaktion. Strukturer er kun relativt stabile, og hvorvidt de gendannes (morfofostase) eller omdannes (morfogenese) er afhængig af, hvad der bliver bragt i spil. De gendannede eller omdannede strukturer (T4) udgør betingelser i en ny cyklus (T1'). Agentskab (agency) udøves af agenter, forstået som et kollektiv eller en gruppe af aktører, som er rolleindehavere (fx lærer/elev), og der skelnes mellem primære agenter og korporative agenter. Alle er nødvendigvis agenter (indgår i en eller anden slags fællesskab), mens korporative agenter forstås som agenter, der er organiserede i interessegrupper og dermed er strategisk handlingsmæssigt involverede.

Dette uddybes med inddragelse af den strategisk-relationelle tilgang (Jessop 2007) hvor struktur-agentskab relationen beskrives som en dialektisk dualitet, hvor struktur må forstås i kraft af en *strukturelt indskrevet strategisk selektivitet*, og handling ligeledes må forstås som *strategisk vurderet strukturel orientering*. Med den strategiske orientering beskrives således hvordan agenternes strategiske orientering reproduceres i struktur og hvordan strukturernes indskrevne strategiske selektivitet bestemmer muligheder og begrænsninger for agenteres handlinger. Det er her en vigtig pointe, at hvor vidt der er tale om det ene eller det andet vil være forskelligt for forskellige agenter eller grupper af agenter (korporative agenter). Dette er grundlag for de institutionelle analyser i kapitel 6.

KAPITEL III: MUSIKUNDERVISNING I FOLKESKOLE OG MUSIKSKOLE

Musikundervisningen i folkeskole og musikskole kan ses som specialiseringer af musikundervisning, der foregår i forskellige institutionelle rammer. En undersøgelse af folkeskolemusiklæreres og musikskolelæreres kompetenceprofiler i forbindelse med et samarbejdsprojekt med udvidet musikundervisning (Holst 2008) viste en meget stor forskellighed, som både kan ses som en specialisering og som en polarisering.

Første undersøgelsesdimension: Musiklærerens kompetence- og vidensgrundlag for undervisning undersøges under inddragelse af et sammenlignende perspektiv (folkeskole - musikskole) i forhold faglighedsformer (se kapitel 2, afsnit 2.1.3)

1. Musikfaglighed (MF)
2. Undervisningsfaglighed (UF) med en differentiering i
 - a. Musikundervisningsfaglighed (MUF)
 - b. Pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF)
3. Pædagogisk faglighed (PF)

For at opnå nærmere indsigt i musiklærerens faglighedsforståelse undersøges forskellige musiklæreres tænkning og italesættelse af deres undervisning med udgangspunkt i en konkret undervisning på grundlag af videoobservation.

Anden undersøgelsesdimension: Det undervisningsfaglige kompetence- og vidensgrundlag undersøges i forhold til forskellige didaktiske videns- og praksisformer på grundlag af den udviklede didaktiske prakseologiske niveaumodel (se kapitel 2. afsnit 2.2.1), her gengivet i oversigtsform:

Første didaktiske niveau:

Praksis1: Udøvende praksis. Undervisnings- og læringsprocessens aktiviteter og situationer.

Logos1: Handlekundskab. Undervisnings- og læringens procedure, herunder forløbets form.

Andet didaktiske niveau:

Praksis2: Metodisk praksis, herunder metodiske valg, planlægning og vurdering.

Logos2: Refleksiv kundskab, metodisk systematisk kundskab.

Tredje didaktiske niveau:

Praksis3: Didaktisk (teoretisk) praksis, herunder begrundelse, valg og konstruktion af undervisningens indhold.

Logos3: Didaktisk-teoretisk kundskab herunder om begrundelse for og valg af undervisningens indhold.

Hermed ønskes det såvel at bestemme det didaktiske niveau samt at opnå indsigt i relationen mellem teori og praksis.

Som analysemateriale indgår officielle dokumenter om folkeskole og musikskole (love og bekendtgørelser) samt observations- og interviewmateriale fra musikundervisning i folkeskole og musikskole indsamlet i projektet. Der indgår desuden data fra udviklingsprojekter jeg har fulgt og dokumenteret i selvstændige evaluering- og udviklingsrapporter, og som indgår som supplerende materiale.

Metodisk står klasserumsobservation og interviews i denne empiridel centralt mens de

institutionelle bestemmelser optræder i forståelsen rammer og vilkår herfor. Dette er begrundet i, at undersøgelsens interesse og genstand i forhold til undervisningspraksis musikundervisning i folkeskole og musikskole er lærerens professionsviden og lærerkompetence i den institutionelle kontekst. Undersøgelsen af denne undervisningspraksis er desuden udgangspunkt for at kunne analysere uddannelserne til musikundervisning i folkeskole og musikskole, som i den prakseologiske forståelse må ses i relation til netop denne praksis.

3.1 MUSIKUNDERVISNINGENS INSTITUTIONELLE RAMMER I FOLKESKOLE OG MUSIKSKOLE

I det følgende beskrives de institutionelle rammer på grundlag af rammesættende lov- og bekendtgørelsestekster samt læreplansmaterialer for musikundervisningen i folkeskole og musikskole.

Indenfor de to institutionelle kontekster er der desuden tale om specialiseringer indenfor forskellige undervisningsområder. De forskellige specialiseringer forstår jeg som musikpædagogiske genrer, der udøves i en institutionel ramme. Jeg vil dermed ikke kun skelne mellem musikundervisning i henholdsvis folkeskole og musikskole, men også mellem forskellige musikpædagogiske genrer indenfor musikundervisningen i henholdsvis folkeskole og musikskole. Indenfor folkeskolens musikundervisning ville det fx være relevant at skelne mellem undervisning i den obligatoriske musikundervisning og den valgfri musikundervisning i overbygningen. Indenfor musikskolens rammer ville det fx være relevant at skelne mellem instrumental- og sangundervisning og sang, spil og bevægelse for de yngste.

3.1.1 MUSIKUNDERVISNING I FOLKESKOLEN

3.1.1.1 Folkeskoleloven og bekendtgørelser

Folkeskolens formålsparagraf (LBK 998, 2010) er af almen karakter, forstået således at den gælder for alle elever samt at den er rettet mod det almene som omhandler elevernes kundskaber og færdigheder, alsidige udvikling, erkendelse og fantasi og demokratiske dannelse. Musikfaget er ét fag i en fagrække på 18 fag, som bidrager hertil og har sin egen formålsparagraf (Fælles Mål, Faghæfte 7, 2009).

Fagrækken er opdelt i tre fagblokke (LBK 998, 2010, §5):

- 1) Humanistiske fag
- 2) Praktiske/musiske fag herunder musik på 1.-6. klassetrin
- 3) Naturfag

Fagenes timetalsrammer er siden 2003 reguleret i rammen af de tre fagblokke.

Bekendtgørelse om undervisningstimal i folkeskolen (BEK 1131, 2006) normerer undervisningstimetallet i folkeskolen gennem fastsættelse af

- 1) minimumstimal fagblokke samlet for hhv. 1.-3 klassetrin, 4.-6. klassetrin og 7.-9. klassetrin
- 2) vejledende undervisningstimal for de enkelte fag for hvert klassetrin

Der er således ingen minimumstal for faget musik som sådan, men vejledende timetal for faget for 1. til 6. klassesettrin som angiver følgende antal lektioner for hvert klassesettrin fra 1.- til 6. klasse: 30, 60, 60, 60, 30, 30 (BEK 1131, 2006, bilag 5).

3.1.1.2 Læreplanen

Den gældende læreplan er Fælles Mål Musik, faghæfte 7, 2009. Læreplanen indeholder et afsnit om musik som obligatorisk fag (1. til 6. klassesettrin) og et afsnit om musik som valgfag (8. og 9. klassesettrin).

Musik som obligatorisk fag

Formålsbeskrivelse (Fælles Mål, Musik, 2009, side 4):

Formålet med undervisningen i musik er, at eleverne udvikler deres evne til at opleve musik og til at udtrykke sig i og om musik, herunder synge danske sange. Undervisningen skal bibringe dem forudsætninger for livslang og aktiv deltagelse i musiklivet og for at kunne forholde sig til samfundets mangeartede musiktilbud.

Stk. 2. Gennemaktiv og skabende beskæftigelse med musik skal undervisningen medvirke til elevernes følelsesmæssige og intellektuelle udvikling, udvikling af koncentration og motorik samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab.

Stk. 3. Undervisningen skal fremme elevernes forståelse af dansk og udenlandsk musiktradition som en del af kulturlivet, dels således som den indgår i det aktuelle samfundsliv, dels i dens historiske perspektiv.

Trin- og slutmål er delt op i tre forløb:

1. forløb – 1.-2. klassesettrin
2. forløb – 3.-4. klassesettrin
3. forløb – 5.-6. klassesettrin

Læreplanen har tre hovedområder:

Musikudøvelse - som omfatter emnerne sang, bevægelse og spil på instrumenter

Musikalsk skaben - som omfatter emnerne improvisation, komposition og arrangement

Musikforståelse - som omfatter emnerne musiklytning, musikforståelse, musiklære og instrumentkendskab

Trinmålene er opdelt i tre hovedområder og bygger gradvist op til trinmålene for 3. forløb, som udgør faget slutmål. Opdelingen af den obligatoriske undervisning i tre forløb er ikke begrundet med at der skulle være en markant forskel i undervisningen mellem hvert af disse forløb. Man kunne nok snarere tale om at to forskellige forløb, hvor det første (indskoling) er centreret omkring sang, spil og bevægelse og det andet (mellemttrin) omkring sammenspil. Et bud kunne være at skiftet kunne placeres som en mere flydende overgang i løbet af fjerde klasse. Tilsvarende ville der være en markant forskel mellem undervisningen på mellemttrinnet (4. - 6. klasse) og musik som valgfag i overbygningen (7.-10 klasse).

Musik som valgfag

Formålet for valgfaget er enslydende med formålet for musik som obligatorisk fag.

Læreplanen har to hovedområder:

1. Musikalsk arbejde - som omfatter videre emnebaseret arbejde med de tre hovedområder

fra det obligatoriske forløb

2. Musik i kultur- og samfundsliv - som omfatter arbejdet med elevernes forståelse for deres muligheder i relation til musik og musikkultur, herunder uddannelsesmuligheder på det musikalske område.

Valgfagets udstrækning er 8.-9./10.klasse. En undersøgelse (Holst 2009) viser, at man på nogle skoler også opretter valgfaget i 7. klasse, mens der ikke er eksempler på at den obligatoriske undervisning udvides til 7. klassetrin.

3.1.1.3 Tendenser - musikundervisning i folkeskolen

Der skal i det følgende gives en sammenfatning af nogle centrale udviklingstendenser, baseret på en rapport om Musik i folkeskolen – status og perspektiver for musik i folkeskolen (Holst&Bechmann 2010), som for aktuelle data om fagets rammer i folkeskolen bygger på en timetalsundersøgelse for musik i folkeskolen fra 2009 (Holst 2009):

- en faglig udviklingstendens med skiftende betegnelser for fagets hovedområder som del af udviklingen fra en fagforståelse af faget som sangfag til musikfag frem mod den nuværende opdeling i tre hovedområder: musikudøvelse, musikalsk skaben og musikforståelse.

- i folkeskolen er det samlede vejledende timetal for den obligatoriske undervisning i musik fra første til sjette klasse i perioden 1974 til 2011 reduceret med 25 %.

- skiftet i 2003 til at timetal opgøres i fagblokke, gør det svært at danne sig overblik over timetallene i et specifikt fag, bortset fra visse såkaldt centrale fag, for hvilke der gælder særlige regler.

- der er i perioden 1998 til 2008 sket et skred fra, at man i vidt omfang som minimum opfyldte det vejledende timetal, til at mange skoler ligger under det vejledende timetal, og at denne reduktion i væsentlig grad rammer indskoling. Reduktionerne fører desuden til, at faget i tiltagende grad undervises som overvejende én-times-fag, hvilket betyder, at det er usandsynligt at undervisningen kan leve op til de centrale målformuleringer i Fælles Mål. Tendensen til en opdeling i et A-hold og et B-hold forstærkes af at de skoler, som prioriterer musik og som minimum lever op til de vejledende timetal, tegnes af velkvalificerede og professionelle musiklærere, mens det modsatte gør sig gældende for den anden halvdel.

- En undersøgelse af musik som valgfag (Holst 2009) viser at valgfaget kun opretholdes på ca. en femtedel af skolerne og at de primære begrundelser for ikke at oprette valgfaget handler om mangel på relevant uddannede lærerkræfter og begrænsede timemæssige resurser.

- mangel på kvalificerede musiklærere i folkeskolen er en væsentlig og alvorlig faktor, som har vist sig at være af stor betydning på mange områder, hvilket henviser til en akut problematik på musiklæreruddannelsesområdet.

3.1.2 MUSIKUNDERVISNING I MUSIKSKOLE

3.1.2.1 Lov- og bekendtgørelsesgrundlag samt vejledninger

Den gældende lovekendtgørelse er Musikloven fra 2008 (LBK 184, 2008), som har en separat paragraf for musikskolen. Denne paragraf 3 i musikloven blev indført med musikloven fra 1990 (LOV 412, 1990). Heri defineres en musikskole, som en skole, der tilbyder undervisning i musik til børn og unge (§3a), og som desuden også kan tilbyde musikundervisning til voksne (§3a, stk.2). Heri bestemmes også musikskolens formål som: "at udvikle og fremme elevernes evner og kundskaber gennem sine undervisningstilbud samt i øvrigt at virke til fremme af det lokale musikmiljø." (§3a, stk.3). Herudover fastsættes vejledende retningslinjer for musikskoleundervisning af kulturministeren i samråd med Kunstrådet (§3a, stk.4), og disse formuleringer er uændrede i gældende lov (LBK 184, 2008).

I musikloven bestemmes også at musikskolerne drives som kommunale institutioner eller selvejende institutioner med kommunalt tilskud (§3b). Kunstrådet skal godkende institutionernes vedtægter, og der skal fra Kulturministeriet side være udarbejdet vejledende standardvedtægter. Med lovændring af musikloven fra 2005 (LOV 561, 2005), som er en udmøntning af kommunalreformen for så vidt angår musikområdet, er enhver kommunalbestyrelse "forpligtet til at drive en musikskole, enten som en kommunal institution eller som selvejende institution med kommunalt tilskud" (§3b, stk. 3). Denne formulering er ligeledes uændret i gældende musiklov (LBK 184, 2008).

De i loven nævnte vejledende retningslinjer for musikskoleundervisning er udarbejdet i 1991 (Statens Musikråd 1991). Heri fremhæves at undervisningstilbuddet skal være bredt, og så vidt muligt omfatte alle instrumentgrupper, rytmisk som klassisk musik, samt såvel instrumental og vokal undervisning som sammenspil. Det pointeres desuden, at sammenspilsundervisningen bør udgøre en væsentlig del af musikskolens samlede aktivitet. Der lægges desuden vægt på at musikskolen udarbejder læseplaner for samtlige undervisningstilbud. Denne fremstilling uddybes og præciseres yderligere i Rammeplan for Musikskoler, som udgives i 1995 (Statens Musikråd 1995).

De i loven nævnte vejledende standardvedtægter for musikskoler er udarbejdet i 2006 (Statens Kunstråds Musikudvalg 2006). Heri indgår en formålsformulering med en større detaljeringsgrad end den korte formulering i musikloven.

Formålsformuleringen i den vejledende standardvedtægt har en formulering rettet mod eleven som fremtidig deltager i en musikkultur, idet det er hensigten "gennem udvikling af elevernes kreative evner inden for musikalske udtryk at skabe forudsætninger for livslang, aktiv deltagelse i musiklivet som udøvere og lyttere". (ibid). Den har en færdigheds- og kundskabsformulering som handler om "at bibringe den enkelte elev instrumentale/vokale færdigheder som forudsætning for personlig musikalsk udfoldelse, såvel i fællesskab med andre som individuelt, idet der tages hånd om den enkeltes forudsætninger og talent". (ibid) Som et tredje punkt indgår en formulering om den alsidige personlige udvikling ved "gennem beskæftigelse med musik at medvirke til elevernes personlighedsudvikling, samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab".(ibid) Som det sidste punkt peges på musikskolens rolle som institution i samfundet, som har den opgave "at virke til fremme af det lokale musikmiljø".(ibid)

3.1.2.2 Musikskolens undervisningstilbud

I 1995 udgives en *Rammeplan for Musikskoler* (Statens Musikråd 1995), som kan ses som en omfattende uddybning på linje med en undervisningsvejledning i et læreplanskompleks. Rammeplanen er imidlertid i 2012 overgået som historisk dokument, idet Statens Kunstråds Musikudvalg i 2009 besluttede at bede Kunststyrelsen udarbejde en rammebeskrivelse for musikskoler som afløser for *Rammeplan for Musikskoler* (Kunststyrelsen 2011). Det skal imidlertid bemærkes at *Rammebeskrivelsen for Musikskoler* per 2011 ikke har den samme karakter som *Rammeplan for Musikskoler* (Statens Musikråde 1995), og må antages at være et oplæg til videre arbejde mhp at udarbejde en moderniseret udgave af den tidligere rammeplan, idet den "*skal danne grundlag for kunstrådets, musikudvalgets og forhåbentlig også andre interessenters fremtidige arbejde med musikskoleområdet*". (Kunststyrelsen 2011, s.3).

For at give et overblik over musikskolens aktiviteter og undervisningsområder, bliver det således nødvendigt at trække på den tidligere rammeplan. Så vidt dette gøres på et mere generelt niveau og med hensyntagen til musikskoleområdet udvikling, vurderes dette at kunne tegne et relevant billede. Nogle udviklingstendenser fremgår af rammebeskrivelsen (Kunststyrelsen 2011), som desuden i dette kapitel vil blive suppleret med data fra to konkrete udviklingsarbejder (Holst 2011, Holst 2012).

I rammeplanen fra 1995 (Statens Musikråde 1995) gives bl.a. en oversigt over og karakteristisk af musikskolens undervisningstilbud. Dette indledes med nogle generelle beskrivelser og beskriver efterfølgende musikundervisning for de yngste, fællesaktiviteter samt instrumental- og vokal undervisning.

Generelle beskrivelser.

Indledende betones, at musikskolen adskiller sig fra den traditionelle private musikundervisning ved at kunne tilbyde et musikalsk fællesskab. Vægtningen af det musikalske fællesskab begrundes med at dette bidrager til elevernes motivation, og det må her problematiseres hvorvidt der ikke er andre væsentlige didaktiske begrundelser, som bør inddrages. Dette vil blive yderligere behandlet i forbindelse med diskussionen af et aktuelt udviklingsprojekt (Holst 2012). Det fremhæves desuden at musiklærerens kompetencer, ud over en musikfaglig kompetence, også omfatter indsigt i pædagogik og psykologi, og der peges på at en moderne musikpædagogik må overskride en traditionel instrumental-pædagogik, som fortrinsvis har bygget på repertoire og teknik. Der plæderes herefter for nødvendigheden for at få kendskab til nye teorier om indlæring og for at overføre dem til anvendelse indenfor musikundervisningsområdet.

Musikundervisning for de yngste.

Dette undervisningsområde betegnes også som førskole eller forskole eller som musikundervisning for de 0-7 årige eller 0-8 årige. Undervisningen kunne også betegnes som generel musikundervisning som forskellig fra specifik musikundervisning (instrument, kor mm) og almen musikundervisning (undervisning for alle som i folkeskolens obligatoriske undervisning).

I rammeplanen beskrives formålet for dette område som:

- at bevare og stimulere barnets glæde ved musik

- at bevare og udvikle barnets musikalske potentiale
- at bevare og udvikle barnets skabende evne og oplevelse af musik
- at udvikle grundlæggende musikalske færdigheder, som forberedelse til den fortsatte musikundervisning i folkeskole og musikskole
- at bidrage til at udvikle barnet emotionelt, motorisk, socialt og intellektuelt.

Indholdsområder der beskrives er: Sang, spil, musik og bevægelse, rytme og puls, improvisation og skabende aktiviteter, aktiv lytning samt introduktion til instrumenter.

Fælles aktiviteter, ensemble, kor m.v.

Formålet med fællesaktiviteter omfatter den musikalske oplevelse som vigtig for at udvikle interessen for musik, musikalsk fremførelse for et publikum (performance), det fælles resultat og følelse af samhørighed som del af et fællesskab. Dette kan kort sammenfattes som at udføre og opleve musik i et fællesskab.

Der optegnes tre forskellige former for fællesaktiviteter:

- Begyndende fællesaktiviteter som generelt tager udgangspunkt i sang, spil og bevægelse. Dette kan kombineres med begyndende hørelære. Begyndende fællesaktiviteter kan også etableres med henblik på opbygning af en bestemt ensembleform.
- Ad hoc sammenspilsgrupper af forskellig sammensætning som tilgodeser elevens musikalske niveau mm.
- Orkestre og kor, som faste, større sammenspilsgrupper (ensembler) og kor. Arbejdet med større orkestre eller kor kan også foregå som et samarbejde mellem flere musikskoler (amtsligt / regionalt). Der peges på vigtigheden af koncerterende virksomhed.

Der optræder ikke specifikke indholdsbeskrivelser herfor. Ud over anvendelse og evt. videreførelse af indhold fra andre aktivitetsområder, kunne man også forestille sig at særlige indholdsformer kunne beskrives for denne aktivitetsform, men det berøres ikke i rammeplanen.

Instrumental- og vokalundervisning.

Formålet herfor er ifølge rammeplanen at give eleven grundlag for selvstændig musikudøvelse såvel alene som i fællesskab med andre, at udvikle elevernes skabende evner samt at give eleverne grundlag for aktiv deltagelse i det lokale musikliv og eventuel senere musikuddannelse. Der nævnes en længere række indholdsområder i alfabetisk rækkefølge: bladspil, elementær musiklære, frasering, gehørspil og imitation, improvisation, intonation og klangbehandling, komposition, kropsbevidsthed, musikkens karakter, pulstræning og periodefølelse, spil for andre, stilopfattelse, teknisk træning, transposition, udvikling af forståelse for forskellige nodebilleder og evne til at gengive disse samt øveteknik. Det skal her bemærkes at en del af disse indholdsområder lige så godt - i visse tilfælde måske i højere grad - kunne angives under nogle af de andre aktivitetsformer.

Musikteori, hørelære mm.

I rammeplanen fra 1995 opstilles ikke en særskilt kategori for undervisning i teori, hørelære mm. Dette område optræder eksempelvis i Rapport om Musikskolevirksomhed 2006-2010 (Kunststyrelsen 2011a) under betegnelsen 'øvrige'.

Musikpædagogiske genrer i musikskolen

Tre områder skiller sig tydeligt ud fra hinanden:

Musikundervisning for de yngste - generel musikundervisning

Instrumental/sang undervisning

Sammenspils-, ensemble- og korundervisning

Det fjerde område - teori og hørelære - kunne både ses som mere eller mindre integreret i de andre områder eller som et selvstændigt område.

Indenfor instrumental/sang-undervisning vil det være relevant at skelne mellem begynderundervisning, undervisning på et mellemniveau ('øvede') og undervisning på videregående niveau (fx talentlinje). Tilsvarende faseopdelinger kan laves for de andre undervisningsområder. Disse faseopdelinger på de forskellige områder kan ses som underopdelinger af de musikpædagogiske genrer.

Musikalsk Grundkursus - MGK

Der findes 7 MGK-centre fordelt over landet, som i 2011 blev etableret gennem en sammenlægning af de tidligere amtsbaserede MGK'er. Uddannelsen varer 3 år og foregår på en musikskole. MGK tilbydes med en klassisk og en rytmisk linje, og i nogle tilfælde også med en almen musikpædagogisk linje. Formålet med musikalske grundkurser (MGK) er at uddanne musikudøvere, som kan stimulere det lokale musikliv, og at forberede elever til optagelse på en videregående musikuddannelse. Undervisningen på MGK er typisk formuleret i en undervisningsplan (lokal læreplan) som en samlet undervisning der omfatter instrument/sang, sammenspil og teori-hørelære. MGK'er skal ifølge MGK-bekendtgørelsen (BEK 723, 2006) udfærdige en undervisningsplan, som skal godkendes af kunstrådet. Fagrækken består af: Hovedinstrument, brugsklaver, sang, spil og bevægelse, hørelære, teori, musikkundskab, sammenspil og kor.

3.1.2.3 Tendenser på musikskoleområdet

Rapport om Musikskolevirksomhed 2006-2010 (Kunststyrelsen 2011a) peger på en række tendenser

1. En reduktion af antallet af musikskoler i forbindelse med kommunalreformen og den deraf følgende sammenlægning af kommunale musikskoler. Der er tale om et fald fra 216 musikskoler i 2007 til 99 musikskoler i 2010.
2. Som følge af sammenlægningerne og de deraf resulterende større musikskoler, er mulighederne for musiklærerne for at opnå fastansættelse forbedret. I perioden 2006 til 2010 er procentdelen af fastansatte steget fra 65 til 78 procent. Samtidig er antallet af lærere faldet med ca. 20 pct. Dette kan til del tilskrives den større procentdel fastansatte og til dels en nedgang i elevtal.
3. Antallet af elever tilmeldt et undervisningstilbud er i perioden 2006 til 2010 faldet med 17,4 pct. Med fald i elevtal følger også et fald i samlet timeforbrug som dog kun udgør 9,8 pct., hvilket peger på, at der generelt anvendes flere timer på færre elever. Dette kan kobles til oprettelsen af talentlinjer.
4. Faldet i elevtal rammer sammenspilsundervisningen med 28 pct. og forskoleundervisningen med en nedgang på 20 pct. Instrumentalundervisningen rammes

i mindre grad med en nedgang på 11 pct. Det lavere timeforbrug vedrører primært sammenspilslektioner med en nedgang på 28 pct. og forskolelektioner med en nedgang på 24,5 pct.

6. De mest populære instrumenter er i 2005-06 (i rækkefølge) klaver, guitar, slagtøj solosang og violin. I 2009-10 indtager guitar førstepladsen efter en fremgang på ca. 35 pct. Tilsvarende er antallet af elever på venteliste for guitar steget, mens antallet er faldet for klaver.

7. De såkaldt truede orkesterinstrumenter har en stigning i elevtallet op til 2007, hvorefter elevtallet falder igen frem til 2010. Dette kan kobles til Kulturministeriets Handlingsplan Nye Toner fra 2004, som støttede tiltag på dette område.

8. Det er kun ca. en fjerdedel af musikskolerne samlet set som udarbejder læseplaner. I forbindelse med kommune og musikskolesammenlægningerne i 2007 steg antallet af musikskoler der udarbejder læseplaner (læreplaner) fra ca. 15 pct. til 27 pct. men antallet er dog faldet igen til 24 pct. i 2010.

Kulturministeriets Handlingsplan 2004-2007 - Liv i Musikken (Kulturministeriet 2003) havde en dobbelt målsætning rettet mod talentpleje, især rettet mod den klassiske fødekæde, samt udvikling af nye undervisningsformer, med den hensigt at de musikpædagogiske uddannelser skulle forbedres, så de i højere grad svarer til behovet på musikskoler og hos andre aftagere. Der er med disse puljemidler, som for perioden 2004 til 2011 udgør ca. 46 Mio. Kr. (Holst 2011d, s.12), tale om den helt dominerende udviklingsindsats på musikskoleområdet. En undersøgelse af de uddelte midler på grundlag af Kulturministeriets Handlingsplan 2004-2007 samt 2007-2011 (Holst 2011d) viser "... en bevægelse fra en bredere eller mere mangfoldig indsats, som ud over den målrettede talentlinje omfattede en væsentlig indsats på udvikling af sammenspil, ensemble og orkestre, samt tidlig indsats herunder i forhold til vækstlag til en smal indsats på talentlinje. Samtidig med dette går bevægelsen hen imod, at midlerne i talentpuljen i tiltagende grad uddeles målrettet til drift af talentlinje." (ibid, s. 5). Dette betyder også, at der er en række områder, som indsatsmæssigt kommer til kort. Rapporten peger her på områderne vækstlag, udvikling og pædagogisk fornyelse samt udvikling af nye undervisningsformer (ibid), og på nødvendigheden af at forankre udviklingsprojekter i musikskolepraksis.

Udviklingsprojekter. To udviklingsprojekter, der indgår som materiale i Phd-projektet i form af rapporter udarbejdet herover i projektforsløbet, skal kort skal omtales her, men behandles detaljeret i Kapitel 4.

Projekt Ny Struktur. Skanderborg Kulturskole. Projektet er rettet mod udvikling af undervisningsformer i musikskolen, særligt rettet mod nye undervisningsformer der supplerer en traditionel individuel instrumentalundervisning. Min forskningsmæssige interesse i projektet vedrører professionskompetencer med særligt henblik på koblingen mellem teori og praksis i et udviklingsperspektiv, og bidrager således specifikt til anden undersøgelsesdimension. Den metodiske tilgang er klasserumsforskning. Projektet er dokumenteret i en evalueringsrapport (Holst 2012a), som omfatter ovennævnte forskningsperspektiv. Projektet behandles separat i kapitel 4.

Projekt Læringsrum. Helsingør og Odense Musikskoler. Projektet skal undersøge muligheder for at udvikle metoder til at aktivere og kvalificere øvnings- og læringsrummet

ud over musikskolens traditionelt strukturerede undervisningssituationer. Min forskningsmæssige interesse er, parallelt med Professionsudviklingsprojektet i Rudersdal og Udviklingsprojektet Ny Struktur- Skanderborg Kulturskole, professionskompetencer med særligt henblik på koblingen mellem teori og praksis. Projektet er dokumenteret i en evalueringsrapport (Holst 2011c). Projektet og resultaterne heraf behandles detaljeret i kapitel 4.

Aktuelle Initiativer fra Kunstrådets Musikudvalg

I juni 2012 annoncerer Kunstrådets Musikudvalg fire initiativer (Statens Kunstråds Musikudvalgs Firpunktsprogram 2012) Man ønsker:

- 1) et forenklet lovgrundlag
- 2) en bekendtgørelse der skal erstatte de nuværende vejledende retningslinjer og af de vejledende standardvedtægter for musikskoler
- 3) nationale målsætninger for musikskoleområdet som a) sikrer talentarbejde, b) mangfoldighed og diversitet, c) samarbejde med forskellige parter samt d) at forpligte musikskolerne på udvikling og vidensdeling
- 4) etablering af en platform for videndeling.

Den aktuelle stand per udgangen af 2012 er at tiltag i forbindelse med 1) lovforslag og 2) bekendtgørelse er igangsat men endnu ikke udmøntet mens 3) De nationale målsætninger for musikskolevirksomhed foreligger. Der er aktuelt ikke kendskab til planer vedrørende 4) platform for videndeling.

Statens Kunstråds Musikudvalgs nationale målsætning for musikskoleområdet 2012

præcisere musikskolernes dobbelte målsætning som både rettet mod livslang beskæftigelse med musik og mod videregående musikuddannelse:

”Musikskolernes rolle er at tilbyde børn og unge personlige musikalske oplevelser, vokale og instrumentale færdigheder samt kulturel og æstetisk erfaring. Dette danner grundlag for livslang beskæftigelse med musik som lytter og udøver på amatørplan, men udgør samtidig basis i et uddannelsessystem, som sikrer kvalificerede ansøgere til videregående musikuddannelser.” (ibid)

Målsætningen vedrører desuden punkterne talentarbejde, mangfoldighed og diversitet, samarbejde - herunder med folkeskolen - og udvikling og videndeling.

Der indgår desuden en formulering som lægger vægt på en decentralisering af musikskolerne idet ” Musikskolernes drift finansieres og reguleres først og fremmest gennem kommunale bevillinger og målsætninger.” (ibid).

3.1.3 INSTITUTIONELLE RAMMER - KOMPARATIV OPSTILLING

I det følgende sammenstilles musikundervisningen i folkeskolen med undervisningen i musikskolen med hensyn til den institutionelle forskel og dette differentieres yderligere med hensyn til musikpædagogiske genrer på hvert institutionelt område.

3.1.3.1 Institutionelle bestemmelser

De institutionelle rammer for musikundervisningen i folkeskolen og musikskolen bestemmer i høj grad det intentionelle aspekt, som er formuleret i de ovenfor behandlede formålsbeskrivelser. Disse formuleringer ligner for folkeskolens musikundervisning og undervisning i musikskolen på mange punkter hinanden, men indeholder samtidig afgørende forskelle. Der er i begge institutionelle rammer tale om undervisning i musik, men begrundelsen for at undervise i musik og hensigten hermed er forskellig.

Formålsformueringerne for musikundervisning i folkeskolen og undervisning i musikskolen indeholder en række parallelle udsagn med afgørende forskellige vægtninger, som sammenlignes i en tematiske opstilling.

Med anvendelse af Frede V. Niensens indholdskategorier (Nielsen 2012, s. 7) skelnes mellem indholdsområdets ¹⁾ fænomenfelt, ²⁾ aktivitetsfelt, ³⁾ det diskursive felt og ⁴⁾ det personlige og sociale felt (fig. 3.1):

	Folkeskole	Musikskole
1. Fænomen-feltet	- at eleverne udvikler deres evne til at oplevemusik og til at udtrykke sig i (og om) musik	- at bibringe den enkelte elev instrumentale/vokale færdigheder - udvikling af elevernes kreative evner inden for musikalske udtryk
2. Aktivitets-feltet	- gennem aktiv og skabende beskæftigelse med musik - Undervisningen skal bibringe dem forudsætninger for livslang og aktiv deltagelse i musiklivet	- (som forudsætning for) personlig musikalsk udfoldelse, såvel i fællesskab med andre som individuelt... - (gennem udvikling af elevernes kreative evner inden for musikalske udtryk) at skabe forudsætninger for livslang, aktiv deltagelse i musiklivet som udøvere og lyttere
3. Det diskursive felt	- at eleverne udvikler deres evne til at oplevemusik og til at udtrykke sig (i og) om musik - Undervisningen skal bibringe dem forudsætninger for... at kunne forholde sig til samfundets mangeartede musiktilbud.	
4. Personligt og socialt erfaringsfelt	- Gennem aktiv og skabende beskæftigelse med musik skal undervisningen medvirke til elevernes følelsesmæssige og intellektuelle udvikling, udvikling af koncentration og motorik ... samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab.	- gennem beskæftigelse med musik at medvirke til elevernes personlighedsudvikling, ... samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab

Figur 3.1 : Sammenstilling af formålsformuleringer

1. Fænomenfeltet: Mens det i folkeskolen handler om det generelle at opleve og udtrykke sig i musik, er musikskolen rettet mod den specifikke instrumental- og sangundervisning og det musikalske udtryk.
2. Aktivitetsfeltet: Folkeskolen er (i et nutidsperspektiv) rettet mod den generelle aktive og skabende beskæftigelse med musik, men musikskolen er rettet mod personlig musikalsk udfoldelse. I begge institutionelle kontekster forventes undervisningen at lede frem til livslang aktiv deltagelse (fremtidsperspektiv). Hvor denne deltagelse i folkeskolekonteksten er generel, specificeres den i forhold til musikskolen som deltagelse som udøver og lytter.
3. Det diskursive felt: Det er kun i folkeskolesammenhæng der optræder formuleringer om at udtrykke sig *om* musik, samt at forholde sig til musikken i en samfundsmæssig kontekst. Her bidrager musikfaget i folkeskolen til folkeskolens overordnede formålsformuleringer med adresse til den demokratiske dannelse.
4. Personligt og socialt: Der optræder i begge formålsformuleringer en passus om at beskæftigelsen med musik skal medvirke til elevens personlige udvikling. Formuleringen for folkeskolen uddyber dette med yderligere præciseringer. I begge formuleringer skal beskæftigelsen med musik lede til en øget forståelse af sig selv som en del af et fællesskab.

I de første to punkter (fænomen- og aktivitetsfelt) er folkeskolens formuleringer af generel karakter, hvilket er i overensstemmelse med folkeskolens overordnede formålsparagrafs almene karakter. De tilsvarende formuleringer for musikskolen er af specifik karakter, svarende til musikskolens overordnede formålsparagraf (LBK 184, 2008, §3, stk.3).

I det tredje punkt bliver folkeskolens dannelsesperspektiv tydeligt, men det kan problematiseres hvorvidt det diskursive felt reelt kan og bør være fraværende i musikskolesammenhæng.

Punkterne 4 og 5, som vedrører de personlige og sociale aspekter adskiller sig ved folkeskolens stærkere forpligtelse på elevernes alsidige udvikling.

3.1.3.2 Musikpædagogiske genrer i folkeskole og musikskole

Som hovedopdeling for musikundervisningen i folkeskolen vil der være tale om at skelne mellem den obligatoriske undervisning fra 1.-6. Klasse og musik som valgfag. I den obligatoriske musikundervisning kunne der desuden skelnes mellem undervisningen i indskoling og undervisning på mellemtrinnet.

Områder i musikundervisningen i folkeskolen:

Den obligatoriske *musikundervisning i indskoling og på mellemtrinnet*
Valgfagsundervisningen i musik i overbygningen (udskoling)

Den tydeligste forskel i den musikpædagogiske praksis findes her mellem den obligatoriske musikundervisning i indskoling, som primært kan beskrives som klassebaseret sang, spil og bevægelse i modsætning til valgfagsundervisningen i overbygningen som primært kan beskrives som gruppebaseret sammenspil. Dette vil blive uddybet i forbindelse med caseanalyserne i det efterfølgende afsnit.

I musikskolen skiller følgende områder sig tydeligt ud fra hinanden:

Musikundervisning for de yngste (holdbaseret)

Instrumental/sang undervisning (primært soloundervisning)

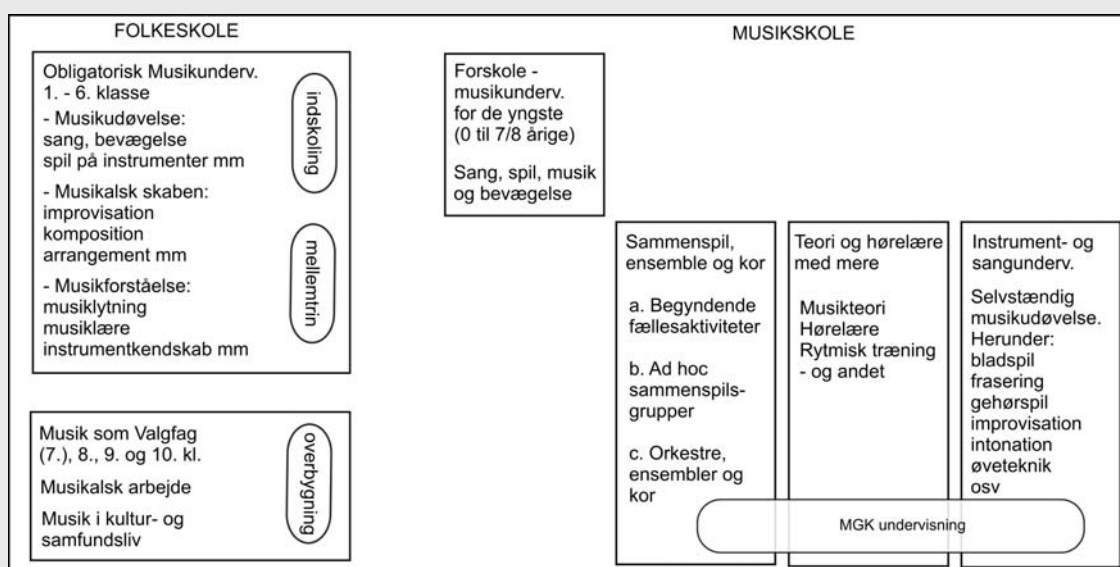
Sammenspils-, ensemble- og korundervisning (gruppe- og holdbaseret)

Hertil kommer *Teori og hørelære* med mere, som et mindre klart afgrænset område, idet undervisningen delvis praktiseres selvstændigt og delvis som del af anden undervisning.

Indenfor instrumental/sang-undervisning kunne det desuden være relevant at skelne mellem begynderundervisning, undervisning på et mellemniveau (øvede) og undervisning på videregående niveau (talentlinje og MGK). Tilsvarende faseopdelinger kan laves for de andre undervisningsområder. Disse faseopdelinger på de forskellige områder kan ses som underopdelinger af de musikpædagogiske genrer. Dette er særlig tydeligt på MGK-niveau, idet MGK'et udgør en selvstændig institutionel enhed.

MGK-undervisningen kan således ses som et relativt selvstændigt område. Undervisningen på MGK er typisk formuleret i en undervisningsplan (lokal læreplan) som en samlet undervisning der omfatter instrument/sang, sammenspil og teori-hørelære. MGK'er skal ifølge MGK-bekendtgørelsen (BEK 723, 2006) udfærdige en undervisningsplan som skal godkendes af kunstrådet.

De forskellige områder i musikundervisning i folkeskole og musikskole som kan siges at udgøre musikpædagogiske genrer som specialiserede undervisningsområder består således af tre hovedområder i folkeskolen hvoraf det ene kan underdeles, og fire områder i musikskolen samt et separat område for MGK.



Figur 3.2: Musikpædagogiske genrer i folkeskole og musikskole

Denne oversigt skal ikke ses som en udtømmende beskrivelse, men der imod som en pragmatisk opstilling af nogle musikpædagogiske praksisområder med henblik på at få et overblik over forskellige praksisformer og på yderligere at undersøge forskelle og ligheder.

3.1.4 SAMARBEJDE MUSIKSKOLE - GRUNDSKOLE

Samarbejdet musikskole-grundskole indgår som et vigtigt aspekt i praksisprojektet "Musik, Sprog og Integration" (Holst 2011a) som nærmere behandles i kapitel 4. Dette bidrager, sammen med min tidligere undersøgelse af projektet "Musik til Alle (Holst 2008), til forståelsen af forskelle og relationer i et professionsperspektiv med særligt henblik på lærerkompetencer.

Der er desuden gennemført en undersøgelse (Holst 2013) af samarbejde musikskole-grundskole, som kortlægger omfang og karakter af samarbejde mellem musikskole og grundskole.

3.1.4.1 Kortlægningsundersøgelsen

Undersøgelsen, som kortlægger samarbejde mellem musikskole og grundskole, er en forundersøgelse til et samarbejdsprojekt mellem Damusa (Dansk Musikskole Sammenslutning), Den Musikpædagogiske Enhed DPU (Institut for uddannelse og pædagogik, Aarhus Universitet) og Folkeskolens Musiklærerforening. Det samlede projekt har overordnet til hensigt at undersøge samarbejde og samarbejdsmuligheder mellem musikundervisning i folkeskole (grundskole) og musikskole ud fra pædagogiske, didaktiske og institutionelle synsvinkler samt afdække eventuelle kulturelle og strukturelle barrierer for samarbejde og samvirke mellem musikundervisning i folkeskole (grundskole) og musikskole.

Kortlægningsundersøgelsen bygger på et datamateriale indsamlet gennem en spørgeskemaundersøgelse, der er gennemført i oktober 2012. Her spørges til forskellige hovedkategorier for muligt samarbejde som omfatter:

1. Samarbejde om formidling af kulturtilbud og musik/kulturskolens tilbud
2. Samarbejde om undervisning i musik
3. Samarbejde om musikundervisning integreret på skoleplan
4. Specialiseret samarbejde, fx musikterapi
5. Samarbejde udvidet med institutionsområdet (dagpleje, børnehaver, SFO)
6. Samarbejde af ledelsesmæssig- og organisatorisk karakter
7. Samarbejde om professionsudvikling og kurser

Spørgeskemaet er udsendt til alle musik- og kulturskoler (95) og besvarelsesprocenten her er 93 %, en på det nærmeste fuld besvarelse. Da musik- og kulturskolerne er den ene part af det samarbejde der spørges til, er der tale om en omfattende dækning.

Spørgeskemaet er desuden udsendt til alle grundskoler som udgøres af 1360 folkeskoler, 190 specialskoler, 269 efterskoler og 536 fri- og privatskoler. Besvarelsesprocenten er her 35 % og idet der højde for, at der vil være en andel af special- og efterskolerne, som ikke har musikundervisning, kan svarprocenten reelt antages at være ca. 40 %.

3.1.4.2 Hovedresultater af kortlægningsundersøgelsen

I det følgende fremføres hovedresultaterne af undersøgelsen i en gengivelse af resuméet af hovedresultater i rapporten (Holst 2013, s. 2-3).

“Den største samarbejdspartner i relationen Musik- og kulturskole / Grundskole er, som forventet, folkeskolen. Det er imidlertid interessant, at friskolerne også er stærkt repræsenteret. Efterskolerne er, deres mindre antal taget i betragtning, også en interessant samarbejdspartner.

Det er et overraskende positivt resultat, at musik- og kulturskolernes samarbejde med grundskoler foregår på mange områder, i stor udstrækning og med deltagelse af langt den overvejende del af musik- og kulturskolerne. På grundskoleområdet er der dog større spredning, idet få skoler har meget samarbejde, og mange skoler har lidt samarbejde. Det generelle billede for grundskolen svarer godt overens med det generelle billede af musikundervisningen i folkeskolen, som viser en tendens til en opdeling i et musikalsk A-hold og B-hold. Generelt kan man her pege på, at samarbejdet mellem musik- og kulturskoler og grundskoler, herunder ikke mindst folkeskoler, kan ses som et potentiale, hvor musikskolerne kan ses som et potentiale med særlige muligheder for at bidrage til udviklingen af en musikkultur på folkeskolernes musikalske 'B-hold'.

Samarbejdet mellem musikskole og grundskole omfatter både formidling og undervisning, formelle samarbejdsrelationer, indsats på specielle områder (fx inklusion), organisatorisk- og ledelsesmæssigt samarbejde samt samarbejde om professionsudvikling og kurser.

Musikskolernes formidling i samarbejde med grundskolen... er primært rettet mod at skabe interesse for musikskolens undervisning gennem koncerter og præsentation af instrumenter. Mange musikskoler besøger alle skoler årligt eller på skift med koncerter. Koncerter holdes også på musikskolen. I forbindelse med koncerter mm, eller som selvstændig aktivitet, præsenteres (især såkaldte sjældne eller truede) instrumenter for elever i folkeskolen.

Samarbejde om undervisning i musik ... har et betydeligt omfang på en række områder. Det er desuden ca. 90% af musik- og kulturskolerne, der har en betydelig aktivitet på dette felt.

Samarbejde om arrangementer (fx forårskoncerter) og temadage er meget udbredt. Det gælder imidlertid også for projektforbøb, som går over en noget længere periode. Kompagnon-undervisning, som er en velkendt samarbejdsform har ikke en så fremtrædende plads som samarbejdet om projektforbøb. Musik som valgfag i grundskolen indtager samlet set en ret beskedent plads, hvilket kan hænge sammen med valgfaget musiks aktuelt begrænsede udbredelse i folkeskolen. Dette kan også ses som et potentiale for samarbejdet.

I forbindelse med projekter og tolærerordninger tilbydes udvidet musikundervisning i perioder eller som regulær undervisning i udvidet form fx i forbindelse med klassebaseret instrumentundervisning (fx strygere og blæsere).

En del af samarbejdet om undervisning har karakter af et integreret samarbejde ..., som er formaliseret på skoleplan og består både af korte projekter og længere projekter og integrerede samarbejder. Omfanget af og integrerede projekter har et betydeligt omfang. Op mod halvdelen af landets musikskoler har et integreret og formaliseret samarbejde om musikundervisning med grundskolen. Der er således på den ene side tale om en betydelig aktivitet og en betydelig udbredelse. På den anden side ligger heri også et potentiale, der kan udvikles og udbredes videre.

Instrumentsammenspil og instrumentalundervisning er et samarbejdsområde i udvikling dels i den obligatoriske musikundervisning og dels i form af projekter. Der igangsættes og gennemføres en række meget forskelligartede projekter, hvoraf en del er inspireret af El Sistema-konceptet (argentinsk orkesterundervisningsprojekt med sociale aspekter), og en del bygger på ny kompositionsmusik og klassisk instrumentalmusik. Kor indgår både som samarbejdsprojekter og i forbindelse med arrangementer og koncerter.

Indenfor specialiserede områder af musikundervisning ... samarbejdes der især om inklusion og specialundervisning med musik. Disse to områder kan ses som to forskellige perspektiver eller tilgange til spørgsmålet om undervisning af børn med særlige behov.

Musik- og kulturskolernes samarbejde med småbørnsområdet ... i daginstitutioner og dagpleje har et betydeligt omfang, mens samarbejdet med fritidsordninger /SFO er mere begrænset. Samarbejdsrelationen er her mellem musikpædagog og pædagog, hvilket er væsentligt forskelligt fra samarbejdet mellem musikpædagog og folkeskolemusiklærer.

Samarbejde af ledelsesmæssig- og organisatorisk karakter er omfattende.... Musikskolerne har størst fokus på lokalefællesskab, bestyrelsessamarbejde, ledersamarbejde og kontaktlærerordning. Grundskolerne har størst fokus på ledersamarbejde, kontaktlærerordning,

lokalefællesskab og instrumentindkøb. Der er blandende erfaringer med kontaktlærerordninger, der er både gode og dårlige. I nogle kommuner er der mange kombinationsansatte, andre steder kun få. Nogle respondenter peger på formelle vanskeligheder hermed. Instrument og lokalefællesskab kan være forbundet med problemer.

Der købes i begrænset omfang "timer" i musikskolen, når folkeskolen ikke er i stand til at skaffe musklærere. Undervisningen foretages her ofte i perioder eller projektforsløb. Der kan være problemer for en musikpædagog/musiker med baggrund i en konservatorieuddannelse i at undervise i folkeskolen.

Professionsudvikling og kurser... er overvejende fraværende som samarbejdsområde, men nogle få steder har man været i stand til at etablere årlige kurser og musklærernetværk.

Der beskrives ... desuden sytten inspirerende og uddybende eksempler på forskelligartede former for samarbejde, som kan bidrage til at skabe indsigt i det eksisterende samarbejdslandskab." (Holst 2013, s2-3)

3.1.4.3 Sammenfatning - overordnede tendenser i kortlægningsundersøgelsen

Det er et overraskende positivt resultat, at musik- og kulturskolernes samarbejde med grundskoler foregår på mange områder, i stor udstrækning og med deltagelse af langt den overvejende del af musik- og kulturskolerne.

Generelt kan man her pege på, at samarbejdet mellem musik- og kulturskoler og grundskoler, herunder ikke mindst folkeskoler, kan ses som et potentiale, hvor musikskolerne kan ses som et potentiale med særlige muligheder for at bidrage til udviklingen af en musikkultur på folkeskoler med en manglende eller svag musikkultur.

Samarbejde om undervisning i musik har et betydeligt omfang på en række områder, og det er desuden ca. 90% af musik- og kulturskolerne der har en betydelig aktivitet på dette felt.

En del af samarbejdet om undervisning har karakter af et integreret samarbejde, som er formaliseret på skoleplan. Omfanget af og integrerede projekter har et betydeligt omfang idet op mod halvdelen af landets musikskoler har et integreret og formaliseret samarbejde om musikundervisning med grundskolen. Der er dermed på den ene side tale om en betydelig aktivitet og en betydelig udbredelse, og på den anden side ligger heri også et potentiale, der kan udvikles og udbredes videre.

Instrument sammenspil og instrumentalundervisning er et samarbejdsområde i udvikling dels i den obligatoriske musikundervisning og dels i form af projekter. Der igangsættes og gennemføres en række meget forskelligartede projekter, hvoraf en del er inspireret af El Sistema-konceptet (argentinsk orkesterundervisningsprojekt med sociale aspekter), og en del bygger på ny kompositionsmusik og klassisk instrumentalmusik.

Samarbejde af ledelsesmæssig- og organisatorisk karakter er omfattende. Der købes i begrænset omfang "timer" i musikskolen, når folkeskolen ikke er i stand til at skaffe musklærere.

Professionsudvikling og kurser er overvejende fraværende som samarbejdsområde, men nogle få steder har man dog været i stand til at etablere årlige kurser og musklærernetværk.

3.2 MUSIKUNDERVISNING I PRAKSIS I MUSIKSKOLE OG FOLKESKOLE - CASEANALYSER

På grundlag af observation af musikundervisning og interviews med musiklærere gennemføres en didaktisk analyse bestående af tre delanalyser, som gennemføres for 7 cases fra folkeskoleområdet og 10 cases fra musikskoleområdet.

Den første delanalyse vedrører en karakterisering af den gennemførte undervisningspraksis og proces i den specifikke institutionelle og musikpædagogisk genre-mæssige kontekst. Dette inddrager forløbsanalyser af videooptagelser og en karakteristik af den konkrete undervisning, som beskriver første niveau i den prakselogiske model i form af de konkrete undervisnings- og læringsaktiviteter (praksis 1=P1) og den måde disse procesmæssigt er kombineret på i tidlig rækkefølge (logos 1=L1). Som kodningsbegreber hertil benyttes udtryk for aktivitetsformer i undervisningsprocessen som instruktion, korrektion, øvelse, dialog, kontrol, vurdering, værdsættelse m.fl. Kodesættet herfor er etableret pragmatisk, således at relevante begreber for undervisnings- og læringsaktiviteter er blevet tilføjet efterhånden som de har været nødvendige for at kategorisere disse. Opbygningen af undervisningssituationer og lektioner karakteriseres desuden formmæssigt som sekventiel, parallel og cirkulær.

Den anden delanalyse vedrører en bestemmelse af musiklærerens faglighedsformer, som omhandler musikfaglighed, undervisningsfaglighed og generel pædagogisk faglighed, hvilket refererer til projektets første analytiske dimension om forholdet mellem fag og pædagogik. Her ønskes det at bestemme forskellige fagligheds-kombinationer og deres differentiering i forskellige undervisningsmæssige kontekster. Det er en antagelse, at der ud over en musikfaglighed (genstandsfaglighed) og en generel pædagogisk faglighed (funktionsfaglighed) indgår en undervisningsfaglighed. I den indledende kodningsproces har det vist sig, at undervisningsfagligheden italesættes som både en musikundervisningsfaglighed af fagdidaktisk karakter og en pædagogisk undervisningsfaglighed af almindelig didaktisk karakter. Disse fire faglighedsformer indgår således som et selvstændigt analyseaspekt. Hertil benyttes en skelnen mellem musikfaglighed, undervisningsfaglighed og generel pædagogisk faglighed, og undervisningsfaglighed differentieres yderligere i musikundervisningsfaglighed og pædagogisk undervisningsfaglighed.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Musikfaglighed (MF)2. Undervisningsfaglighed (UF) med en differentiering i<ol style="list-style-type: none">a. Musikundervisningsfaglighed (MUF)b. Pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF)3. Pædagogisk faglighed (PF) |
|--|

Den tredje delanalyse (analyse 3) vedrører de undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer. Her ønskes det at bestemme det undervisningsfaglige niveau mellem teori og praksis. Denne analysedel benytter begreber fra den prakselogiske models andet og tredje niveau til at analysere det undervisningsfaglige niveau: praksis 2, logos 2, praksis 3 og logos 3.

Oversigt over de prakseologiske didaktiske niveauer:

Første didaktiske niveau:

Praksis1: Udøvende praksis. Undervisnings- og læringsprocessens aktiviteter og situationer.

Logos1: Handlekundskab. Undervisnings- og lærings procedure, herunder forløbets form.

Andet didaktiske niveau:

Praksis2: Metodisk praksis, herunder metodiske valg, planlægning og vurdering.

Logos2: Refleksiv kundskab, metodisk systematisk kundskab.

Tredje didaktiske niveau:

Praksis3: Didaktisk (teoretisk) praksis, herunder begrundelse, valg og konstruktion af undervisningens indhold.

Logos3: Didaktisk-teoretisk kundskab herunder om begrundelse for og valg af undervisningens indhold.

De tre analyser gennemføres på grundlag af samme casemateriale. Første og tredje analysedel supplerer hinanden således at de tilsammen dækker alle tre prakseologiske niveauer. Anden delanalyse kunne gennemføres særskilt for hvert begrebsæt, men kombineres her i en fælles kodning, som både dækker begge. Det forudsætter imidlertid at de fire begreber i analyse 3 (P2, L2, P3, L3) differentieres i forhold til de to former for undervisningsfaglighed (MUF og PUF). Dette løses ved at skelne mellem hver af de prakseologiske former som henholdsvis en form for musikundervisningsfaglighed (MUF) og en form for pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF). Denne skelnen er ikke nødvendig for at bestemme de prakseologiske former og det didaktiske niveau, men udgør en fælles kodning, som gør det muligt også at bestemme undervisningsfaglighedens differentiering i en musikundervisningsfaglighed og en pædagogisk undervisningsfaglighed med henblik på analyse 2.

De to analyse-sæt og det kombinerede kodningssæt ser nu således ud:

	MUF		PUF	
P3, L3	P3m	L3m	P3p	L3p
P2, L2	P2m	L2m	P2p	L2p

Figur 3.3: Kodekombinationer

Musikundervisningsfaglighed (MUF) og pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF) kodes indirekte gennem de 12 PL-former. PL-niveauerne bestemmes gennem kombination på samme måde (P1 som kombination af P1m og P1p, L1 som kombination af L1m og L1p - osv.). I praksis har det vist sig at en stor del af kodningsmaterialet kan differentieres som enten suffix 'm' eller 'p', og i de tilfælde hvor materialet indeholder begge dele, enten som separate elementer eller i en sammentænkt forståelse (hvilket også kan ses som grader af integration af det samme) kodes dette med begge koder fx både P2m og P2p.

Kodningen og beregning af fordeling mellem kodekategorier er gennemført i et computerprogram for kvalitativ analyse, NVivo. Der indgår for hver case såvel videoobservation som interview. Interview er, som præciseret i afsnit 1.6.4, gennemført på grundlag af lærerens deltagelse og den videobaserede observation af egen praksis. Interviews er transkriberet og der er gennemført kodning heraf ifølge kodekombinationerne for andet og tredje didaktiske niveau (figur 3.3), Analysen af interviewdata opdeles i hver caseanalyse som henholdsvis faglighedsformer (MF,

UF, PF) og undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer. (PL2 og PL3). Den procentvise fordeling mellem kodningskategorierne er beregnet ved hjælp af programmet NVivo's standardfunktioner på grundlag af summen af hver kode (antal kodninger). Interviewtranskripter for folkeskolecases er betegnet FS01 til FS07 og for musikskolecase MS01 til MS10 (med henvisning til caseprotokol, bilag).

Videoptagelserne er transkriberet (dvs. annoteret i form af beskrivelser) og kodet på grundlag af lærerens og elevernes interaktion som aktivitetsformer. Disse udgør datamaterialet for analysen af første didaktiske niveau og betegnes i casebeskrivelserne som "praksis og proces". Kodekategorierne er udviklet gennem gentagen gennemgang af optagelserne og etablering af betegnelser for aktivitetsformerne som kodekategorier. Der er overlap mellem de anvendte koder imellem cases, men der optræder også forskelle, som er begrundet i den åbne tilgang i kodningen. Transkription (annotering) og kodning af videoptagelser er ligeledes foretaget i NVivo, og beregning af fordeling mellem de forskellige kategorier (her aktivitetsformer) er beregnet ved hjælp af programmets standardfunktioner på grundlag af summen af tidslig udstrækning for hver kodekategori. Fordelingerne gengives i hver caseanalyse som procentvise fordelinger. Videotranskripter for folkeskolecases er betegnet FV01 til FV07 og for musikskolecases MV01 til MV10 (med henvisning til caseprotokol, bilag 1).

Empirien udgøres af 7 analyserede cases fra musikundervisning i folkeskolen og 10 analyserede cases fra musikundervisning i musikskolen. Indenfor de to institutionelle kontekster er der desuden tale om specialiseringer indenfor forskellige undervisningsområder, som jeg betegner som musikpædagogiske generer (afsnit 2.3).

I folkeskolen skelnes her mellem

1. Obligatorisk musikundervisning fra 1. - 6. klasse
2. Valgfag Musik fra 7. - 10. kl.

I musikskolen skelnes mellem

1. instrumental- og sangundervisning
2. Sammenspils-, ensemble- og korundervisning
3. musikundervisning for de yngste

3.2.1 CASEBESKRIVELSER FOLKESKOLE

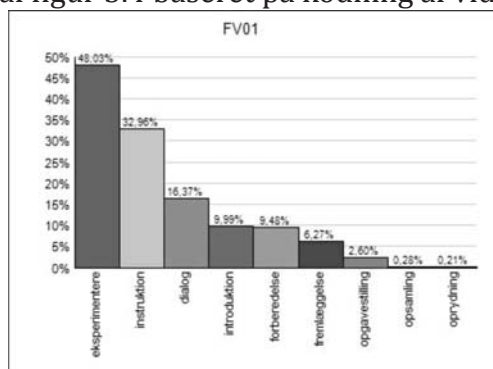
Der indgår syv cases fra folkeskolen. De seks heraf vedrører den obligatoriske musikundervisning, og en af dem valgfagsundervisning. Sidstenævnte stammer fra valgfag musik på en efterskole, og er som sådan karakteristisk for en udbredt valgfagsform, som er kendt fra efterskoler og lilleskoler under betegnelsen "linjefag", og som også har vundet indpas i folkeskolens overbygning. Der indgår fire folkeskoler og en efterskole i materialet.

3.2.1.1 Første folkeskolecase - Case FS 01

Observation af obligatorisk musikundervisning i en fjerde klasse med en nyuddannet musiklærer. Lektionen er første del af et forløb med musikalsk skaben. Læreren har begrænset undervisningserfaring i musik. Der er en ugentlig dobbeltlektion i musik på fjerde klassetrin.

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1): Lektionen begynder med instruktion i at kazoo'erne skal bruges til at 'øve i at finde på'. Det er meningen, at dette senere skal flyttes over til andre instrumenter. Dernæst stilles opgaven: alle får et stykke papir med et oplæg til en dramatisering som skal laves ved hjælp af kropsudtryk og lyde fra kazoo. Processen igangsættes. Eleverne arbejder selvstændigt i forskellige lokaler. Læreren støtter de enkelte grupper på skift. Herefter samles klassen og resultatet præsenteres gruppevis for de andre efterfulgt af en dialog om hvad det skulle forestille. Fordelingen af undervisnings- og læringsaktiviteter fremgår af figur 3.4 baseret på kodning af videotranskript FV01:



Figur 3.4: Aktivitetsformer første folkeskolecase

Lærerens instruktion og elevernes eksperimenteren er de dominerende aktivitesformer. Fremlæggelse og dialog skal ses sammen i forbindelse med den sidste fase i processen (fremlæggelse i plenum), men disse udgør trods dette en mindre del af lektionen. Vægtningen af den eksperimenterende proces svarer godt overens med intentionen. Balancen mellem instruktion før processen og præsentation og dialog efter processen har sin tyngde i sidstnævnte, hvilket kan ses i lyset af lærerens begrænsede erfaring (fx med lektionens timing) som nyuddannet lærer.

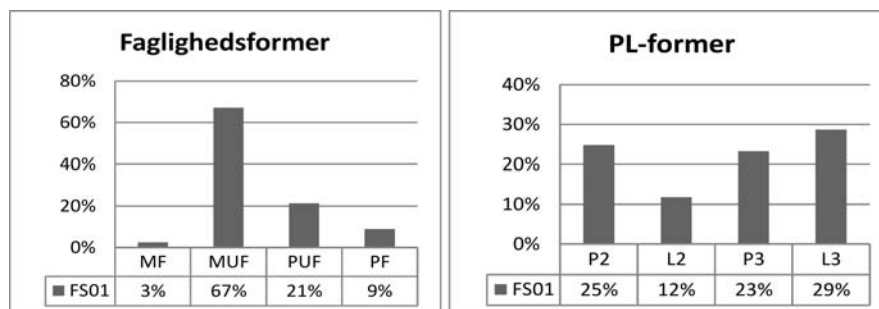
Den undervisningsmæssige proces (P2): Før dette er der arbejdet med et sammenspilsprojekt med Skraldejam og spil på kazoo, hvor kazoo'erne er sat på 'saxofoner' af træ. Der er således periodemæssigt arbejdet med forskellige områder i en seriel form med progressionen rytmik, sammenspil, musikalsk skaben. I den konkrete lektion arbejdes kun med et område (musikalsk skaben), og dette er ligeledes bygget op serielt med progressionen af undervisningsaktiviteter i to dele:

1: instruktion og afprøvning, hvilket foregår på klassebasis

2: instruktion, eksperimenteren, fremlæggelse, hvor eksperimenteren og fremlæggelse er gruppebaseret. Der er en vis mulighed for differentiering i det eksperimenterende gruppearbejde, hvor forskellige elever kan indtage forskellige roller på pragmatisk grundlag.

Faglighedsformer:

Fordelingen af faglighedsformer (figur 3.5) er baseret på interviewdata (datafil: FS01). Den dominerende faglighedsform er musikundervisningsfaglighed (MUF) med 67%, suppleret af pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF) med 21%. Undervisningsfaglighed er som sådan den dominerende faglighedsform med tilsammen 88%, mens referencefagernes faglighed kun udgør tilsammen 12%. Her er der tydelig vægt på den generelle pædagogiske faglighed (PF) som udgør 9% heraf. Den musikfaglige andel (3%) er her lavere end gennemsnittet for de samlede cases fra undervisning i folkeskolen (8%).



Figur 3.5: Faglighedsformer første folkeskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer:

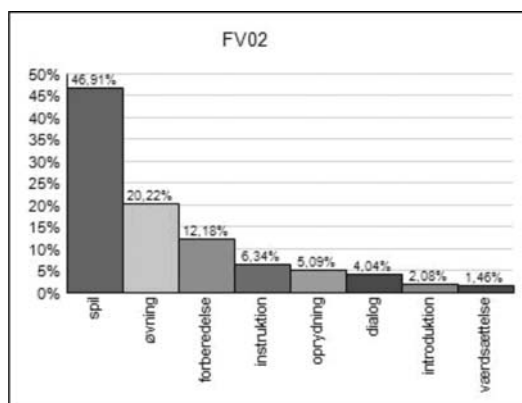
Fordelingen på det undervisningsfaglige niveau (data FS01) af den prakselogiske models andet og tredje niveau (P2, L2, P3, L3) vedrører konkret arbejdet med musikalske kreative processer. Dette omhandler betydningen heraf og begrundelse herfor (L3), bestemmelse af det indholdsmæssige i disse processer (P3) og den metodiske tilgang hertil (P2). Reflektioner herover kobles til arbejdet hermed på læreruddannelsen. L3 står gennem koblingen til læreruddannelsen stærkt, mens L2 som en bredere systematisk forståelse og begrundelse for metodiske valg står relativt svagt. Eksempelvis vælges gruppearbejdsformen uden en form for systematisk overvejelse. Dette kan ses i lyset af at læreren er nyuddannet, og ikke har et bredt erfaringsgrundlag med forskellige metodiske tilgange.

3.2.1.2 Anden folkeskolecase - Case FS 02

Observation af obligatorisk musikundervisning i en 1. klasse med en erfaren musiklærer. Der er på første klassetrin én egentlig time. Læreren har tidligere undervist i børnehaveklassen (nulte klasse), hvilket senere blev overtaget af musikskolen. Har også tidligere undervist i den lokale musikskole.

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1): I timen arbejdes med sang, sammenspil og nodelære. Fordelingen af undervisningsaktiviteter fremgår af figur 3.6 baseret på kodning af videotranskript FV02:



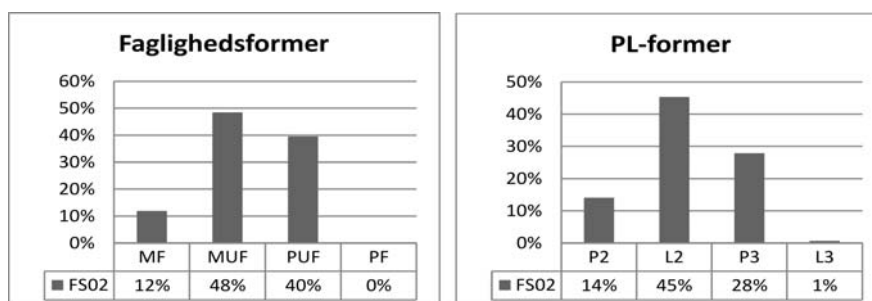
Figur 3.6: Aktivitetsformer anden folkeskolecase

Sang og spil udgør den største del af undervisningen kombineret med målrettet øvning. I forhold hertil bruges relativt lidt tid til verbal instruktion. Særlig i forbindelse med instrumentspil bruges en del tid til forberedelse (klargøring af instrumenter) og oprydning. Læreren benytter sig af klaver, guitar og sang, alt efter hvad der undervisningsmæssigt vurderes at være bedst til opgaven.

Den undervisningsmæssige proces (L1): Der arbejdes i samme lektion med de tre forskellige områder. I det længere forløb arbejdes med de samme områder, samt med rytmik og skabende musikalsk arbejde med udgangspunkt i eventyr. Ud over de nævnte musikfaglige områder arbejdes også med relationsaspektet for at få en god kontakt med eleverne, hvilket fremhæves som vigtigt når man kun har en klasse en time om ugen i musik. (data FS02). I det længere forløb kan formen betegnes som cirkulær, idet der i de enkelte lektioner overvejende arbejdes med de samme områder. I den enkelte lektion undervises der i de enkelte områder som selvstændige forløb (situationer), og formen kan derfor betegnes som parallel.

Faglighedsformer:

Fordelingen af faglighedsformer (figur 3.7) er baseret på interviewdata (FS02). Den dominerende faglighedsform er undervisningsfaglighed, som består af musikundervisningsfaglighed (MUF) med 48% og pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF) med 40%. Musikfaglighed udgør 12% hvilket vedrører egen musikfaglighed, især instrumentale kompetencer, i forhold til musikundervisning.



Figur 3.7: Faglighedsformer anden folkeskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer (P2, L2, P3, L3):

Fremtrædende er generelle metodiske overvejelser (L2), således at de specifikke metodiske overvejelser i forhold til undervisningen ses i en bredere metodisk forståelse. Heri indgår både musikundervisningsfaglige (MUF) og pædagogisk undervisningsfaglige (PUF) aspekter, svarende til fordelingen af faglighedsformer (fig. 3.7). Den høje vægtning af det pædagogiske aspekt, kan ses i relation til at det handler om undervisning på 1. Klassetrin, hvor der ligger en opgave i at etablere et rum hvor undervisning i musik (et musikalsk undervisningsrum) er muligt. Læreren påpeger konkret, at der er tale om en urolig klasse, som stiller krav til denne opgave. Denne vægtning kan således både ses i relation til den konkrete klasse og til den generelle opgave i musikundervisningen på første klassetrin. På tredje niveau er spørgsmål om indholdsvalg (P3) dominerende, mens begrundelser herfor (L3) knapt optræder. Dette kan ses i sammenhæng med, at en generel pædagogisk faglighed ikke inddrages.

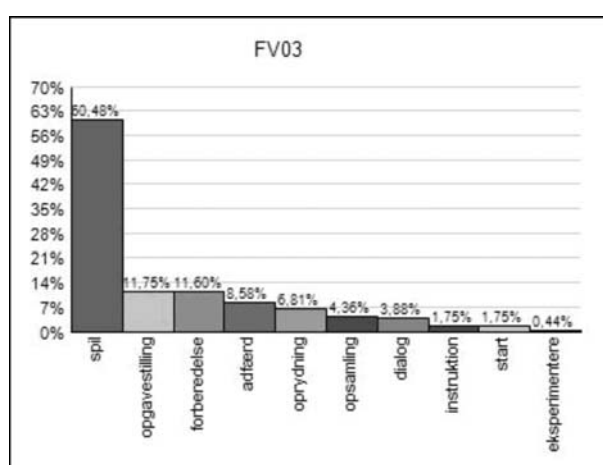
3.2.1.3 Tredje folkeskolecase - Case FS 03

Observation af undervisning i en fjerdeklasse med en nyuddannet musiklærer med ca. et års undervisningserfaring. Der er en egentlig dobbeltlektion på fjerde klassetrin.

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1) består af sang, rytmik og sammenspil. Arbejdet med sange er konstant gennem hele året og er koordineret med en morgensangstradition. I arbejdet med sange er der fokus på intonering, tekst og udtryk. I rytmik arbejdes der med rytmiske øvelser og rytmediktat. I sammenspil arbejdes i lektionen med et nummer og i det længere forløb med efterhånden at inddrage forskellige instrumenter.

Fordelingen af undervisningsaktiviteter fremgår af figur 3.8 baseret på kodning af videotranskript FV03:



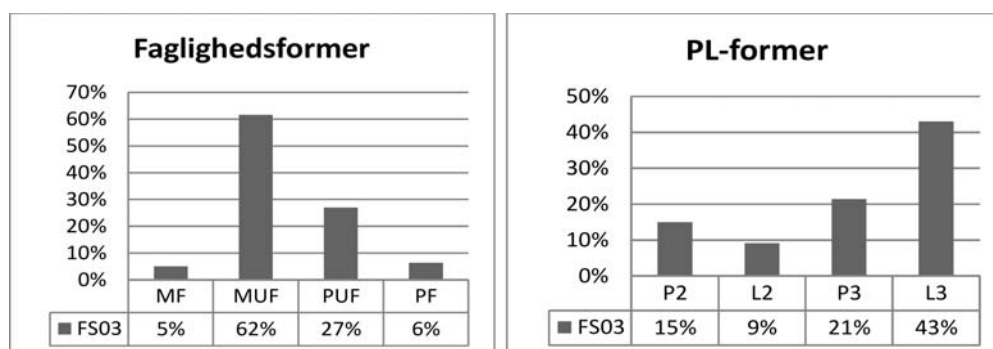
Figur 3.8: Aktivitetsformer tredje folkeskolecase

Det er påfaldende at sang og spil (anført som spil med ca. 60%) er langt den væsentligste aktivtetsform, mens instruktion, forberedelse, adfærdshåndtering m.v. generelt ligger på en niveau omkring 10% eller lavere. De musikalske aktivtetsformer dominerer den observerede dobbeltlektion.

Den undervisningsmæssige proces (L1): I den observerede dobbeltlektion blev der først arbejdet med sange, derefter med rytmik og til slut med sammenspil. I lektionen kobles de tre områder ikke og formen kan derfor betegnes som parallel. Det samlede årsforløb har bestået af sang og rytmik og i noget mindre omfang i sammenspil. Der arbejdes i alle lektioner med de tre områder, og forløbsformen kan derfor betegnes som cirkulær.

Faglighedsformer:

Fordelingen af faglighedsformer (figur 3.9) er baseret på interviewdata (data: FS03). Den primære faglighed udgøres af musikundervisningsfaglighed (MUF) med ca. 60%, og den pædagogiske undervisningsfaglighed (PUF) udgør ca. 30%. Begge områder bliver koblet til musikfaglighed (MF) og generel pædagogisk faglighed (PF).



Figur 3.9: Faglighedsformer tredje folkeskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer:

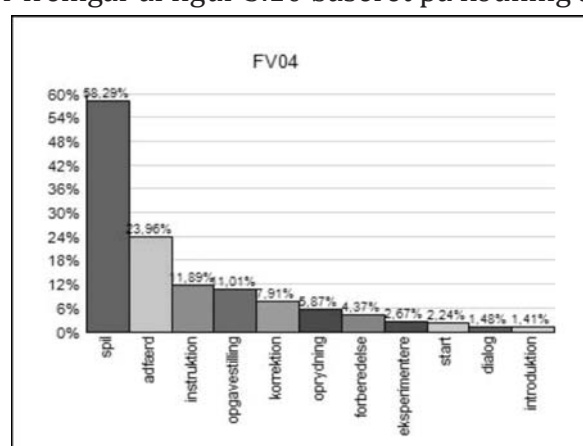
Der er i denne case tale om en stærk vægtning af L3 med en kobling mellem undervisningsfaglighed og referencefaglighed. Centralt står her dannelsesteoretiske overvejelser og deres betydning for den konkrete undervisning, og dermed en kobling mellem teori og praksis. P3 (indholdsbestemmelse) er også fremtrædende og er tæt forbundet med L3 (begrundelse for samme). Dette kobles igen til metodiske overvejelser (P2). En metodisk systematik er ikke så fremtrædende (L2), på samme måde som dette gjorde sig gældende i case FS01, der ligeledes vedrører en nyuddannet og mindre erfaren musikhæder.

3.2.1.4 Fjerde folkeskolecase - Case FS 04

Observation af obligatorisk musikundervisning i en fjerdeklasse med en erfaren musikhæder. Der er en egentlig dobbeltlektion på femte klassetrin.

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1) består af sang og instrumentspil. Fordelingen af undervisningsaktiviteter fremgår af figur 3.10 baseret på kodning af videotranskript FV04:



Figur 3.10: Aktivitetsformer fjerde folkeskolecase

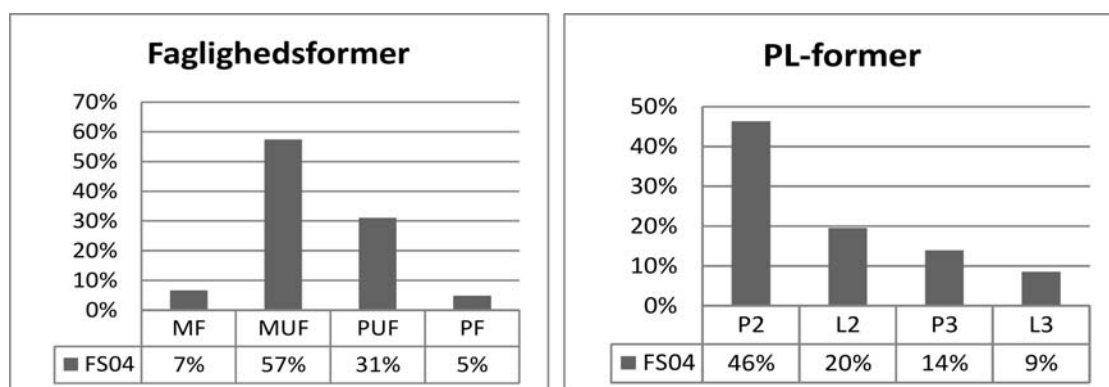
Den primære aktivitet i dobbeltlektionen er sang og spil (kategorien spil) som udgør ca. 60%. En dominerende rolle blandt de øvrige aktivitetsformer udgøres af adfærdshåndtering, som her ligger på ca. 25%. Instruktion og opgavestilling udgør tilsammen ca. 20%. Forskellige andre faglige aktivitetsformer ligger i et niveau under 10%.

Den undervisningsmæssige proces (L1): Der begyndes med sang, hvor der både synges til bånd og til lærerens akkompagnement på guitar eller klaver. Der optræder fra begyndelsen forstyrrelser fra nogle få elever. Der synges sange fra et fast repertoire (lokal sangkanon). Herefter forberedes til sammenspil. Sammenspil er bygget op over en ret stor gruppe som synger, et mindre antal elever på rytmiske instrumenter (bas, guitar og trommer) og et antal elever på skoleinstrumentarium (xylofoner mm). Der bruges først bånd som backing og efterfølgende forsøges uden bånd. I sammenspils-situationen optræder løbende forstyrrelser. Efter en pause synges elevvalgte sange i stedet for det planlagte videre arbejde med sammenspil.

Lektionsens opbygning kan betegnes som parallelt mellem sang og sammenspil, som to separate områder. Det samlede forløb består af gentagelser af en række elementer, herunder sang og sammenspil, som der arbejdes videre med i hver lektion, og kan således betegnes som cirkulært.

Faglighedsformer:

Fordelingen af faglighedsformer (figur 3.11) er baseret på interviewdata (FS04). Den primære faglighed udgøres af musikundervisningsfaglighed (MUF) med ca. 60%, og den pædagogiske undervisningsfaglighed (PUF) udgør ca. 30%. Begge områder bliver koblet til musikfaglighed (MF) og generel pædagogisk faglighed (PF). Denne profil er næsten sammenfaldende med profilen fra case FS03.



Figur 3.11: Faglighedsformer fjerde folkeskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer:

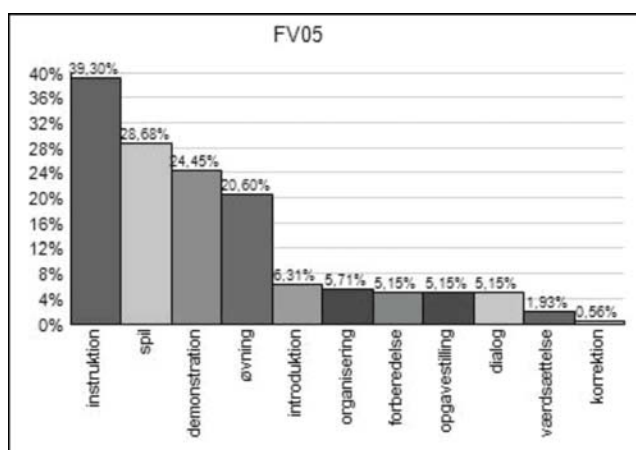
Der er i denne case tale om en stærk vægtning af P2 som konkrete overvejelser over metodisk praksis i forhold til undervisningen koblet med forståelser af generelle metodiske principper primært baseret på egen erfaring. Overvejelser om indhold (P3 og L3) er overvejendet bundet til metodiske-pragmatiske spørgsmål, herunder indholdsvalg præget af medieåret popmusik ("tidens store popnumre"). Referencer til musikfaglighed (MF) og generel pædagogisk faglighed (PF) er af metodisk-pragmatisk karakter (FS04).

3.2.1.5 Femte folkeskolecase - Case FS 05

Observation af obligatorisk musikundervisning i en fjerde klasse med en erfaren lærer som deltager i et udviklingsprojekt. Udviklingsprojektet handler om professionsudvikling på didaktisk grundlag og omfatter fagene musik og billedkunst og er gennemført i Rudersdal Kommune (Holst 2011b).

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1) består af en del med instrumentspil, musik og bevægelse og musikalsk skabende arbejde. Undervisningens dele er samlet i et tema (Barok), som behandles i et forløb over fire uger. Fordelingen af undervisningsaktiviteter fremgår af figur 3.12 baseret på kodning af videotranskript (FV05):



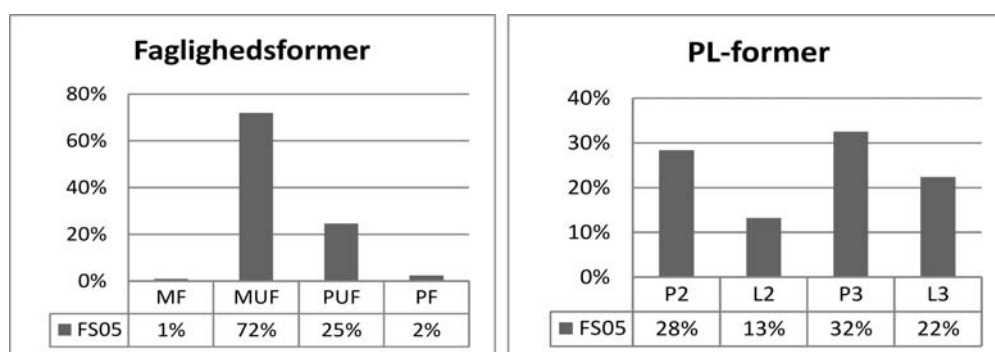
Figur 3.12: Aktivitetsformer femte folkeskolecase

Der er i lektionen en meget stor andel af instruktion, som vedrører de forskellige dele. Det er især instruktionen i forbindelse med det musikalsk skabende arbejde der optager megen plads. Dette omfatter en gennemgang af de kompositionsprincipper der skal anvendes (rodo-formen). Det samme gælder for kategorien demonstration (ca. 25%), samt de melodiske motiver, som danner afsæt for arbejdet. Instruktion og demonstration dækker ikke blot den observerede dobbeltlektion, men også de tre følgende undervisningsgange. Den centrale aktivitet er således, set i dette lys, den musikalske udøvelse som består af spil (ca 30%) plus øvning (ca 20%) med stærk støtte fra instruktion (verbal) og demonstration (instrumental).

Den undervisningsmæssige proces (L1): Dobbeltlektionen indledes med instrumentspil på blokfløjte, hvor der spilles en barokmelodi i et særligt tilpasset arrangement. Dette arbejdes med over en række lektioner. Herefter arbejdes med musik og bevægelse i form af en barok hofdans, hvor eleverne har været medvirkende til at udvikle den. Dette punkt har været påbegyndt tidligere, og afsluttes i denne lektion. Arbejdet med hofdansen er bygget op omkring formprincipper, som oplæg til musikalsk skabende arbejde med afsæt i rondoformen. Dette indeledes i den observerede lektion og fortsættes i de følgende. Da der er forbindelse mellem lektionens tre dele, kan formen betegnes som seriel. Da hver del gentages over flere lektioner kan forløbets form karakteriseres som cirkulært.

Faglighedsformer: Det undervisningsfaglige område er her helt dominerende (figur 3.13). Den primære faglighed udgøres af musikundervisningsfaglighed (MUF) med

ca. 70%, og den pædagogiske undervisningsfaglighed (PUF) udgør ca. 25%. Den musikundervisningsfaglige del har imidlertid en stærk musikfaglig baggrund i form af barokmusik og rondoformen, men dette optræder i den undervisningsfaglige ramme i form af hvordan dette udfoldes i den pædagogiske mulighed med de konkrete elever. Det samme gælder for den generelle pædagogiske faglighed. Undervisningsfagligheden har stærke referencer til musikfaglighed og pædagogisk teori. De to referencefagligheder optræder således ikke eksplicit selvstændigt, men implicit integreret i musikundervisningsfaglighed og pædagogisk undervisningsfaglighed.



Figur 3.13: Faglighedsformer femte folkeskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer:

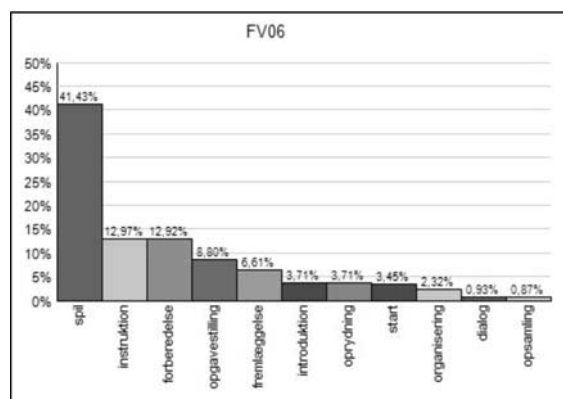
De fire PL-former balancerer mere i denne case end i de ovenfor beskrevne. De mest fremtrædende former er P2 (28%) og P3 (32%). Dette genspejler at man har arbejdet med at udvikle et forløb med musikalsk skabende arbejde med fokus på kreative processer indholdsmæssigt og metodisk, som på mange måder er nyt land i musikundervisningen i folkeskolen. L3 i form af didaktisk-teoretiske overvejelser har haft megen vægt (22%). Dette er interessant da L3 i form af spørgsmål om præmisserne for lærerens valg (hvorfor) i de andre cases med erfarne lærere spiller en væsentlig mindre rolle. Dette peger i særlig grad i retning af praksis-teori spørgsmålet og muligheden for en indirekte relation, som senere skal behandles detaljeret.

3.2.1.6 Sjette folkeskolecase - Case FS 06

Observation af obligatorisk musikundervisning i en femte klasse med en erfaren lærer som deltager i et udviklingsprojekt. Udviklingsprojektet handler om professionsudvikling på didaktisk grundlag og omfatter fagene musik og billedkunst og er gennemført i Rudersdal Kommune (Holst 2011b).

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1) består af et forløb med temaet barokover fire uger. Der er lavet observation i tre enkeltlektioner. Der arbejdes med Barok genren, musikalske principper, musikalsk form og musikalsk skaben. Fordelingen af undervisningsaktiviteter fremgår af figur 3.14 baseret på kodning af videotranskript FV06:



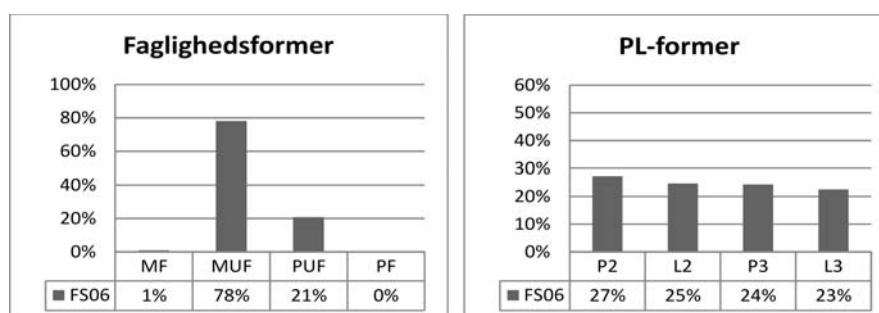
Figur 3.14: Aktivitetsformer sjette folkeskolecase

Musikalsk aktiviteter (koden spil) herunder eksperimenteren, øvelse og indspilning, er hovedaktivitet med ca. 40%. Instruktion, opgavestilling og forberedelse udgør tilsammen lidt over 30%. Elevkompositioner fremlægges ikke i plenum, men indspilles idet mobiltelefoner anvendes som mini-optagere. Kategorien fremlæggelse (7%) henviser til fremlæggelse af resultat af en notationsøvelse.

Den undervisningsmæssige proces (L1): I første lektion introduceres periode, genren og særlige kendetegn, herunder symmetri i arkitektur og musik. Herefter arbejdes med formforståelse gennem en øvelse med musiklytning og grafisk notation. Elevernes notation fremlægges i 'musiksamtale'. I anden lektion gennemgås kompositionsopgaven og principperne herfor med et eksempel, og eleverne får udleveret melodisk materiale til at arbejde med både som noder og som lydfile. Herefter dannes grupper og eleverne starter på processen. Processen fortsætter i tredje lektion, og forlænges i en fjerde lektion med proces og opsamling i plenum med præsentation af nogle elevprodukter. Der var ikke etableret observation i fjerde lektion, da den blev tilføjet ad hoc for at skaffe mere tid til processen. Omfanget af musikalsk aktivitet (kodet som "spil" og 'fremlæggelse' er således højere end angivet i figur 3.14. Formen i de enkelte lektioner samt i hele forløbet er *seriel*, hvor den ene aktivitet leder til og understøtter den næste. Herigennem etableres ekstra ressourcer med henblik på elevernes skabende proces. Forløbets form er overvejende cirkulær, hvor man vender tilbage til og arbejder videre med den samme proces og det samme materiale. Denne opbygning er detaljeret beskrevet og analyseret i projektets evaluering- og udviklingsrapport (Holst 2011b, s. 50 ff).

Faglighedsformer:

Det undervisningsfaglige område er her helt dominerende (figur 3.15). Den primære faglighed udgøres af musikundervisningsfaglighed (MUF) med ca. 75%, og den pædagogiske undervisningsfaglighed (PUF) udgør ca. 20%. Billedet her svarer overens med case FS05 (herover). Den musikundervisningsfaglige del er stærkt musikfagligt funderet, men dette indgår ikke som musikfaglighed (MF) som sådan, men integreret i musikundervisningsfaglighed i forhold til konstruktion af rammer og indhold i en form, som udmærket kan betegnes med princippet 'den dobbelte åbning', hvor stoffet åbnes for eleverne og eleverne åbner sig for stoffet. Disse forhold er yderligere beskrevet og analyseret i projektets evaluering- og udviklingsrapport (ibid).



Figur 3.15: Faglighedsformer sjette folkeskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer:

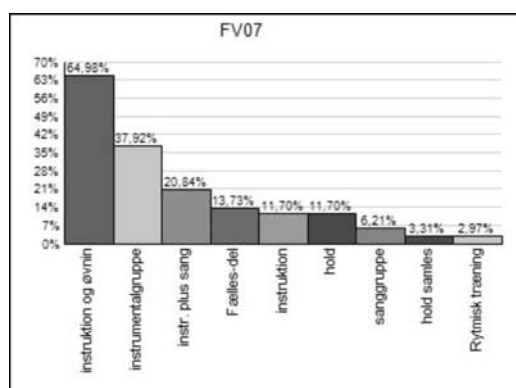
De fire PL-former er i denne case helt på niveau med hinanden. Dette betyder også at der er balance mellem de prakseologiske niveauer (PL1 og PL2). I undervisningsforløbet, der har fokus på skabende processer i undervisningen, er de metodiske spørgsmål forbundet med undervisningsdifferentiering og de indholdsmæssige spørgsmål forbundet med udvikling af nyt materiale og nytænkning. I denne sammenhæng efterspørges didaktisk teori (L3) som nødvendig for praksis, hvilket er beskrevet i detaljeret form i projektets evaluering- og udviklingsrapport (Holst 2011b). I denne case, ligesom i Case FS06, er der tale om en mere ligelig fordeling mellem de prakseologiske former, som udgør et potentiale for praksis-teori relationen.

3.2.1.7 Syvende folkeskolecase - Case FS 07

Observation af valgfagsundervisning på en efterskole. Lærerne er fjerdedel-års studerende fra læreruddannelsen Metropol. Efterskolen benytter en "linjefags"-model og tilbyder på niende og tiende klassetrin en række valgfag, som indgår i skolens profil. Tølløse Efterskole er en af de efterskoler på Sjælland, som tilbyder musiklinje. Denne model er desuden udbredt på lilleskoler og har desuden vundet indpas på specialiserede overbygningsafdelinger på folkeskoler. De to lærerstuderende, som underviser i dette forløb, er velkvalificerede hertil.

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1) består af holddelt sammenspilsundervisning, som indledes med fælles sang. Der arbejdes med sang, rytmisk træning og sammenspil. Fordelingen af undervisningsaktiviteter fremgår af figur 3.16 baseret på kodning af videotranskript FV07:



Figur 3.16: Aktivitetsformer syvende folkeskolecase

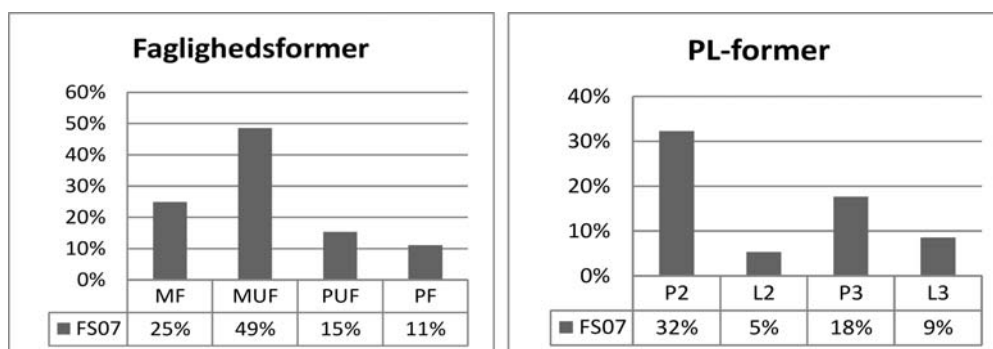
Den dominerende aktivitet er kombinationen af øvning med lærerinstruktion. Der indøves forskellige instrumentale og vokale stemmer, og der bruges mest tid på den instrumentale indøvning, hvorefter vokal sættes på. Undervisningsformen har karakter af holdbaseret instrumental- og vokal undervisning.

Den undervisningsmæssige proces (L1): Valgfaget er oprettet med flere hold, og de to praktikanter har overtaget undervisningen på det ene hold. I undervisningen med observation deltog seks elever på dette hold. Valgfagsundervisningen i musik begynder med, at alle hold er samlede til en indledende sang. Herefter gik holdene til deres sammenspilsundervisning. Holdundervisningen blev indledt med rytmisk træning. De seks elever blev herefter delt op således, at tre spillede instrumenter (klaver, bas og trommer) og tre sang. Nummeret de skulle spille blev gennemgået af lærerne. Eleverne var forberedt, idet de hver havde fået en CD med sangen. Undervisningens centrale del bestod af instruktion og øvning, til dels fælles på holdet og til dels individuelt. Efter at de instrumentale og vokale dele var øvet, blev nummeret sat sammen og øvet i sin helhed. Lektionsformen kan således betegnes som cirkulær.

Forløbet sætter sig samlet set sammen af sammenspil med forskellige numre, og der øves overvejende et nummer ad gangen. Formen for forløbet kan derfor betegnes som seriel.

Faglighedsformer:

Det kan bemærkes at der i højere grad en i de andre cases fra folkeskolen indgår musikfaglighed (25%), og at den generelle pædagogiske faglighed (11%) også ligger højere end gennemsnittet. Den højere andel af musikfaglighed er ellers noget der optræder i instrumental og vokal-undervisning, og valgfagsundervisningen placerer sig således tættere på denne end på den obligatoriske musikundervisning. Den højere grad af generel pædagogisk faglighed kan ses som en tendens, som optræder hos nyuddannede lærere i modsætning til lærere med mange års praksis. Fordelingen mellem musikundervisningsfaglighed (49%) og pædagogisk undervisningsfaglighed (15%) svarer til den fordeling der optræder i folkeskole-case'ne for den obligatoriske undervisning og afviger fra den fordeling der optræder i musikskolecasene. Her placerer casen sig altså tættere på den obligatoriske undervisning i folkeskolen. Dette billede vil blive nuanceret i behandlingen af den uddannelsesmæssige perspektiv i kapitel 4, hvor den samme case indgår. Her peges på at læreruddannelsens linjefagsuddannelse ikke ser ud til at inddrage dette praksisområde og dermed denne musikpædagogiske genre. På den anden side er det en styrke, at lærerne gennem denne uddannelsesform er pædagogisk velfunderede.



Figur 3.16: Faglighedsformer syvende folkeskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer:

Den metodiske praksis (P2) er fremtrædende. Dette har især handlet om at kunne bringe elever med meget forskellige forudsætninger sammen i sammenspil. Fokus på denne opgave har delvis handlet om metodiske overvejelser, men også om gennem indholdsvalg at gøre dette muligt. Overvejelser om betydningen af musikundervisningen i et dannelsesperspektiv med særligt henblik på denne aldersgruppe indgår eksplicit (L3). Metodisk systematik (L2) indgår kun i ringe grad, hvilket i øvrigt svarer til tendensen i gruppen for nyuddannede lærere.

3.2.2 TENDENSER FRA CASES - FOLKESKOLE

Karakteristik af lektions- og forløbsformer for cases fra folkeskoleundervisning (figur 3.17):

Case	Område / type	Lektionsform	Forløbsform
FS01	Mellemtrin	Seriel	Seriel
FS02	Indskoling	Parallel	Cirkulær
FS03	Mellemtrin	Parallel	Cirkulær
FS04	Mellemtrin	Parallel	Cirkulær
FS05	Mellemtrin	Seriel	Cirkulær
FS06	Mellemtrin	Seriel	Cirkulær
FS07	OB - 9./10. klasse	Cirkulær	Seriel

Figur 3.17 (tabel): Lektions- og forløbsformer

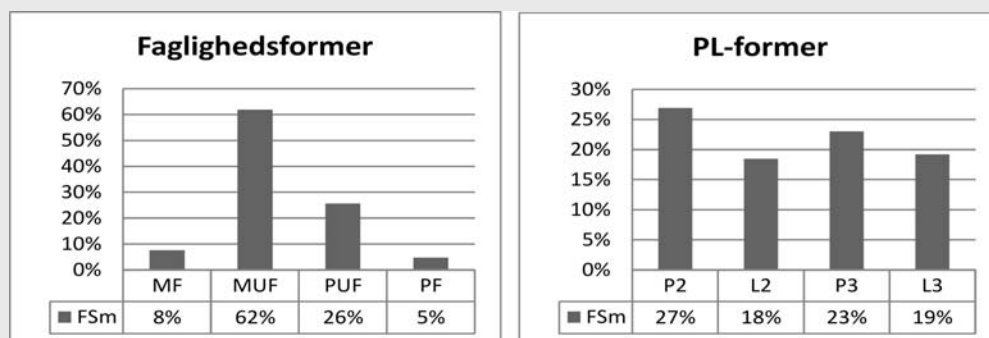
I den obligatoriske musikundervisning i folkeskolen optræder typisk en formkombination af en parallel eller serie lektionsform kombineret med en cirkulær forløbsform.

I forbindelse med den parallelle lektionsform, arbejdes der sideordnet med forskellige indholdsområder, kombineret med en cirkulær forløbsform, hvor man i forløbet vender tilbage til og fortsætter arbejdet inden for de forskellige indholdsområder. I den serielle lektionsform arbejdes med forskellige aspekter, hvor det ene bidrager til det næste, som ligeledes kombineres med en cirkulær forløbsform.

En undtagelse er case FS01, hvor der er tale om en seriel form. Det handler imidlertid om en nyuddannet lærers første undervisningsforløb. Det kan bemærkes at både den parallel form og den cirkulære form i højere grad end den serielle form forudsætter et overblik, som måske dårligt kan forventes i den situation.

I valgfagsundervisning i overbygningen (OB - 9./10. klasse) er der tale om undervisningsformer, der adskiller sig fra den obligatoriske undervisning. Der er her typisk tale om gruppe- eller holdbaseret sammenspilsundervisning, som kan ses som en parallel til den gruppebaserede sammenspilsundervisning i musikskolen (se afsnit 3.2.4, case MS09). Der er her tale om en cirkulær lektionsform (øvning af sammenspil) og en seriel forløbsform baseret på afvekslende spillestykker.

Den generelle fordeling mellem faglighedsformer (analytisk dimension 1) for casematerialet for musikundervisning i folkeskolen (Case FS01 til FS07) viser, at undervisningsfaglighed er fordelt på musikundervisningsfaglighed (62%) og pædagogisk undervisningsfaglighed (26%). Referencefaglighed i form af musikfaglighed (8%) og generel pædagogisk faglighed (5%), indtager hver en relativ beskedne plads.



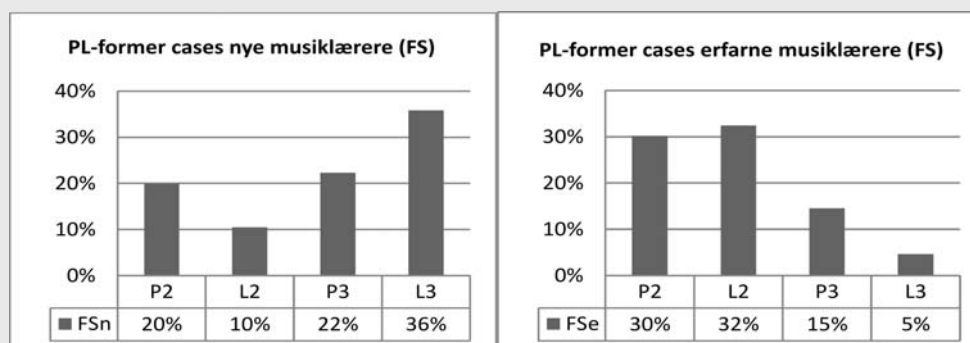
Figur 3.18: Faglighedsformer - middeltal for folkeskolecases samlet

Referencefaglighed	Undervisningsfaglighed
MF: Musikfaglighed	MUF: Musikundervisningsfaglighed
PF: Generel pædagogisk faglighed	PUF: Pædagogisk undervisningsfaglighed

Undervisningsfagligheden, som indeholder både et musikfagligt og et pædagogisk fagligt aspekt udgør tilsammen 88%.

De undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer (*analytisk dimension2*), der er indeholdt i denne undervisningsfaglighed i form af P2, L2, P3 og L3, fordeles sig jævnt i området mellem 18 og 27 procent (figur 3.18). Generelt ligger P2 og P3 en smule højere end L2 og L3. Dette kunne antages at være en generel tendens, men en nærmere undersøgelse af materialet viser, at der optræder interessante forskelle mellem henholdsvis nye (uerfarne) lærere og erfarne lærere for så vidt angår PL-former (figur 3.19).

Profilen for faglighedsformer (MF, MUF, PUF, PF) ændres ikke af betydning. I det følgende sammenstilles derfor kun fordelingerne af PL-former.



Figur 3.19: Fordeling for gruppen af nye (FSn) hhv. erfarne (FSe) lærere

Praksis1 (P1): Udøvende praksis. Undervisnings- og læringsprocessens aktiviteter og situationer.
Logos1 (L1): Handlekundskab. Undervisnings- og lærings procedure, herunder forløbets form.

Praksis2 (P2): Metodisk praksis, herunder metodiske valg, planlægning og vurdering.
Logos2 (L2): Refleksiv kundskab, metodisk systematisk kundskab.

Praksis3 (P3): Didaktisk (teoretisk) praksis, herunder begrundelse, valg og konstruktion af undervisningens indhold.

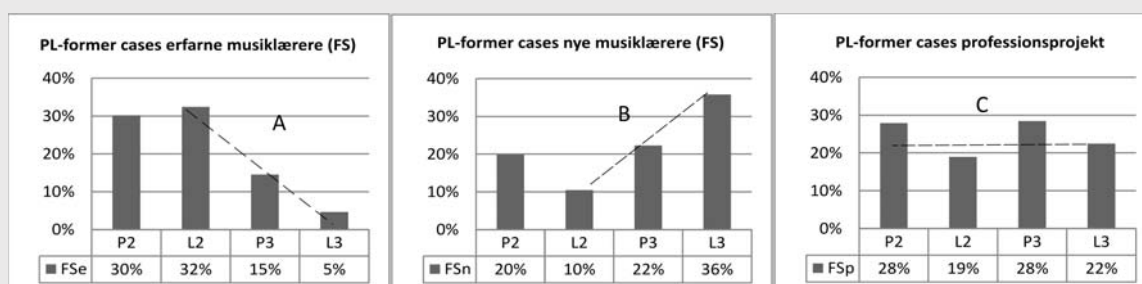
Logos3 (L3): Didaktisk-teoretisk kundskab herunder om begrundelse for og valg af undervisningens indhold.

Fordelingen for nye lærere viser et højt niveau af L3, som i de tilhørende cases handler om dannelsesmæssige og begrundelsesmæssige spørgsmål, som man har beskæftiget sig

med på læreruddannelsen. L2, der vedrører metodisk systematik, og som typisk udvikles på grundlag af erfaring, ligger der imod lavt. Fordelingen for de erfarne lærere viser en højere andel af erfaringsbaseret viden som P2 og især L2, mens L3 ligger på et lavt niveau. Heri ligger også et skel mellem praksis og teori, hvor det ser ud til at praksis ikke kan nå teori og teori ikke kan nå praksis. Tendenserne der fremstilles her (figur 3.18) bygger på to cases i hver gruppe, hvilket er et beskedent materiale. Tendenserne indenfor hver gruppe er imidlertid så entydige, at dette peger på en generel tendens. Der indgår desuden i hver gruppe lærere fra forskellige skoler, fra forskellige områder og med forskellig baggrund. Det kan også formuleres sådan, at det ikke er sandsynligt, at dette ville optræde så tydeligt på grundlag af tilfældigheder.

Hvor den første profil kan forbindes med en deduktiv tilgang (fra teori til praksis), kan den anden profil forbindes med en induktiv tilgang (fra praksis til teori).

I et tredje sæt cases fra undervisning i det tidligere omtalte professionudviklingsprojekt dvs. casene FS05 og FS06, optræder denne polarisering ikke.

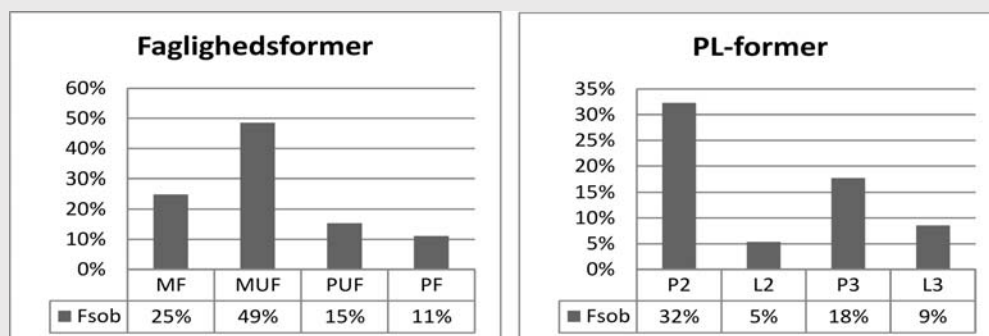


Figur 3.20: PL-former professionsprojekt

Lærerne fra professionsprojektet er erfarne lærere, så man kan forvente at L2 er på niveau, hvilket det også er. Der imod er L3 ikke, som hos de erfarne lærere lav, men der imod også på niveau. Det er en helt central konklusion i professionsudviklingsprojektet (Holst 2011b), at den erfarne lærer i denne kontekst efterspørger teori, begrundet i praksis og med henblik på praksis. Den overvejende deduktive tilgang (uddannelsen) og den overvejende induktive tilgang (undervisningspraksis) kan siges i professionprojektet at blive afløst af en situation der forbinder disse i en abduktiv tilgang. Dette bidrager til en forståelse af etableringen af relationen mellem teori og praksis, og L3's centrale rolle heri. Fortolkningen, jeg her anlægger er, at L3, etableret teoretisk på læreruddannelsen, uden at være underbygget af den praksis, som, med henvisning til Benner (som redegjort for i kapitel 2), begrundes, ikke nødvendigvis kobles til erfaring på grundlag af en efterfølgende undervisningspraksis. I det tilfælde hvor praksis, i en udviklingskontekst, begrundes teori, etableres L3 i sammenhæng med praksis. Disse tre casegrupper udgør materialet for den obligatoriske musikundervisning (case FS01-FS06).

Valgfagundervisning i overbygningen (OB) i musik adskiller sig på nogle punkter fra den obligatoriske undervisning. På grundlag af den analyserede case (FS07) er et aspekt heraf en højere andel af musikfaglighed. Det er ellers noget der optræder i instrumental og vokal-undervisning, og valgfagsundervisningen placerer sig således tættere på denne end på den obligatoriske musikundervisning. Den højere grad af generel pædagogisk faglighed kan ses som en tendens, som optræder hos nyuddannede lærere i modsætning til lærere med mange års praksis. Fordelingen mellem musikundervisningsfaglighed (49%) og pædagogisk undervisningsfaglighed (15%) svarer til den fordeling der optræder i folkeskole-case'ne for den obligatoriske undervisning og afviger ikke fra den fordeling der optræder i musikskolecasene. Her placerer casen sig altså tættere på den obligatoriske

undervisning i folkeskolen. Den metodiske praksis (P2) er fremtrædende. Dette har især handlet om at kunne bringe elever med meget forskellige forudsætninger sammen i sammenspil. Dette er også en tendens der findes i instrumental og vokal undervisning. Overvejelser om betydningen af musikundervisningen i et dannelsesperspektiv med særligt henblik på denne aldersgruppe indgår eksplicit (L3), hvilket afviger fra profilen for instrumental og vokalundervisning, og dette kan tilskrives den institutionelle ramme for uddannelsen (læreruddannelsen).



Figur 3.21: Faglighedsformer i OB-case

Dette billede vil blive nuanceret i behandlingen af den uddannelsesmæssige perspektiv i kapitel 5, hvor den samme case indgår. Her peges på at læreruddannelsens linjefagsuddannelse ikke ser ud til at inddrage dette praksisområde og dermed denne musikpædagogiske genre. På den anden side er det en styrke, at lærerne gennem denne uddannelsen er pædagogisk velfunderede.

Casematerialet fra folkeskolen vil i afsnit 3.2.5 blive sammenstillet med det tilsvarende casemateriale fra musikskolen i en komparativ analyse.

3.2.3 CASEBESKRIVELSER MUSIKSKOLE

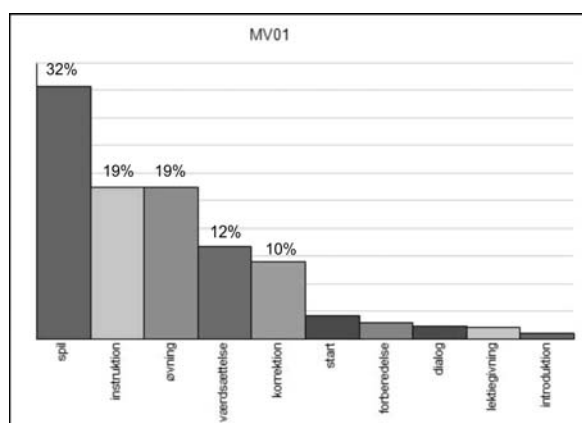
Der indgår ni casebeskrivelser fra musikskoleområdet. Fire cases stammer fra instrumentalundervisning, to cases fra musikundervisning for de yngste, og fire cases fra et udviklingsprojekt, hvor der arbejdes med nye undervisningsformer (Holst 2012). Der indgår fire musikskoler i materialet, og i det ene tilfælde er undervisningen udlagt til en børnehave. Interviewtranskripter er betegnet MS01 til MS10 (se caseprotokol, bilag). Videotranskripter er betegnet MV01 til MV10 (se caseprotokol, bilag).

3.2.3.1 Første musikskolecase - Case MS01

Instrumentalundervisning på saxofon i form af individuel undervisning. Læreren er konservatorieuddannet og udøvende saxofonist, og har en pædagogisk efteruddannelse og underviser også i sammenspil (ensemble).

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1) består af opvarmning, skalaøvelser og et spillestykke. Læreren spiller i overvejende grad med og instruerer både verbalt og instrumentalt. Fordelingen af undervisningsaktiviteter fremgår af figur 3.22 baseret på kodning af videotranskript MV01.



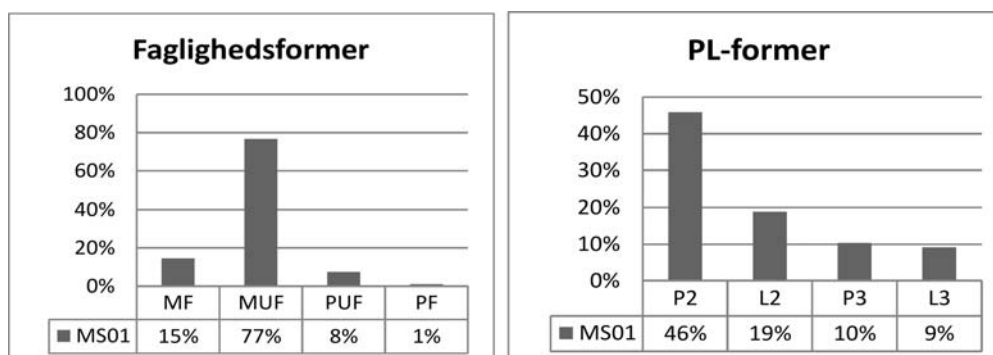
Figur 3.22: Aktivitetsformer første musikskolecase

Hovedkategorierne som karakteriserer undervisnings- og læringaktiviteterne er 'spil' og 'øvelse' og udgør ca. 50%. Instruktion, korrektion og værdsættelse udgør tilsammen ca. 40%.

Den undervisningsmæssige proces (L1): Lektionsopbygningen består af rækkefølgen opvarmning, skalaøvelser og et spillestykke. Fordelingen mellem øvelser og spillestykke afveksler fra elev til elev. De tre dele følger i lektionen som tre forskellige aktiviteter, og lektionsformen kan betegnes som parallel. I det længere undervisningsforløb gentages de samme aktiviteter, og forløbsformen kan derfor betegnes som cirkulær.

Faglighedsformer:

Musikundervisningsfaglighed (MUF) er helt dominerende (77%), og suppleres af musikfaglighed (MF) med 15%. Den pædagogiske undervisningsfaglighed (PUF) ligger relativt lavt med 8%, og generel pædagogisk faglighed (PF) ligger meget lavt med 1%, hvilket dog er mere end hvis denne var helt fraværende (0%), hvilket er tilfældet for samtlige andre cases fra musikskoleområdet.



Figur 3.23: Faglighedsformer første musikskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer:

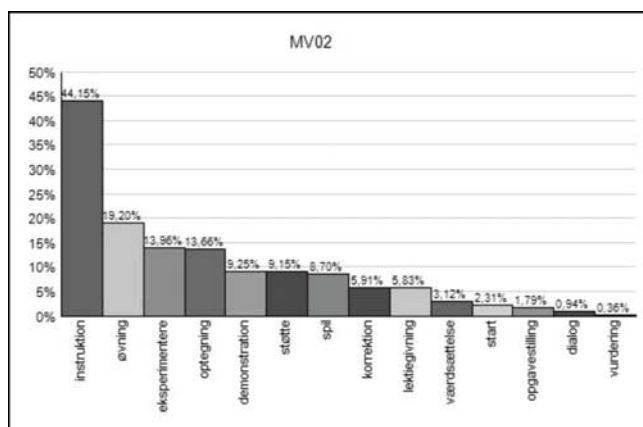
Den metodiske praksis (P2) er dominerende, og suppleres af generelle metodiske forståelser. Indholdsvalg (P3) og begrundelse (L3) optræder begge med ca. 10%, og tredje niveau ligger således markant under andet. Det må dog bemærkes, at L3 ligger væsentligt højere end det gør i gennemsnit for casene fra musikskoleområdet. Heri indgår forståelser, der eksplicit referer til den konkrete pædagogiske efteruddannelse, læreren har gennemført og der anvendes i denne forbindelse pædagogiske begreber fx dannelsesbegrebet.

3.2.3.2 Anden musikskolecase - Case MS02

Instrumentalundervisning, jazzklaver, i form af individuel undervisning, fortinsvis på højere niveau. Læreren er konservatorieuddannet og udøvende jazzpianist.

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1) består arbejde med improvisation, voicings, skalaer, motiver, comping, udtryk, rytmisk variation, musikteori i rammen af et aktuelt spillestykke (jazzstandard). Fordelingen af undervisningsaktiviteter fremgår af figur 3.24 baseret på kodning af videotranskript MV02 af tre lektioner:



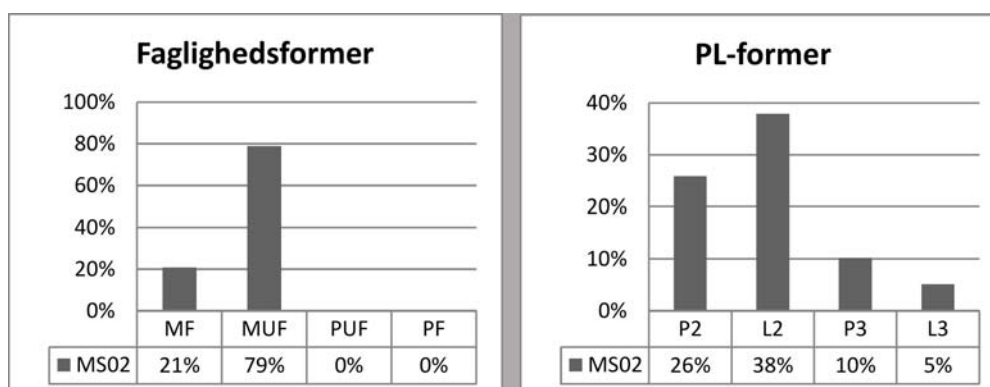
Figur 3.24: Aktivitetsformer anden musikskolecase

Lærernes aktiviteter med instruktion, korrektion, demonstration og opgavestilling udgør 61%, heraf instruktionsom den dominerende aktivitet med 44%. Elevens musikalske aktivitet i form af spil, øven og eksperimenteren udgør tilsammen 42%.

Den undervisningsmæssige proces (L1): Der arbejdes primært med et eller flere spillestykker, og i rammen heraf arbejdes med improvisation og dertil hørende voicings, skalaer, motiver, comping, udtryk, rytmisk variation, musikteori m.m. De forskellige områder eller delelementer tages op i rammen af spillestykket, hvilket kan ses som en pragmatisk tilgang med håndtering af det, der viser sig som nødvendigt for at spille et bestemt stykke. Lektionsformen kan betegnes som seriel med en pragmatisk bestemmelse af lektionsforløbet. Det længere forløb sætter sig sammen af afvekslende spillestykker og forløbsformer og kan derfor også betegnes som seriel.

Faglighedsformer:

Profilen af faglighedsformer er på den ene side domineret af musikundervisningsfaglighed (MUF 79%) suppleret med musikfaglighed (21%) hvilket er højere end gennemsnittet herfor for de musikskolebaserede cases. Referencefagligheden her er udelukkende musikfaglig, og der optræder ingen generel pædagogisk faglighed (PF 0%). Der er tale om en profil centreret udelukkende omkring musikfaglighed og musikundervisningsfaglighed.



Figur 3.25: Faglighedsformer anden musikskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer:

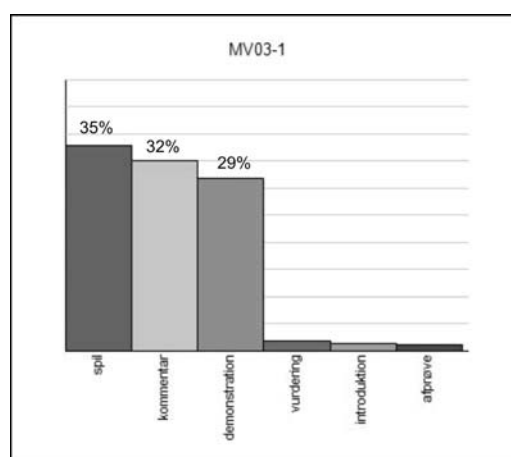
PL-former på andet niveau dominerer helt, og her overvejende L2 (38%). Der er tale om metodiske generaliserede overvejelser, som er stærkt praksisbaserede og som bygger på personlig erfaring. Læreren redegør for disse forståelser med hverdagsprog, og kommenterer, at det kan godt være at der findes fagbegreber for sådanne overvejelser, men dem kender læreren ifølge eget udsagn ikke til (MS02). Undervisningens indhold ser i høj grad ud til at være bestemt af og begrundet i jazzklaver-genrens stadardrepertoire og teknik for jazzklaver. Disse referencer er af musikfaglig karakter (MF), og der anføres ikke tilsvarende pædagogiske referencer (PF).

3.2.3.3 Tredje musikskolecase - Case MS03

Der undervises i cello på begyndertrin og videregående niveau (MGK). Læreren er konservatorieuddannet cellist. Undervisningen på de to niveauer har forskellig karakter behandles adskilt i første del af analysen, som beskriver undervisningens praksis og proces, da dette er forskelligt i den konkrete praksis. I de to følgende dele adskilles dette ikke, da det her handler om lærerens faglighedsforståelser i forhold til musikundervisning generelt om end med afsæt i den konkrete undervisning.

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1) på *videregående niveau* består af, at eleven først spiller udvalgte skalaer samt to forberedte stykker og derefter bliver kommenteret, således som det ville foregå til en optagelsesprøve på konservatoriet. Derefter arbejdes med stykkerne afvekslende mellem spil, korrektion og demonstration. Fordelingen af undervisningsaktiviteter som fremgår af figur 3.26 baseret på kodning af videotranskript (MV03-1) svarer hertil. Der er samlet set mere lærertid end elevtid, selv om elevens spil står centralt.

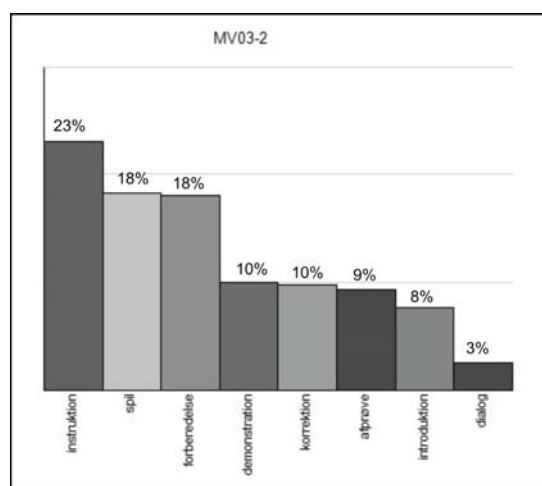


Figur 3.26: Aktivitetsformer tredje musikskolecase

Den undervisningsmæssige proces (L1) - videregående elev: Først forespilles to forberedte stykker, hvorefter disse kommenteres (prøveeksamen). Efterfølgende arbejdes med stykkerne i udvalgte passager. Der er arbejdet med disse spillestykker og skalamateriale over en periode mhp optagelse på konservatorium. Formen for både lektion og forløb kan bedst karakteriseres som cirkulær.

Den undervisningsmæssige praksis (P1) på *begyndertrin* består af spillestykke, sammenspil med klaver (elevens mor), og teknik.

Fordelingen af undervisningsaktiviteter fremgår af figur 3.27 baseret på kodning af videotranskript (MV0xx):



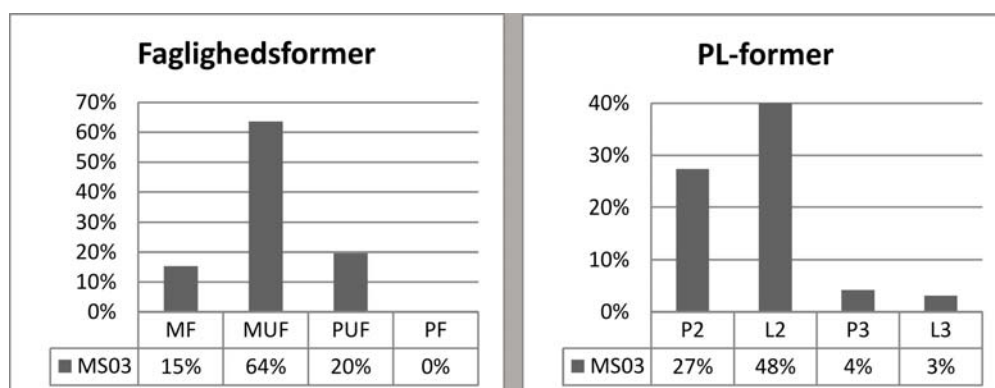
Figur 3.27: Aktivitetsformer tredje musikskolecase

Instruktion udgør den største andel af undervisningsaktiviteterne (23%) og sammen med korrektion og demonstration udgør disse 43%. Spil og afprøvning (indledende øvning) udgør noget mindre, nemlig 36%. Der er således mere lærertid end elevtid i lektionen.

Den undervisningsmæssige proces (L1): Den undervisningsmæssige proces (L1): Lektionen indledes med korrektion af strygeteknik, hvorefter der arbejdes med spillestykket med løbende korrektion. Herefter spilles stykket (Jingle Bells) sammen med klaver. Der indgår løbende teknisk korrektion. Lektionsformen kan betegnes som seriel med en pragmatisk bestemmelse af lektionsforløbet i rammen af spillestykket. Det længere forløb sætter sig sammen af afvekslende spillestykker og forløbsformen, og kan derfor også betegnes som seriel.

Faglighedsformer:

Fordelingen af faglighedsformer ligner i høj grad profilen i case MS03 med en høj musikundervisningsfaglighed (MUF 64%), suppleret af en pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF 20%) og musikfaglighed (MF 15%). Generel pædagogisk faglighed forekommer ikke (PF 0%).



Figur 3.28: Faglighedsformer tredje musikskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer:

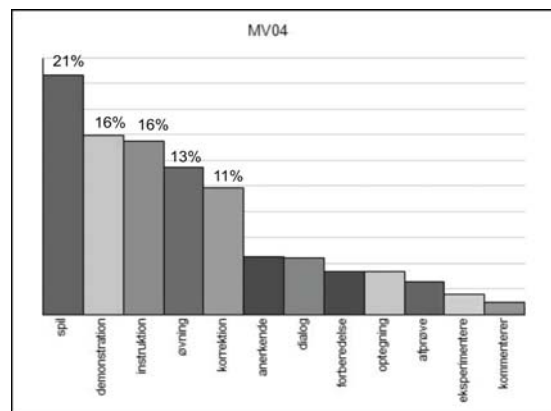
Andet niveau er helt dominerende, og især L2 (48%). Der er ikke kun tale om konkrete metodiske overvejelser i forhold til en enkelt elev, men systematiske overvejelser om metodiske spørgsmål. Vægten ligger på praksis og personlig erfaring og inddrager musikfaglige overvejelser med relevans for undervisningen. Styrken heri fremstår som modsætningsfuld i forhold til det reelt fraværende tredje niveau (P3 og L3). Der anvendes ikke et undervisningsfagligt fagsprog (fagdidaktik og almindidaktik) men hverdagsprog for undervisningsfaglige spørgsmål kombineret med et musikfagligt sprog.

3.2.3.4 Fjerde musikskolecase - Case MS04

Der undervises i violin. Læreren er konservatorieuddannet og underviser i violin som individuel undervisning samt i strygernesammenspil. Der er gennemført observation af individuel undervisning af tre elever på niveauet let øvede og en elev på begynderniveau.

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1) omfatter teknik, skalaøvelser og spillestykker. Fordelingen af undervisningsaktiviteter fremgår af figur 3.29 baseret på kodning af videotranskript (MV04):



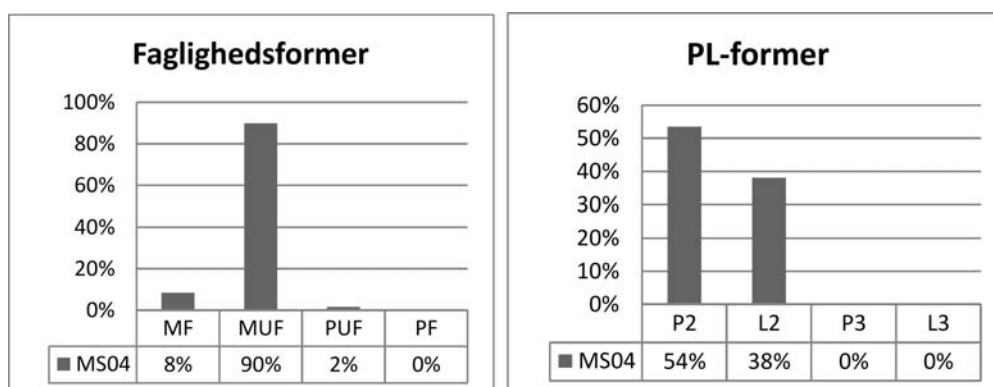
Figur 3.29: Aktivitetsformer fjerde musikskolecase

Elevens spil og øvning udgør tilsammen 34%. Lærerens instruktion, korrektion og demonstration udgør tilsammen 43%.

Den undervisningsmæssige proces (L1): Fremgangsmåden i de observerede lektion følger en opbygning hvor der indledes med skalaøvelser og teknik (bue og holdning) efterfulgt af arbejdet med et spillestykke. Læreren spiller ofte sammen med eleven, og i nogle tilfælde i form af tostemmige arrangementer. Med begynderleven blev der først arbejdet med indstudering af et nyt spillestykke (imitation), herefter med skalaer og spillestykke. Lektionsformen kan betegnes som pallel. Forløbsmæssigt går skalaøvelser igen (cirkulært), mens spillestykker afløser hinanden (serielt).

Faglighedsformer:

Musikundervisningsfaglighed (MUF 90%) udgør den altovervejende faglighedsform, suppleret af musikfaglighed (8%) på niveau med gennemsnittet for musikskolecasene. Pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF 2%) er kun sporadisk forekommende, og generel pædagogisk faglighed er fraværende (PF 0%). Der er således tale om en ensidig vægtning af musikundervisningsfaglighed og musikfaglighed.



Figur 3.30: Faglighedsformer fjerde musikskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer:

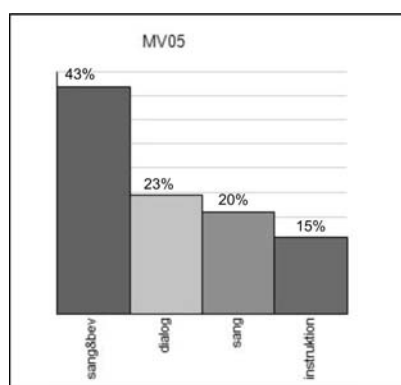
Andet niveau (P2 og L2) står her alene med konkrete metodiske overvejelser (P2: 54%) og systematisk metodisk forståelse (L2: 38%). Vægten ligger på praksis og personlig erfaring og inddrager musikfaglige overvejelser med relevans for undervisningen. Styrken heri fremstår som modsætningsfuld i forhold til det fraværende tredje niveau. Det anvendte sprog kan karakteriseres som hverdagsprog for undervisningsfaglige spørgsmål kombineret med et musikfagligt sprog.

3.2.3.5 Femte musikskolecase - Case MS05

Der undervises i Musik for 3-årige. Læreren er musikpædagog med RMO-uddannelse (rytmisk-musikalsk opdragelse) fra Nordisk Rytmik 1985. Der undervises på mor-barn hold.

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1) består af mor-barn undervisning med fagtesange, sang og bevægelse og sang og fortælling. Fordelingen af undervisningsaktiviteter fremgår af figur 3.31 baseret på kodning af videotranskript (MV05):



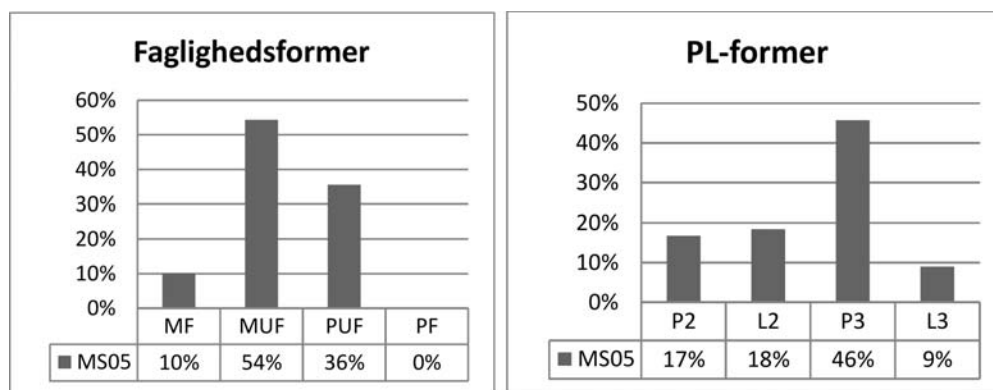
Figur 3.31: Aktivitetsformer femte musikskolecase

De forskellige sang-aktiviteter udgør 63%, dialog 23% og lærerens instruktion 15%.

Den undervisningsmæssige proces (L1): Der arbejdes afvekslende med forskellige sange med fagter, bevægelse og fortælling. Der arbejdes i det længere forløb med de samme sange og emner. Lektionsformen kan betegnes som parallel, mens forløbsformen kan betegnes som cirkulær.

Faglighedsformer:

Der indgår en høj andel af musikundervisningsfaglighed (MUF 54%) kombineret med pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF 36%). Disse suppleres med musikfaglighed (MF 10%). Generel pædagogisk faglighed optræder ikke. Denne profil adskiller sig markant fra profilerne for individuel instrumentalundervisning gennem en høj andel af pædagogisk undervisningsfaglighed.



Figur 3.32: Faglighedsformer femte musikskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer:

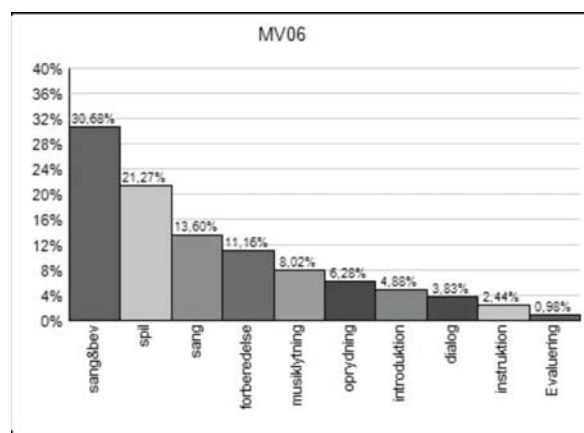
Den høje andel af P3 (46%), som vedrører målsætning og indholdsbestemmelse for undervisningen, er fremtrædende. I denne case er dette bestemmende for metode og metodik (P2 og L2). Begrundelsesspørgsmål rejses også (L3=9%), men i et begrænset omfang. Vægtningen af tredje niveau, især P3, er markant forskellig fra profilerne for individuel instrumentalundervisning.

3.2.3.6 Sjette musikskolecase - Case MS06

Undervisning i en børnehave af fem-årige (førskolebørn). Læreren er konservatorieuddannet musikpædagog (AM). Undervisningen indgår i et samarbejdsprojekt mellem børnehave (Børnehuset Blæksprutten, Silkeborg) og musikskole (Den Kreative Skole, Silkeborg). Dette er yderligere beskrevet i en Udviklings- og evalueringsrapport om projektet (Holst 2012b).

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1) består af bevægelses- og fagtesange, spil og bevægelse og musiklytning. Fordelingen af undervisningsaktiviteter fremgår af figur 3.33 baseret på kodning af videotranskript (MV06):



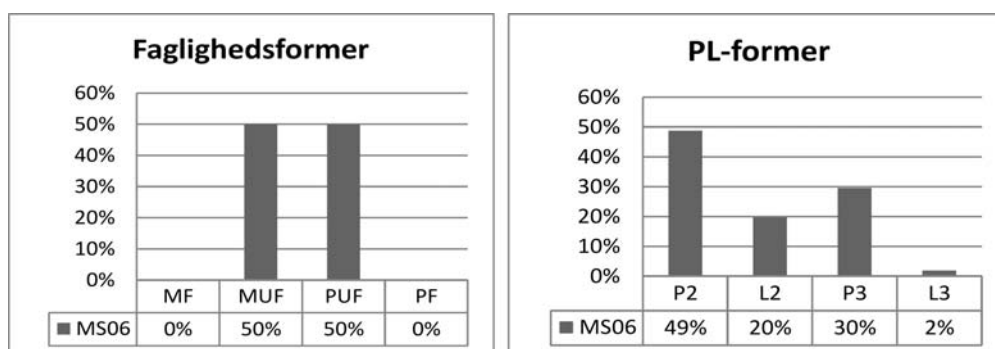
Figur 3.33: Aktivitetsformer sjette musikskolecase

Børnenes musikaktiviteter - sang, spil, bevægelse - udgør hovedparten af undervisningen (ca. 70%). Læreren introduktion og instruktion under 10%. Forberedelse og oprydning (f.eks. hente trommer og sætte dem på plads igen) udgør ca. 20%.

Den undervisningsmæssige proces (L1): Der indledes med en 'goddag-sang' (navnesang) efterfulgt af fagte- og bevægelsessange. Herefter arbejdes med spil på trommer og bevægelse (stopdans med trommespil). Til slut kombineres musiklytning med afslapning. Dette indgår i et samlet forløb hvor der arbejdes med de samme områder med gradvis tilføjelse af nyt indhold. Idet der i den enkelte lektion arbejdes med særskilte områder kan lektionsformen kan betegnes som parallel. Forløbsformen kan betegnes som cirkulær.

Faglighedsformer:

Faglighedsformen der her er i spil er udelukkende undervisningsfaglighed med lige andele af musikundervisningsfaglighed (MUF 50%) og pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF 50%). Den relativt høje andel af pædagogisk undervisningsfaglighed kan tilskrives, at der arbejdes med musikundervisning i en børnehave og at undervisningen gennemføres i samarbejde med børnehavepædagoger. Udgangspunktet er således ikke frivillig musikundervisning i musikskolen, men et undervisningstilbud i den almene pædagogiske ramme i børnehaven, her specifikt for førskolebørn.



Figur 3.34: Faglighedsformer sjette musikskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer:

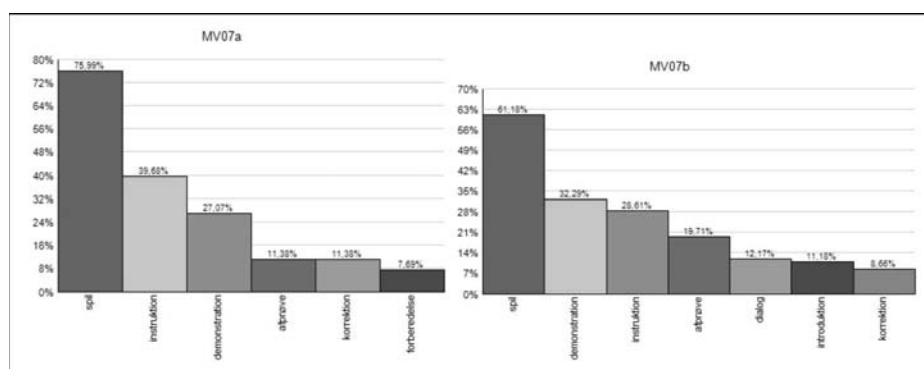
Konkrete metodiske spørgsmål står centralt (P2=49%), suppleret af et højt niveau af indholdsovervejelser (P3=30%) samt systematiske metodiske forståelser (L2=20%). Samarbejdet med pædagogerne handler i første række netop om metodiske spørgsmål, hvilket forklarer at netop denne form får så megen vægt. Hvis dette samarbejde i højere grad havde omfattet tredje niveau, kunne man forestille sig at begrundelsesspørgsmål i højere grad var blevet inddraget (L3), som på det nærmeste er fraværende her.

3.2.3.7 Syvende musikskolecase - Case MS07

Guitar- og basundervisning. Undervisningen foregår både i grupper og individuelt, og den her observerede undervisning er gruppeundervisning på mellemniveau og videregående niveau. Observationen er gennemført i rammen af en evaluering af nye undervisningsformer og ny struktur på Skanderborg Kulturskole (Holst 2012). Der indgår her observation fra to forskellige undervisningslektioner.

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1) består af gruppeundervisning med udgangspunkt i et eller flere spillestykker. Heri indgår indøvning af stykket, stemmeopbygning, spilleteknik, akkordprogression, improvisation og sammenspil m.m. Fordelingen af undervisningsaktiviteter fremgår af figur 3.35 baseret på kodning af videotranskript (MV07a og MV07b):



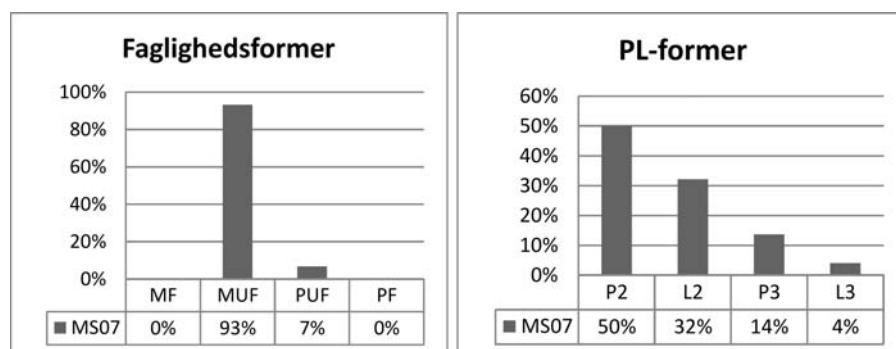
Figur 3.35: Aktivitetsformer syvende musikskolecase

I begge lektioner er elevernes musikalske aktivitet dominerende - eleverne får spillet meget. Lærerens instruktion (verbalt) og demonstration (instrumentalt) udgør tilsammen et lidt mindre omfang. Omfanget af lærerens korrektion ligger i begge lektioner på et lavt niveau.

Den undervisningsmæssige proces (L1): I den ene lektion (melletrin) indgår tre spillerstykker, det ene efter det andet. I den anden lektion påbegyndes, øves og spilles et nyt nummer. Fremgangsmåden er i begge lektioner: instruktion / demonstration, afprøve / spille, korrigerer, spille osv. Lektionsformen kan betegnes som seriel, og forløbsformen som cirkulær.

Faglighedsformer:

Faglighedsformen, som på det nærmeste står alene her, er musikundervisningsfaglighed (MUF 93%), suppleret med et meget beskedent omfang af pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF 7%). Der er således tale om et udtalt fokus på det at undervise i musik som sådan. Dette kan ses i sammenhæng med interessen i at arbejde med undervisningsformer i instrumentalundervisning (her guitarundervisning), der overskrider den traditionelle en-til-en undervisning (individuelundervisning).



Figur 3.36: Faglighedsformer syvende musikskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer:

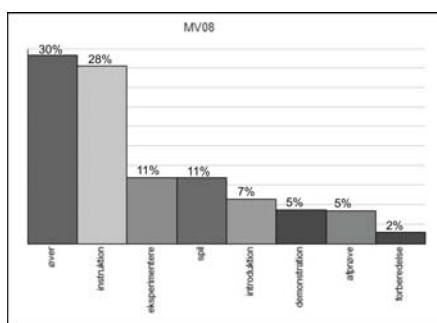
Hovedvægten ligger på undervisningens konkrete metodevalg (P2 50% =, og suppleres med et rimelig højt niveau systematiske metodiske forståelser (32%) - hvilket kan ses i sammenhæng med ovennævnte kontekst for undervisningen. Der ud over optræder indholdsovervejelser (P3 14%) på et niveau der er meget højere end tilfældet er i de andre cases med instrument-undervisning. Det relativt lave niveau af L3 (4%) skal desuden ses i forhold til andre cases på området hvor denne form slet ikke optræder.

3.2.3.8 Ottende musikskolecase - Case MS08

Der undervises i rytmik. Læreren er konservatorieuddannet (AM) og underviser i slagtøj. Der indgår et hold med fortsinsvis egne elever.

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1) består af rytmisk, puls, improvisation/variation og sammenspil. Fordelingen af undervisningsaktiviteter fremgår af figur 3.37 baseret på kodning af videotranskript (MV08):



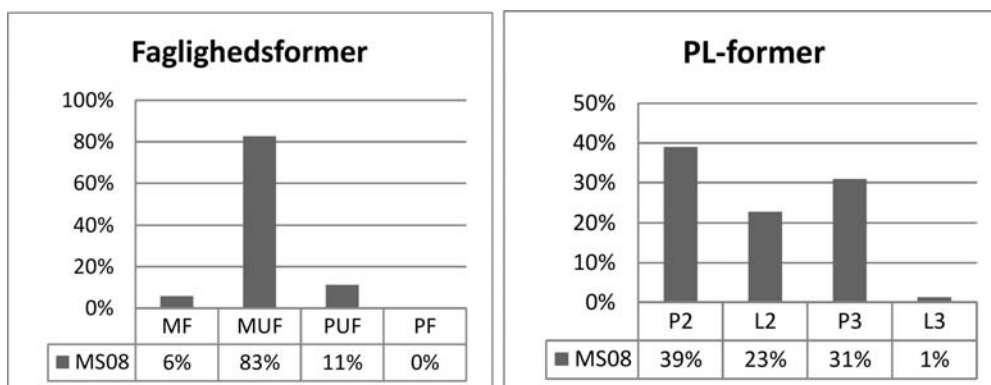
Figur 3.37: Aktivitetsformer ottende musikskolecase

Elevernes musikalske aktivitet (spille, øve, eksperimentere, afprøve) udgør knap 60%, mens lærerens instruktion mv (verbal) og demonstration (instr.) udgør 40%.

Den undervisningsmæssige proces (L1): Processen kan karakteriseres ved at elevernes musikalske aktiviteter og lærerens instruktion m.v. løbende indgår i en cirkulær proces. Lektionens form kan således betegnes som cirkulær. Forløbsmæssigt arbejdes med samme indholdsområder og med opbygning af nogle bestemte numre som skal spilles til en koncert sammen med andre instrumenter (ensemblespil). Processen for forløbet kan således også betegnes som cirkulær. Gruppearbejdsformen, som her anvendes, kobles både til elevernes individuelle undervisning (solo-undervisning) og til ensemble.

Faglighedsformer:

Den dominerende faglighedsform er musikundervisningsfaglighed (83%), suppleret med et relativt lavt niveau af både pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF) og musikfaglighed (MF). Der optræder ingen generel pædagogisk faglighed (PF).



Figur 3.38: Faglighedsformer ottende musikskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer:

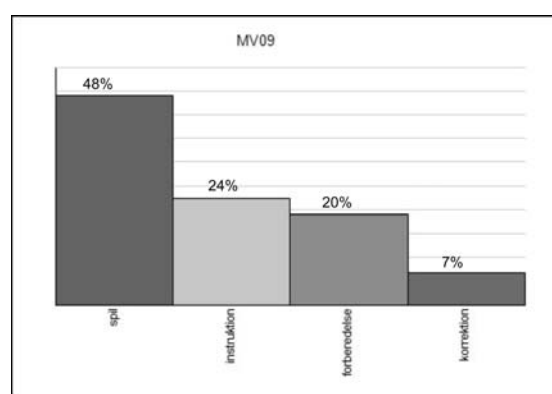
På andet niveau optræder konkrete metodiske overvejelser (P2) og systematiske metodiske forståelser (L2) på et højt niveau. Der udover optræder et højt niveau af indholdsovervejelser (P3), hvilket relaterer til at den særlige undervisningsform, som der her arbejdes med (gruppeundervisning) af læreren ses både som et spørgsmål om metode, men også i væsentlig grad som spørgsmål om at forskellige metoder kobles til forskellige dele eller sider af et indhold. Dette uddybes i evaluerings- og udviklingsrapporten (Holst 2012a).

3.2.3.9 Niende musikskolecase - Case MS09

Rocksammenspil på guitar, bas og trommer for let øvede. Sammenspil etableres primært med lærerens guitar og bas solo-elever, som et supplement til individuel undervisning.

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1) består af sammenspil for rytmeguitar, sologuitar, bas og trommer. Desuden er en elev på keyboard med på prøve. Sammenspillet foregår i rammen af to spillestykker. Sammenspilsundervisningen kobler til elevernes solo-undervisning, hvor de arbejder med materialet. Fordelingen af undervisningsaktiviteter fremgår af figur 3.39 baseret på kodning af videotranskript (MV09):

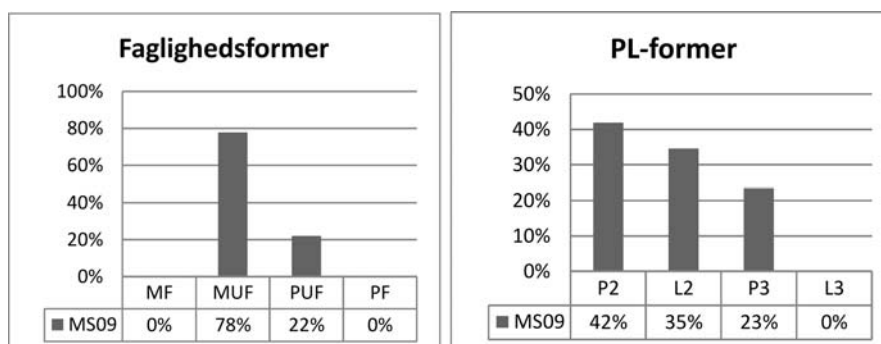


Figur 3.39: Aktivitetsformer niende musikskolecase

Elevernes spil udgør ca 50%, mens lærerens instruktion og korrektion udgør ca. 30%. Desuden optræder forberedelse (opsætning af instrument, stemning, lydopsætning) som udgør 20%.

Den undervisningsmæssige proces (L1): Sammenspilsundervisningen er overvejende opbygget som en cirkulær proces med instruktion, spil og korrektion med fokus på instruktion og spil (sammenspil), og kun i et begrænset omfang som korrektion (enkeltinstrument). Lektionsformen kan betegnes som cirkulær, mens forløbet, som sætter sig sammen af spillestykker, kan betegnes som serielt.

Faglighedsformer: Den dominerende faglighedsform er musikundervisningsfaglighed (MUF 78%), suppleret med pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF 22%).



Figur 3.40: Faglighedsformer niende musikskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer:

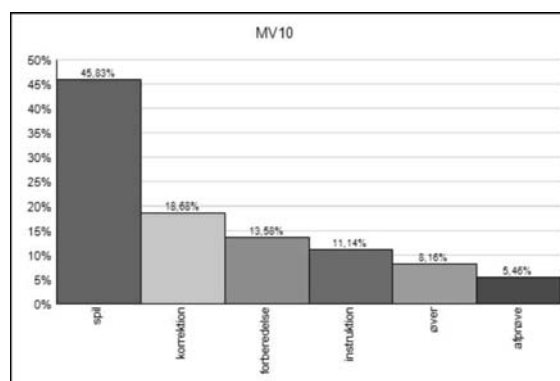
Der optræder konkrete metodiske overvejelser (P2=42%) og systematiske metodiske forståelser (L2=35%) på et højt niveau. Der ud over optræder et af indholdsovervejelser (P3=23%), hvilket relaterer til den særlige undervisningsform og overvejelser om den indholdsmæssige relation mellem sammenspilsundervisning som gruppe eller hold og individuel undervisning.

3.2.3.9 Tiende musikskolecase - Case MS10

Blokfløjteensemble med guitargruppe som holdundervisning. Læreren er konservatorieuddannet på blokfløjte. Blokfløjteeleverne som deltager er lærerens egne elever fra individuelundervisning. Guitarelevernes lærer deltager ikke i undervisningen.

Praksis og proces:

Den undervisningsmæssige praksis (P1) består af sammenspil, indsats, afslutning, korrektion og instruktion af guitargruppe. Ensembleundervisningen er knyttet til den individuelle instrumentundervisning. Fordelingen af undervisningsaktiviteter fremgår af figur 3.41 baseret på kodning af videotranskript (MV10):



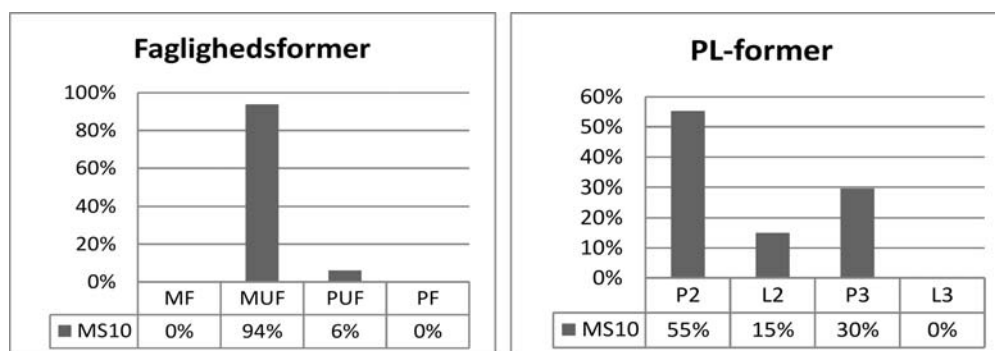
Figur 3.41: Aktivitetsformer tiende musikskolecase

Den overvejende elev-aktivitet (i alt 60%) er spil (sammenspil), mens øvning og afprøvning kun fylder lidt. Læreraktiviteterne består af korrektion (19%) i form af sammenspilskorrektion og instruktion (11%) som primært var rettet mod guitargruppen. Der ud over indgår forberedelse (14%) i form af opstilling og stemning af instrumenter.

Den undervisningsmæssige proces (L1): xxx Undervisningsprocessen består primært i sammenspil med korrektion og nogen instruktion. Lektionsformen er cirkulær. Forløbet sætter sig sammen af en række lektioner, hvor der arbejdes med det samme materiale hen mod en koncert. Formen for forløbet kan derfor ligeledes betegnes som cirkulært.

Faglighedsformer:

Den primære faglighedsform er musikundervisningsfaglighed (MUF 94%), suppleret med en mindre andel pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF 6%).



Figur 3.42: Faglighedsformer tiende musikskolecase

Undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer: Den overvejende form er metodiske overvejelser (P2=55%) koblet til en mindre grad af systematiske metodiske forståelser (L2=15%). Didaktiske indholdsovervejelser og valg optræder i fremtrædende grad (L3=30%) og er konkretiseret i valg og udvikling af sammenspilsmateriale.

3.2.4 TENDENSER FRA CASES - MUSIKSKOLE

Karakteristik af lektions- og forløbsformer for cases fra musikskoleundervisning (figur 3.43):

Case	Område / type	Lektionsform	Forløbsform
MS01	Instr.	Parallel	Cirkulær
MS02	Instr.	Seriel	Seriel
MS03a	Instr. Højniveau	Cirkulær	Cirkulær
MS03b	Instr.	Seriel	Seriel
MS04	Instr.	Parallel	Seriel
MS05	3 årige	Parallel	Cirkulær
MS06	5 årige	Parallel	Cirkulær
MS07	Instr. gruppe-uv.	Seriel	Cirkulær
MS08	Rytmik, gruppe	Cirkulær	Cirkulær
MS09	Gruppe sammenspil	Cirkulær	Seriel
MS10	Ensemble, hold	Cirkulær	Cirkulær

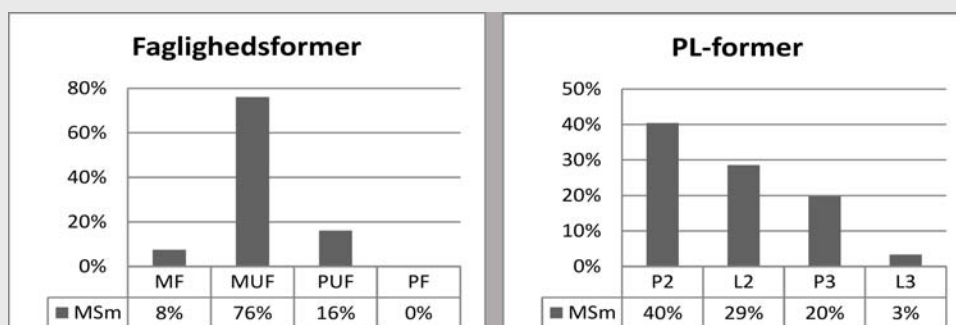
Figur 3.43 (tabel): Lektions- og forløbsformer

I den instrumentale undervisning i musikskolen fremstår en seriel forløbsform som karakteristisk (Case MS 2, 3b, 4). Case MS03a, som vedrører videregående undervisning er atypisk, og den samme lærer benytter da også mere serielle former på begynder- og mellemtrin, som det fremgår af Case MS03b. Case MS01 er tydeligvis forskellig og benytter den formkombination, der er typisk i den obligatoriske undervisning i folkeskolen. Det må her bemærkes, at der her er tale om en musikhæder, som har en omfattende musikpædagogisk efteruddannelse. På området med musikundervisning for de yngste (case 05 og 06), findes samme formkombination (parallel - cirkulær) som i den obligatoriske musikundervisning (folkeskole). I gruppe- og holdundervisning (case MS07-10) er formen overvejende cirkulær, hvilket især adskiller sig fra instrument-undervisning som solo-undervisning og dennes overvejende serielle form.

Den generelle fordeling mellem faglighedsformer (analytisk dimension 1)

for casematerialet for musikundervisning i musikskolen (Case MS01 til MS10) viser, at undervisningsfaglighed er den altovervejende faglighedform fordelt på musikundervisningsfaglighed (76%) og pædagogisk undervisningsfaglighed (16%). Referencefaglighed i form af musikfaglighed (8%) indtager (ligesom i folkeskolecasene) en relativ beskedne plads. *Specielt bemærkelsesværdigt er her fraværet af generel pædagogisk faglighed (0%).*

Undervisningsfagligheden, som indeholder både et musikfagligt og et pædagogisk fagligt aspekt udgør tilsammen 92%.

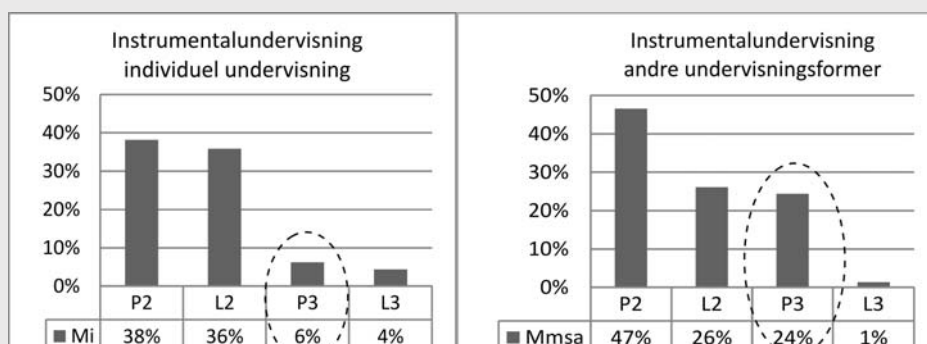


Figur 3.44: Faglighedsformer - middeltal for case MS01 til MS10

Fordelingen af faglighedsformer (MF, MUF, PUF, PF) afviger kun ubetydeligt for de forskellige grupper af cases, der er undersøgt.

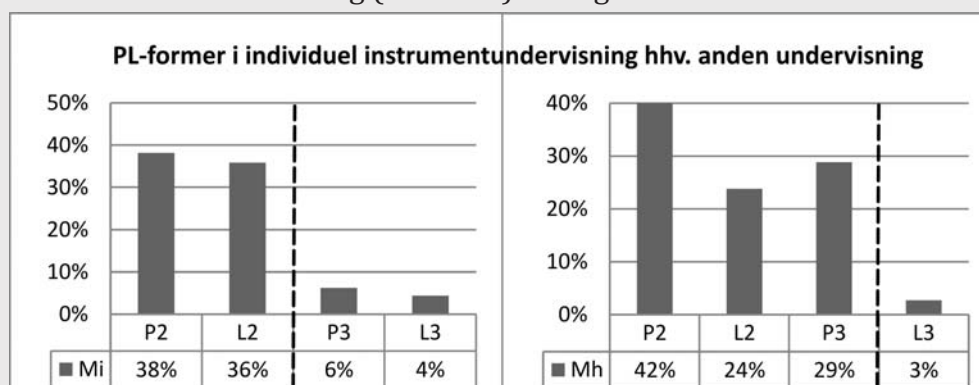
De undervisningsfaglige kompetence- og vidensformer (analytisk dimension2), der er indeholdt i denne undervisningsfaglighed i form af P2, L2, P3 og L3, fordeler sig med overvejende vægt på metodisk praksis (P2 40%) og gradvist aftagende til L2 (29%) og P3 (20%), mens L3 på det nærmeste er fraværende (3%). Især niveauet for L3 afviger markant fra profilen for folkeskolecasene, hvilket skal behandles nærmere i afsnit 3.2.5.

Fordelingen af PL-former er imidlertid ikke ensartet for de forskellige grupper af cases, der er undersøgt. Individuel instrumentundervisning (case MS01 til 04) adskiller sig fra førskoleundervisning (case MS05 og 06) og fra andre undervisningsformer i instrumentalundervisning i forbindelse med et udviklingsprojekt (case MS07 -10). En sammenligning af individuel instrumentalundervisning (individuel) med undervisning med andre undervisningsformer, viser tydeligt, at det centrale spørgsmål vedrører den didaktiske praksis i form af P3 (figur 3.45):



Figur 3.45: PL former - sammenligning

I sættet af cases med (traditionel) individuel instrumentalundervisning ligger P3 på kun 6%, sammen med et lavt niveau af L3. Karakteristisk er således at der indgår kompetence- og vidensformer på andet niveau, og ikke på tredje. Dette billede er meget markant. I sættet af cases med instrumentalundervisning med andre undervisningsformer (gruppe, hold, sammenspil, ensemble) indgår tredje niveaus kompetence i form af P3 (24%). I fordelingen for casene med førskoleundervisning (Case MS05 og 06) viser der sig et tilsvarende billede med tredje niveaus kompetence (P3=58% ; L3 = 5%). Middeltallene for samtlige musikskolecases (figur 3.44) sætter sig således sammen af to forskellige profiler. Individuel undervisning (P3=6%) og anden undervisning, herunder instrumentalundervisning i andre former end individuel undervisning (P3=29%) - se figur 3.46.



Figur 3.46: Didaktisk niveau L2 og P3

Det kan sammenfattes således at den individuelle instrumentundervisning typisk har et didaktisk niveau, der kan betegnes som L2, mens anden undervisning (generel musikundervisning, gruppe- / holdundervisning, sammenspil og ensemble) har et didaktisk niveau, der kan betegnes som P3.

3.2.6 SAMMENLIGNENDE ANALYSE FOR CASES FRA MUSIK- OG FOLKESKOLE

I det følgende behandles de tværgående aspekter gennem en komparativ analyse af casematerialet for folkeskole og musikskole. Den første del omhandler lektions- og forløbsformer (første prakseologiske niveau _ PL1). Anden del omhandler faglighedsformer og er baseret på første analytiske dimension (fag - pædagogik). Tredje del omhandler andet og tredje prakseologiske niveau (PL2 og PL3) og er baseret på anden analytiske dimension (teori - praksis).

3.2.5.1 Sammenligning af lektions- og forløbsformer

I det følgende skal fremdrages tendenser i form af lektions- og forløbsformer der optræder som typiske i forskellige områder på grundlag af det foreliggende casemateriale.

a) I den obligatoriske, klassebaserede musikundervisning i folkeskolen (indskoling og mellemtrin) optræder typisk en formkombination af en parallel eller serie lektionsform kombineret med en cirkulær forløbsform (se også afsnit 3.2.2).

b) I valgfagsundervisningen (8. - 10. klassetrin) er der tale om undervisningsformer, der adskiller sig fra den obligatoriske undervisning, i form af sammenspilsundervisning, som typisk foregår i mindre grupper eller hold. Der er her tale om en cirkulær lektionsform (øvning af sammenspil) og en seriel forløbsform baseret på afvekslende spillestykker.

c) I den instrumentale undervisning i musikskolen er den karakteristiske forløbsform seriel (se også afsnit 3.2.4). Dette kan kobles til undervisningens rammesætning i form af spillestykker.

d) På området med holdbaseret musikundervisning for de yngste er formopbygningen typisk parallel - cirkulær. Denne kombination findes også i folkeskolens obligatoriske musikundervisning.

e) I musikskolens gruppe- og holdundervisning er formen overvejende cirkulær, hvilket især adskiller sig fra instrument-undervisning som solo-undervisning og dennes overvejende serielle form.

Der optræder således ligheder mellem forskellige undervisningsområder på tværs af af den institutionelle opdeling. Folkeskolens obligatoriske undervisning (almen musikundervisning) og musikskolens førskoleundervisning (generel musikundervisning) kan siges at have fælles genretræk. Den almene skoles valgfagsundervisning (folkeskole, efterskole mv) og musikskolens gruppebaserede sammenspilsundervisning kan ligeledes siges at have fælles genretræk. På samme måde kunne man tænke sig at korundervisning i folkeskole og musikskole har stærke fællestræk. Desuden bliver det tydeligt at musikskolens individuelle instrument (og sang) undervisning adskiller sig markant fra såvel den almene/generelle musikundervisning og fra sammenspils- og ensemble undervisning.

De to områder, der har genremæssige fællestræk, adskiller sig imidlertid i praksis gennem den institutionelle kontekst, som primært adskiller sig ved at være fælles for alle (og gratis) hhv. noget man vælger (og betaler for). Det kan konkluderes at den institutionelle opdeling er én distinktion der kan anlægges, og at denne må kombineres med genremæssige lighedspunkter eller eventuelt bestemmelse af forskellige musikpædagogiske genrer, som delvist går på tværs af institutionelle skel. Det bliver derfor i de følgende analyser relevant at inddrage begge disse distinktionsformer.

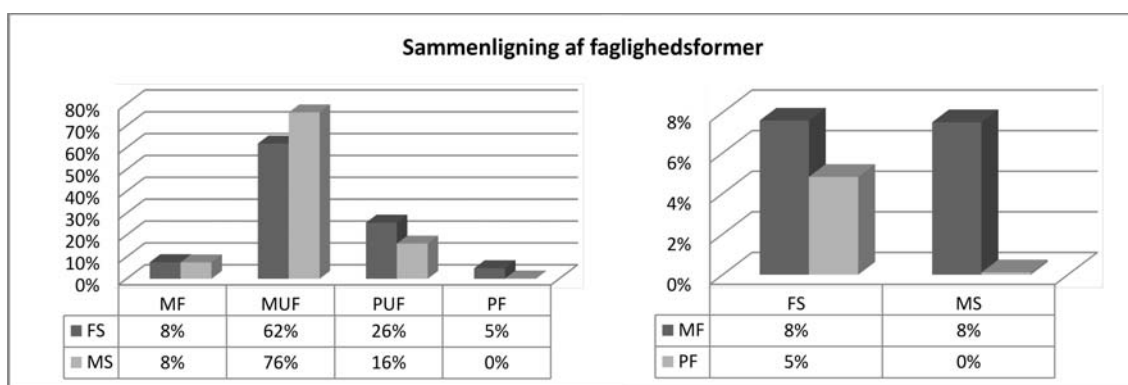
3.2.5.2 Sammenligning af faglighedsformer

Analysen af faglighedsformer inddrager fire forskellige former:

1. Musikfaglighed (MF), forstået som genstandsfaglighed
2. Undervisningsfaglighed (UF), forstået som professionsfaglighed, og som underdeles i
 - a. Musikundervisningsfaglighed (MUF)
 - b. Pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF)
3. Generel pædagogisk faglighed (PF), forstået som funktionsfaglighed.

I det samlede perspektiv, der omfatter samtlige cases fra folkeskole og musikskole, er det for det første interessant at afdække hvilke faglighedsformer der indgår i lærerens tænkning og forståelse af undervisning. Er undervisningen i et fag (musik) tænkt ud fra en musikfaglighed, en undervisningsfaglighed eller en generel pædagogisk faglighed. I forhold til de forskellige uddannelser for musyklærere og musikpædagoger og den tidligere omtalte polarisering mellem en genstandsfaglighed og en funktionsfaglighed, er det vigtigt at få indblik i disse forhold i den undervisningspraksis, der uddannes til.

Samlet set fremstår der et billede hvor undervisningsfaglighed i helt afgørende grad udgør den dominerende faglighedsform og at dette billede er relativt ens for både undervisningen i folkeskole og i musikskole (figur 3.47):

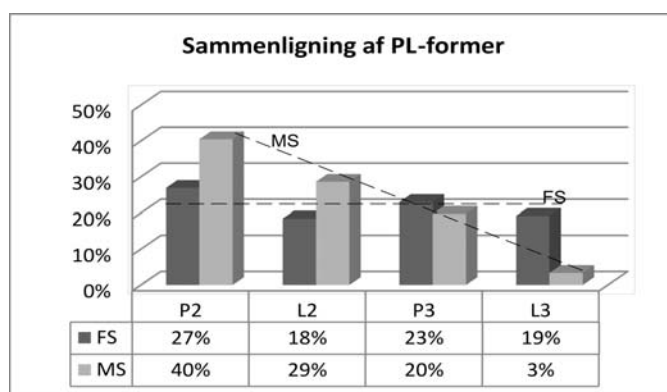


Figur 3.47: Faglighedsformer

Som det ses af den venstre grafik i figuren, er fordelingen af faglighedsformer helt domineret af undervisningsfaglighed, som ligger på niveauet omkring 90%. Både musikfaglighed og generel pædagogisk faglighed ligger på et niveau under 10%. Det generelle billede er således, at undervisningsfaglighed tydeligt er forgrund og referencefaglighed i baggrund. Der er alligevel forskelle, som fremtræder i højre grafik i figuren, mellem musikskolekontekstens højere vægtning af musikundervisningsfaglighed (MUF) og folkeskolekontekstens lidt højere vægtning af pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF). Der er overraskende nok ikke nogen markant institutionel forskel mellem niveauet for musikfaglighed (MF). Der imod er fraværet af generel pædagogisk faglighed (PF) i musikskolekonteksten yderst påfaldende (se figur 3.47 - højre grafik), og et forhold, der går gennem samtlige 10 musikskolecases. Et så markant forhold kunne måske forventes at have en større betydning for niveauet for pædagogisk undervisningsfaglighed, end hvad der fremgår her. Den videre analyse viser imidlertid, at dette er forbundet med karakteren af undervisningsfaglighed.

3.2.5.3 Sammenligning af undervisningsfaglighedens videns- og kompetenceformer (PL-former)

Sammenlignes PL-formerne (P2, L2, P3 og L3) mellem de to institutionelle kontekster, fremgår det at der er tale om to forskellige profiler. Hvor folkeskoleprofilen er karakteriseret ved et ensartet niveau for de fire former på både andet og tredje niveau, er musikskoleprofilen karakteriseret ved en venstre-tung profil med et højere niveau af især P2, og et meget lavt niveau L3, som nærmest kan betegnes som et fravær heraf i et helhedsperspektiv (figur 3.48).



Figur 3.48: Videns- og kompetenceformer

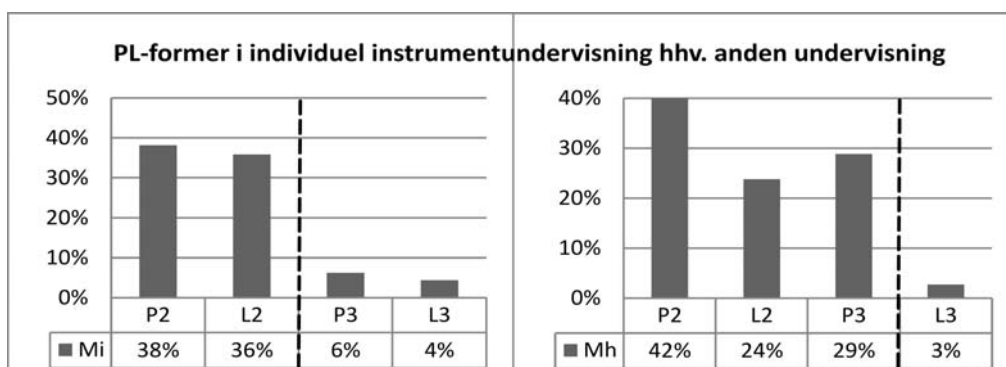
Med henvisning til den tidligere teoretiske behandling af PL-former (kapitel 2), kan der peges på en kobling mellem L3 og teori, her konkret i form af generel pædagogisk teori. I modsætning til profilen for faglighedsformer, er der, når det drejer sig om PL-former, markante forskelle indenfor grupper af cases på begge institutionelle områder. Disse forskelle er behandlet ovenfor for henholdsvis folkeskoleområdet (afsnit 3.2.2) og musikskole (afsnit 3.2.4), og skal i det følgende behandles samlet.

De forskellige grupper af cases og den dermed forbundne praksis, kan kobles sammen med didaktisk handlen og tænken på forskellige niveauer, dvs. prakseologiske niveauer som både kan ordnes som første niveaue (PL1), andet niveau (PL2) og tredje niveau (PL3) - og som en opdelt niveaurække P1, L1, P2, L2, P3, L3. Den systematiske forståelse af et niveau ses som et højere niveau mellem hverdagspraksis og professionel praksis.

L3 niveau	Teoretisk kundskab om begrundelse for og valg af undervisningens indhold
P3 niveau	Didaktisk praksis. Valg og konstruktion af undervisningens indhold
L2 niveau	Refleksiv kundskab, metodisk systematisk kundskab
P2 niveau	Metodisk praksis. Metodiske valg, planlægning, vurdering
L1 niveau	Handlekundskab. Undervisnings- og læringens procedure, forløbets form
P1 niveau	Udøvende praksis. Undervisnings- og lærings processens aktiviteter og situationer

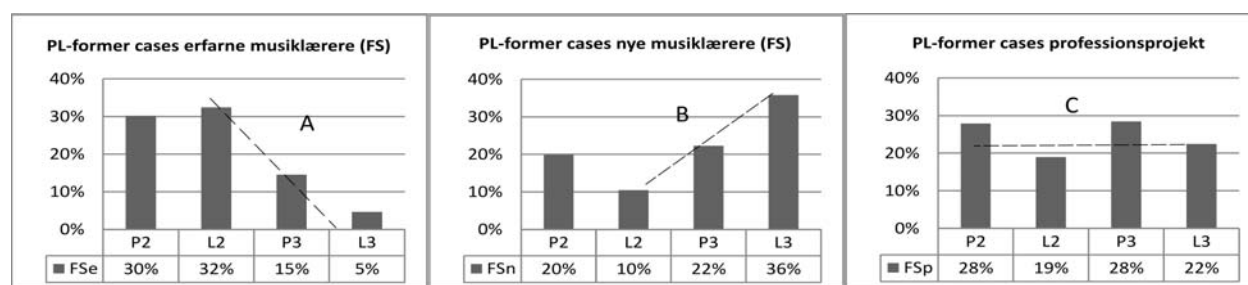
Figur 3.48 (tabel): PL niveauer, udfoldet

Som det fremgik af analysen i afsnit 3.2.5 kan instrumentalundervisningen karakteriseres som L2-niveau. Desuden kunne instrumentalundervisning i gruppe eller hold, ensembleundervisning samt førskoleundervisning betegnes som P3-niveau (figur 3.49):



Figur 3.49: Niveauer i Musikskolecases

Som det fremgik af analysen af folkeskolecases i afsnit 3.2.2 kan den obligatoriske undervisning i folkeskolen, for casegruppen med erfarne lærere, betegnes som P3-niveau (Figur 3-50, A). Cases med nyuddannede lærere kunne betegnes som en særlig situation, hvor PL3 niveauet omfatter P3, men hvor andet niveau står svagt på grund af begrænset undervisningserfaring (Figur 3.50, B) - dvs som "semi-L3".



Figur 3.50: Niveauer i folkeskolecases

Det er her en pointe, at i den ene situation kan praksisbaseret erfaring og forståelse (L2) ikke møde teori i L3, og i den anden situation kan teori (L3) ikke møde den erfaringsbaserede praksisforståelse. Cases med erfarne lærere, som deltog i et udviklingsprojekt, kombinere disse to fordelinger (Figur 3-50, C), og niveauet kan her reelt betegnes som L3.

3.2.5.4 Sammenfatning - sammenlignende analyse for cases fra musikskole og folkeskole.

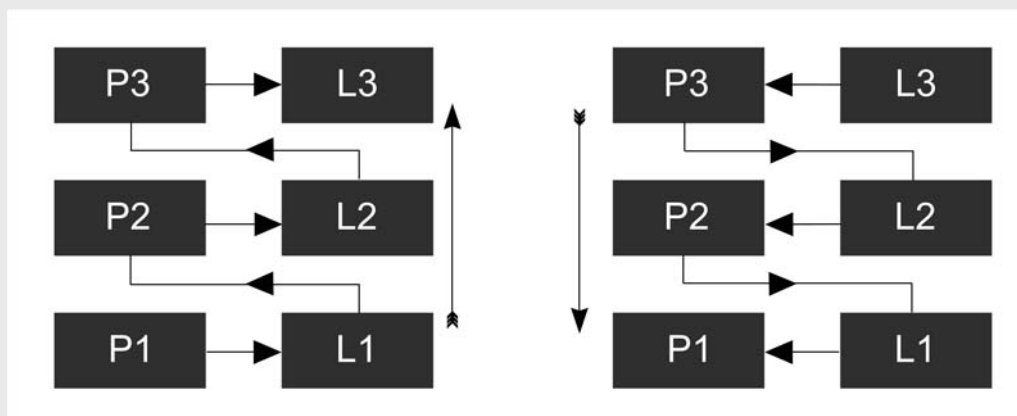
Niveauet L2 finder vi i individuel instrumentundervisning (traditionel instrumentundervisning), se afsnit 3.2.4.

Niveauet P3 finder vi i forbindelse med anvendelse af andre undervisningsformer i musikskolens i instrumentundervisning og i sammenspils- og ensemble undervisning, se afsnit 3.2.4.

Niveauet P3 finder vi i musikskolens førskoleundervisning, og i folkeskolens obligatoriske undervisning, se afsnit 3.2.4 og afsnit 3.2.2.

Niveauet L3 finder vi i et udviklingsprojekt i folkeskolens obligatoriske undervisning, se afsnit 3.2.2.

Spørgsmålet om relationen praksis-teori og teori-praksis er teoretisk beskrevet (kapitel 2) med PL-modellen, som en relation henholdsvis i perspektivet top-down og en bottom-up (figur 3.51):



Figur 3.51: Praksis- teori og teori-praksis

Logos 3: Teoretisk kundskab om begrundelse for og valg af undervisningens indhold
 Praksis 3: Didaktisk praksis. Didaktisk valg og konstruktion af undervisningens indhold
 Logos 2: Refleksiv kundskab, metodisk systematisk kundskab
 Praksis 2: Metodisk. Metodiske valg, planlægning, vurdering
 Logos 1: Handlekundskab. Undervisnings- og læringens procedure, forløbets form
 Praksis 1: Udøvende praksis. Undervisnings- og læringsprocessens aktiviteter og situationer

I musikskolens instrumentundervisning optræder et potentiale for at udvikle niveauet fra andet niveauets kundskab (L2) til tredje niveauets praksis (P3) i et bottom-up perspektiv, som det fremgår af analysen af casene fra udviklingsprojektet i musikskolen (case MS07 til MS10). Forbindelsen til teori, som antages at kunne etableres med tredje niveauets kundskab (L3) i et top-down perspektiv forudsætter imidlertid teori, og her er fraværet af generel pædagogisk faglighed (PF) fx i form af dannelses- og læringsteori problematisk

I forhold til folkeskolens obligatoriske undervisning optræder et potentiale for at udvikle tredje niveau gennem en kobling mellem tredje niveauets praksis (P3) med tredje niveauets kundskab (L3), som det fremgår af analysen af casene fra professionsudviklingsprojektet i folkeskole (Case FS05 og FS06). I perspektivet bottom-up er muligheden for at skabe en forbindelse mellem praksis og teori på den ene side afhængig af, at der udvikles et tilstrækkeligt niveau i praksis (dvs praksis på tredje niveau - P3) og på den anden side, at der er etableret en relevant teoretisk forståelse (dvs kundskab på tredje niveau - L3), der kan kobles til.

Skal uddannelsens teoretiske forståelse (L3) kobles til praksis peger casematerialet på, at denne kobling er vanskelig, hvis der ikke er et relevant erfaringsgrundlag. Problemet her opstår i koblingen mellem didaktisk-teoretisk praksis på tredje niveau (P3) og metodisk kundskab på andet niveau (L2) i et top-down perspektiv.

3.3 SAMMENFATNING AF ANALYSEN AF MUSIKUNDERVISNING I FOLKESKOLE OG MUSIKSKOLE

Folkeskolens og musikskolens opgave i henhold til deres formålsformuleringer for undervisning i musik formulerer forskellige hensigter hermed. Mens det i folkeskolen handler om det generelle at opleve og udtrykke sig i musik, er musikskolen rettet mod den specifikke instrumental- og sangundervisning og det musikalske udtryk. I begge institutionelle kontekster forventes undervisningen at lede frem til livslang aktiv deltagelse.

Det er kun i folkeskolesammenhæng der optræder formuleringer om at udtrykke sig om musik, samt at forholde sig til musikken i en samfundsmæssig kontekst. Her bidrager musikfaget i folkeskolen til folkeskolens overordnede formålsformulering med adresse til den demokratiske dannelse.

Folkeskolens musikundervisning omfatter to hovedområder i form af den obligatoriske undervisning fra 1.-6. klasse, samt musik som valgfag. I den obligatoriske musikundervisning kan der desuden skelnes mellem undervisningen i indskoling og undervisning på mellemtrinnet.

I musikskolen optræder tre hovedområder:

Musikundervisning for de yngste (holdbaseret)

Instrumental/sang undervisning (primært soloundervisning)

Sammenspils-, ensemble- og korundervisning (gruppe- og holdbaseret)

Hertil kommer Teori og hørrelære med mere som et mindre klart afgrænset område, idet undervisningen delvis praktiseres selvstændigt (uddifferentieret) og delvis som del af anden undervisning (integreret). Der indgår ikke særslit empiri for dette område.

3.3.1 TENDENSER FOR MUSIKUNDERVISNINGEN I FOLKESKOLEN

- en faglig udviklingstendens med skiftende betegnelser for fagets hovedområder som del af udviklingen fra en fagforståelse af faget som sangfag til musikfag frem mod den nuværende opdeling i tre hovedområder: musikudøvelse, musikalsk skaben og musikforståelse.

- i folkeskolen er det samlede vejledende timetal for den obligatoriske undervisning i musik fra første til sjette klasse i perioden 1974 til 2011 reduceret med 25 %.

- skiftet i 2003 til at timetal opgøres i fagblokke, gør det svært at danne sig overblik over timetallene i et specifikt fag, bortset fra visse såkaldt centrale fag, for hvilke der gælder særlige regler.

- der er i perioden 1998 til 2008 er sket et skred fra, at man i vidt omfang som minimum opfyldte det vejledende timetal, til at mange skoler ligger under det vejledende timetal, og at denne reduktion i væsentlig grad rammer indskoling.

Tendensen til en opdeling i et A-hold og et B-hold forstærkes af at de skoler, som prioriterer musik og som minimum lever op til de vejledende timetal, tegnes af velkvalificerede og professionelle musiklærere, mens det modsatte gør sig gældende for den anden halvdel.

- valgfaget opretholdes kun på ca. en femtedel af skolerne og at de primære begrundelser for ikke at oprette valgfaget handler om mangel på relevant uddannede lærerkræfter og begrænsede tilmæssige resurser.

- mangel på kvalificerede musiklærere i folkeskolen er en væsentlig og alvorlig faktor, som har vist sig at være af stor betydning på mange områder, hvilket henviser til en akut problematik på musiklæreruddannelsesområdet.

3.3.2 TENDENSER PÅ MUSIKSKOLEOMRÅDET

1. En reduktion af antallet af musikskoler i forbindelse med kommunalreformen og den deraf følgende sammenlægning af kommunale musikskoler. Der er tale om et fald fra 216 musikskoler i 2007 til 99 musikskoler i 2010.

2. Som følge af sammenlægningerne og de deraf resulterende større musikskoler, er mulighederne for musiklærerne for at opnå fastansættelse forbedret. I perioden 2006 til 2010 er procentdelen af fastansatte steget fra 65 til 78 procent. Samtidig er antallet af lærere faldet med ca. 20 pct. Dette kan til del tilskrives den større procentdel fastansatte og til dels en nedgang i elevtal.

3. Antallet af elever tilmeldt et undervisningstilbud er i perioden 2006 til 2010 faldet med 17,4 pct. Med fald i elevtal følger også et fald i samlet timeforbrug som dog kun udgør 9,8 pct., hvilket peger på, at der generelt anvendes flere timer på færre elever. Dette kan kobles til oprettelsen af talentlinjer.

4. Faldet i elevtal rammer sammenspilsundervisningen med 28 pct. og forskoleundervisningen med en nedgang på 20 pct. Instrumentalundervisningen rammes i mindre grad med en nedgang på 11 pct. Det lavere timeforbrug vedrører primært sammenspilslektioner med en nedgang på 28 pct. og forskolelektioner med en nedgang på 24,5 pct.

5. En undersøgelse af de uddelte midler på grundlag af Kulturministeriets Handlingplan 2004-2007 samt 2007-2011 (Holst 2011d) viser *"... en bevægelse fra en bredere eller mere mangfoldig indsats, som ud over den målrettede talentlinje omfattede en væsentlig indsats på udvikling af sammenspil, ensemble og orkestre, samt tidlig indsats herunder i forhold til vækstlag til en smal indsats på talentlinje. Samtidig med dette går bevægelsen hen imod, at midlerne i talentpuljen i tiltagende grad uddeles målrettet til drift af talentlinje."* Dette betyder også, at der er en række områder, som kommer til kort. Rapporten peger her på områderne vækstlag, udvikling og pædagogisk fornyelse samt udvikling af nye undervisningsformer, og på nødvendigheden af at forankre udviklingsprojekter i musikskolepraksis.

6. Aktuelle Initiativer fra Kunstrådets Musikudvalg. I juni 2012 annoncerer Kunstrådets Musikudvalg fire initiativer (Statens Kunstråds Musikudvalgs Firpunktsprogram 2012). Man ønsker:

- 1) et forenklet lovgrundlag
- 2) en bekendtgørelse der skal erstatte de nuværende vejledende retningslinjer og af de vejledende standardvedtægter for musikskoler
- 3) nationale målsætninger for musikskoleområdet som a) sikrer talentarbejde, b) mangfoldighed og diversitet, c) samarbejde med forskellige parter samt d) at forpligte musikskolerne på udvikling og vidensdeling
- 4) etablering af en platform for videndeling.

Statens Kunstråds Musikudvalgs nationale målsætning for musikskoleområdet 2012

præciserer musikskolernes dobbelte målsætning som både rettet mod livslang beskæftigelse med musik og mod videregående musikuddannelse:

”Musikskolernes rolle er at tilbyde børn og unge personlige musikalske oplevelser, vokale og instrumentale færdigheder samt kulturel og æstetisk erfaring. Dette danner grundlag for livslang beskæftigelse med musik som lytter og udøver på amatørplan, men udgør samtidig basis i et uddannelsessystem, som sikrer kvalificerede ansøgere til videregående musikuddannelser.” (ibid)

Målsætningen vedrører desuden punkterne talentarbejde, mangfoldighed og diversitet, samarbejde - herunder med folkeskolen - og udvikling og videndeling.

Der indgår desuden en formulering som lægger vægt på en decentralisering af musikskolerne idet *” Musikskolernes drift finansieres og reguleres først og fremmest gennem kommunale bevillinger og målsætninger.” (ibid).*

3.3.3 TENDENSER SAMARBEJDE MUSIKSKOLE - FOLKESKOLE

Der er gennemført en undersøgelse (Holst 2013) af samarbejde musikskole-grundskole, som kortlægger omfang og karakter heraf.

Det er et overraskende positivt resultat, at musik- og kulturskolernes samarbejde med grundskoler foregår på mange områder, i stor udstrækning og med deltagelse af langt den overvejende del af musik- og kulturskolerne.

Generelt kan man her pege på, at samarbejdet mellem musik- og kulturskoler og grundskoler, herunder ikke mindst folkeskoler, kan ses som et potentiale, hvor musikskolerne kan ses som et potentiale med særlige muligheder for at bidrage til udviklingen af en musikkultur på folkeskoler med en manglende eller svag musikkultur.

Samarbejde om undervisning i musik har et betydeligt omfang på en række områder, og det er desuden ca. 90% af musik- og kulturskolerne der har en betydelig aktivitet på dette felt.

En del af samarbejdet om undervisning har karakter af et integreret samarbejde, som er formaliseret på skoleplan. Omfanget af og integrerede projekter har et betydeligt omfang, idet op mod halvdelen af landets musikskoler har et integreret og formaliseret samarbejde om musikundervisning med grundskolen. Der er dermed på den ene side tale om en betydelig aktivitet og en betydelig udbredelse, og på den anden side ligger heri også et potentiale, der kan udvikles og udbredes videre.

Instrumentalsammenspil og instrumentalundervisning er et samarbejdsområde i udvikling, dels i den obligatoriske musikundervisning og dels i form af projekter. Der igangsættes og gennemføres en række meget forskelligartede projekter, hvoraf en del er inspireret af El Sistema-konceptet (argentinsk orkesterundervisningsprojekt med sociale aspekter), og en del bygger på ny kompositionsmusik og klassisk instrumentalmusik.

Samarbejde af ledelsesmæssig- og organisatorisk karakter er omfattende. Der købes i begrænset omfang ”timer” i musikskolen, når folkeskolen ikke er i stand til at skaffe musiklærere.

Professionsudvikling og kurser er overvejende fraværende som samarbejdsområde, men nogle få steder har man dog været i stand til at etablere årlige kurser og musiklærernetværk.

3.3.4 UNDERVISNINGSPRAKSIS - SAMMENLIGNING AF LEKTIONS- OG FORLØBSFORMER

Der optræder ligheder mellem forskellige undervisningsområder på tværs af den institutionelle opdeling. Folkeskolens obligatoriske undervisning (almen musikundervisning) og musikskolens førskoleundervisning (generel musikundervisning) kan siges at have fælles træk. Den almene skoles valgfagsundervisning (folkeskole, efterskole mv) og musikskolens gruppebaserede sammenspilsundervisning kan ligeledes siges at have fælles træk. Desuden bliver det tydeligt at musikskolens individuelle instrument (og sang) undervisning adskiller sig markant fra såvel den almene/generelle musikundervisning og fra sammenspils- og ensemble undervisning.

3.3.5 UNDERVISNINGSPRAKSIS - SAMMENLIGNING AF FAGLIGHEDSFORMER

Analysen af faglighedsformer inddrager fire forskellige former:

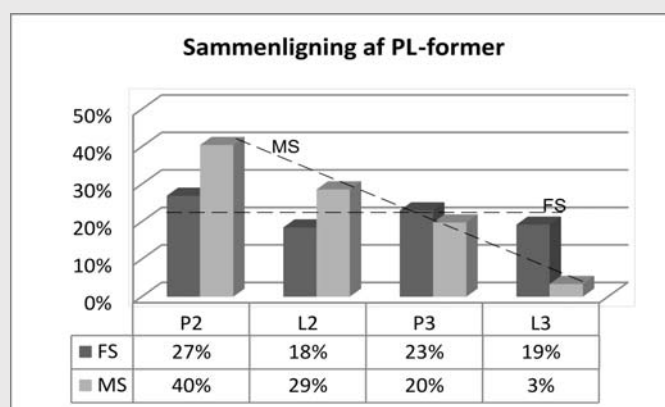
1. Musikfaglighed (MF), genstandsfaglighed
2. Undervisningsfaglighed (UF), professionsfaglighed, som underdeles i
 - a. Musikundervisningsfaglighed (MUF)
 - b. Pædagogisk undervisningsfaglighed (PUF)
3. Generel pædagogisk faglighed (PF), funktionsfaglighed.

Undervisningsfaglighed udgør i helt afgørende grad den dominerende faglighedsform og dette billede er relativt ens for både undervisningen i folkeskole og i musikskole. I undervisningspraksis er undervisningsfaglighed tydeligt forgrund og referencefaglighed baggrund.

Der kan imidlertid peges på en forskel i referencefaglighed, idet generel pædagogisk faglighed er helt fraværende i musikskolekonteksten, hvilket er et forhold, der er gennemgående i samtlige 10 musikskolecases.

3.3.6 UNDERVISNINGSPRAKSIS - SAMMENLIGNING AF UNDERVISNINGSFAGLIGHED

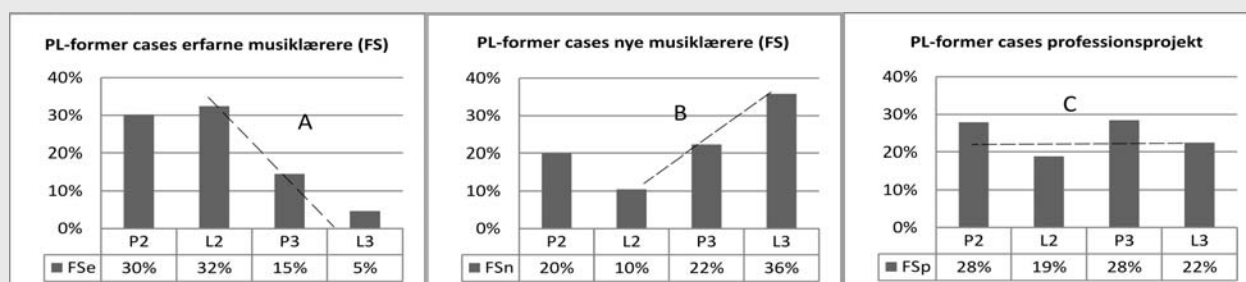
Der er her tale om to forskellige profiler for musikskole (MS) og folkeskole (FS). Hvor folkeskoleprofilen er karakteriseret ved et ensartet undervisningsfagligt niveau på både andet og tredje niveau, er musikskoleprofilen karakteriseret ved en venstre-tung profil med et højere niveau af især metodisk reflektiv praksis (P2=40 pct), og et lavt niveau teoretisk kundskab (L3=3 pct), som nærmest kan betegnes som et fravær heraf i et helhedsperspektiv (figur 3.52)



Figur 3.52: Didaktiske praksis og kundskabsformer, andet og tredje niveau, folkeskolecases (FS) samlet og musikskolecases (MS) samlet

	Didaktiske praksis og kundskabsformer, andet og tredje niveau, fig. 3.52	FS	MS
L3	Teoretisk kundskab om begrundelse for og valg af undervisningens indhold	19 %	3 %
P3	Didaktisk praksis. Didaktisk valg og konstruktion af undervisningens indhold	23 %	20 %
L2	Refleksiv kundskab, metodisk systematisk kundskab	18 %	29 %
P2	Metodisk praksis. Metodiske valg, planlægning, vurdering	27 %	40 %

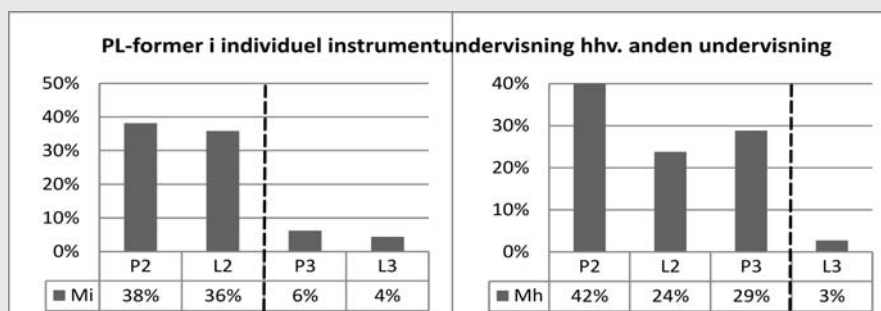
I folkeskolekonteksten viser der sig en forskel mellem casegruppen af erfarne lærere, nyuddannede lærere samt lærere som deltager i professionsudviklingsprojekt (praksisprojekt se afsnit 4.1.1). Hvor gruppen af erfarne lærere (figur 3.53 - A) er kendetegnet ved et fremtrædende niveau af metodisk, refleksiv kundskab (L2) og et lavt niveau af teoretisk kundskab (L3), udgør gruppen af nyuddannede lærere (figur 3.53 - B) et særtilfælde, som en inversion heraf med et højt niveau af teoretisk kundskab (L3) og et lavt niveau af metodisk, refleksiv kundskab (L2). Dette peger på en stærk modsætning mellem en erfaringsorientering (bottum-up) i undervisningspraksis og en teoriorientering (top-down) i uddannelsespraksis. Cases med erfarne lærere, som deltog i et udviklingsprojekt, kombinerer disse to fordelinger (figur 3-53, C), og niveauet kan her reelt betegnes som L3 hvor teori og praksis mødes.



Figur 3.53: Didaktiske praksis og kundskabsformer, andet og tredje niveau, folkeskolecases, hhv. erfarne- og nyuddannede lærere samt lærere i professionsprojekt

	Didaktiske praksis og kundskabsformer, andet og tredje niveau, fig 3.53	Erf.	Nyudd.	Udv.pjt
L3	Teoretisk kundskab om begrundelse for og valg af undervisningens indhold	5	36	22
P3	Didaktisk praksis. Didaktisk valg og konstruktion af undervisningens indhold	15	22	28
L2	Refleksiv kundskab, metodisk systematisk kundskab	32	10	19
P2	Metodisk praksis. Metodiske valg, planlægning, vurdering	30	20	28

I musikskolekonteksten er der markant forskel på henholdsvis den individuelle instrumentundervisning med et didaktisk niveau, der er begrænset til metodisk, refleksiv kundskab (L2), mens anden undervisning (generel musikundervisning, gruppe- / holdundervisning, sammenspil og ensemble) har et didaktisk niveau (figur 3.54), der omfatter en didaktisk praksis med valg og konstruktion af undervisningsindhold (P3), som imidlertid er karakteriseret ved et fravær af tilsvarende teoretisk kundskab (L3), som kan ses i sammenhæng med fraværet af generel pædagogisk faglighed.



Figur 3.54: Didaktiske praksis og kundskabsformer, andet og tredje niveau, individuel undervisning vs. andre undervisningsformer

	Didaktiske praksis og kundskabsformer, andet og tredje niveau, fig. 3.54	MS-instr	MS-anden
L3	Teoretisk kundskab om begrundelse for og valg af undervisningens indhold	4	3
P3	Didaktisk praksis. Didaktisk valg og konstruktion af undervisningens indhold	6	29
L2	Refleksiv kundskab, metodisk systematisk kundskab	36	24
P2	Metodisk praksis. Metodiske valg, planlægning, vurdering	38	42

3.3.7 SAMMENFATNING AF FAGLIGHEDSFORMER OG UNDERVISNINGSFAGLIGE NIVEAUER

Individuel instrumentalundervisning kan karakteriseres ved *niveauet metodisk refleksiv praksis og kundskab (P2-L2)*, forbundet med en undervisningsfaglighed på musikfagligt grundlag med et fravær af generel pædagogisk faglighed.

Andre undervisningsformer i musikskolens i instrumentundervisning, i sammenspils- og ensemble undervisning samt i småbørnsundervisning (førskoleundervisning) kan karakteriseres ved *niveauet didaktisk praksis (P3)*, forbundet med en undervisningsfaglighed på musikfagligt grundlag med et fravær af generel pædagogisk faglighed.

Obligatorisk musikundervisning i folkeskolen kan karakteriseres ved *niveauet didaktisk praksis (P3)*, forbundet med en undervisningsfaglighed på musikfagligt- og generel pædagogisk grundlag.

Obligatorisk musikundervisning i folkeskolen med professionudvikling kan karakteriseres ved *niveauet didaktisk teoretisk praksis og kundskab (P3-L3)*, forbundet med en undervisningsfaglighed på musikfagligt- og generel pædagogisk grundlag.

Undersøgelsen tydeliggør desuden at det er nødvendigt at skelne mellem didaktisk og teoretisk praksis (P3) som henholdsvis *didaktisk praksis* vedrørende valg og konstruktion af undervisningens indhold på erfaringsgrundlag (bottom-up) og som *didaktisk, teoretisk praksis (P3)* forbundet med teoretisk kundskab (L3) vedrørende valg og konstruktion af undervisningens indhold under inddragelse af teori (top-down). Dette er således en nuancering af den i kapitel 2 udviklede teori (afsnit 2.2.2).

KAPITEL IV: PRAKSISPROJEKTER OG UDVIKLING AF DIDAKTISK TEORI

Dette kapitel består af en første del der behandler de fem praksisprojekter, og en anden del, som omhandler didaktisk teori, der er udviklet og anvendt i forbindelse hermed.

4.1 PRAKSISPROJEKTER

Der indgår empiri fra følgende praksisprojekter Musikskole og Folkeskole:

1. Klasserumsstudier. Et professionsudviklingsprojekt i folkeskolen i Rudersdal kommune (Holst 2011b)
2. Ny struktur - Skanderborg Kulturskole (musikskole) (Holst 2012)
3. Læringsrum et udviklingsprojekt i musikskolen. Helsingør og Odense musikskoler (Holst 2011c)
4. Musik, Sprog og Integration, Horsens. Udvidet musikundervisning i et samarbejde mellem folkeskole og musikskole (Holst 2011a)
5. DanMus, Ballerup. Samarbejde mellem dansk og musik i indskolingen i folkeskolen (Holst 2010a)

4.1.1 PROFESSIONSUDVIKLINGSPROJEKT, RUDERSDAL KOMMUNE

Et professionudviklingsprojekt (Continued Professional Development - CPD) med musik og billedkunst i Rudersdal Kommune med video som refleksions- og vidensdelingsværktøj. Min forskningsmæssige interesse i projektet vedrører professionskompetencer med særligt henblik på koblingen mellem teori og praksis, og bidrager således specifikt til anden undersøgelsesdimension. Den metodiske tilgang er klasserumsforskning. Projektet er dokumenteret i en evalueringsrapport (Holst 2011b), som omfatter ovennævnte forskningsperspektiv. Projektet bidrager til empirien for undervisningspraksis i folkeskole og indgår i analysen heraf i kapitel 3.

Projektet er rettet mod professions- og kompetenceudvikling i musik og billedkunst i folkeskolen i Rudersdal Kommune. Konceptet bygger på en professionskompetence-tænkning rettet mod udvikling af didaktisk professionsviden gennem refleksion over egen praksis og vidensdeling og kombinerer videoobservation med kollegialt samarbejde. Der arbejdes både med video som lærerens refleksionsværktøj og med video som præsentationsværktøj i vidensdeling. Grundlaget for forløbet er, at forskellige lærere (på forskellige skoler) arbejder med et fælles tema, som de er blevet enige om. Hver lærer udarbejder og gennemfører et undervisningsforløb.

Den forskningsmæssige interesse ligger i at undersøge hvilke niveauer i den praksislogiske, didaktiske model (PL-modellen), der indgår i denne proces. Undersøgelsen her bygger på to parallelle forløb gennemført i faget musik med temaet "Barok". Undervisningen følges med videoobservation. Lærerne får stillet videoerne til rådighed, og lærerens forståelse på grundlag af egen deltagelse og observationen af egen undervisning i form af videoen er grundlag for interviews. Lærerne udvælger desuden beskrivelser af

undervisningsforløbet og videoudklip, som de anvender til at præsentere hver deres forløb for hinanden. I denne vidensdelingsproces indgår således også lærerens refleksion over eget forløb, og dette danner grundlag for en diskussion.

Her gives en meget kort beskrivelse af de to musikforløb, samt en opstilling af de didaktiske spørgsmål, som hver lærer bragte op fra sit forløb til fælles diskussion.

Forløb A:

Undervisningsforløbet (ibid, s. 13 ff) består af en kombination af forskellige delforløb som omfatter etablering af viden om barok-perioden, periodens musik og særlige kendetegn herfor, oplevelse og fortolkning af musik fra perioden samt skabende musikalsk arbejde med et eksemplarisk formprincip.

Didaktiske spørgsmål:

1. Differentiering og elevernes ressourcer
2. Nødvendigheden og værdien af åbne processer i et frit (rammesat) rum
3. Forholdet mellem forskellige lærings- og vidensformer i denne ramme
4. Den nødvendige rammesætning herfor og hvordan der etableres et grundlag og ressourcer for det fri rum og kreative processer

Forløb B:

Undervisningsforløbet (ibid, s. 15 ff) anvender en kombination af tilgange i afvekslende delforløb omkring temaet med musik og bevægelse, sammenspil, musikforståelse og skabende musikalsk arbejde i flere sammenhænge.

Der tages en række interessante spørgsmål op som refleksion over dette forløb:

1. Mulighederne ved kombination af lyd, billeder og bevægelse (modalformer)
2. At eleverne i den konkrete situation magter en form for skabende arbejde men ikke en anden – hvad er forskellen
3. Eleverne får meget forskellige resultater (kvalitativt forstået) ud af den åbne skabende proces ud fra deres forskellige forudsætninger.
4. Den tematisk sammensatte undervisningsforms betydning for elevernes resultater.
5. Betydningen af lærerens vurdering af egen undervisning ved brug af video.

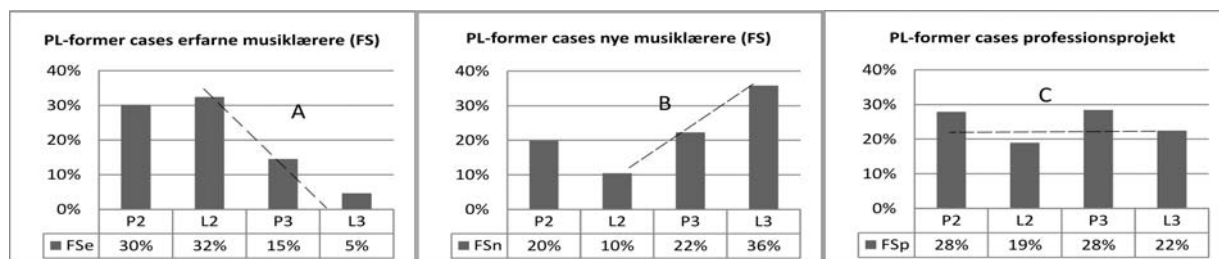
Musikalsk skabende arbejde var i de to forløb det centrale tema, og lærerne problematiserede i deres diskussion elevernes forudsætninger rammesætning af skabende processer, med henblik på alle elever fik muligheden for at indgå i arbejdet med skabende processer.

Diskussionen førte til at der fra lærerside blev givet udtryk for, at det er et nyt og spændende område at arbejde med, og lærerne bidrager med indsigt ud fra den konkrete praksis på problemerne forbundet hermed (se ovenstående punkter fra forløb A og forløb B), men efterspørger også en systematisk didaktisk forståelsesramme, som kunne bidrage til planlægning og gennemførelse af musikundervisning på dette område.

Trods store anstrengelser i begge forløb for at skabe tilstrækkelige forudsætninger for at arbejde med musikalsk skaben for alle elever, må det konstateres, at det kun til dels er lykkedes. Resultatet heraf har været, at kun en del af eleverne har været i stand til at gennemført den planlagte proces, mens en del af eleverne reelt kun har arbejdet med dele af processen fx ved at arbejde med de forudsætninger, som skulle etableres som en forudsætning for de skabende processer.

I kapitel 3 indgår det empiriske materiale fra dette udviklingsprojekt i analysen af indholdsformer (Afsnit 3.2.2) på grundlag af den prakselogisk, didaktiske model (PL-modellen).

Profilen her kan beskrives som et balanceret forhold mellem andet og tredje didaktiske niveau. Det er interessant i forhold til den modsætning der i projektets empiri optræder mellem profilerne for nyuddannede (og uerfarne) lærere og på den anden side erfarne lærere.



Figur 4.1: PL-former professionsprojekt

INFOBOX - PL modellens niveauer	
L3	Teoretisk kundskab om begrundelse for og valg af undervisningens indhold
P3	Teoretisk praksis. Valg og konstruktion af undervisningens indhold
L2	Refleksiv kundskab, metodisk systematisk kundskab
P2	Refleksiv praksis. Metodiske valg, planlægning, vurdering
L1	Handlekundskab. Undervisnings- og lærings procedure, forløbets form
P1	Udøvende praksis. Undervisnings- og lærings processens aktiviteter og situationer

Tendensen til en mere teoretisk deduktiv tilgang i forbindelse med uddannelsen og den modsatte tendens til en mere erfaringsbaseret induktiv tilgang i undervisningspraksis kan siges i professionsprojektet at blive afløst af en situation, der forbinder eller kombinerer disse i en abduktiv proces. Dette bidrager til en forståelse af etableringen af relationen mellem teori og praksis, og L3's centrale rolle heri. Fortolkningen, jeg her anlægger er, at L3, er etableret teoretisk på læreruddannelsen, uden at være underbygget af den praksis, som, med henvisning til Benner (som redegjort for i kapitel 2), begrundes den, og at teori i et top-down perspektiv omtalt i forbindelse med modellen (Afsnit 2.2.2) ikke nødvendigvis kobles til erfaring på grundlag af en undervisningspraksis.

I udviklingsprojektet etableres et bottom up perspektiv, og her begrundes behovet for teori, og den relevante didaktiske teori (L3) indføres i et top-down perspektiv med en kobling til teoretisk praksis (P3), hvor denne netop blev efterspurgt. Dette peger så på, at det ser ud til at være afgørende at etablere praksis-teori-relationen i form af både og, eller sagt på en anden måde, som en abduktiv proces.

Fra det erfaringsbaserede perspektiv efterspørges relevant teori, og hvis en sådan præsenteres, foreligger der en mulighed for at denne indtræder og (overføres til) og sættes i brug i den praksis, som begrundes den. Da der i dette projekt var tilknyttet et forskningsperspektiv, lå det lige for at tage denne udfordring op og, på grundlag af de

erfaringer og spørgsmål der blev rejst i praksis, udarbejde specifik fagdidaktisk teori. En sådan prakseologisk teori blev følgelig udarbejdet. Det teoretiske projekt blev desuden koblet til et andet udviklingsprojekt (Projekt Læringsrum (Afsnit 4.1.3), og erfaringer fra begge projekter, og dermed både fra folkeskole og musikskole, indgik heri. Resultatet af den didaktisk, teoretiske udvikling præsenteres separat i afsnit 4.2.

Den udviklede teori blev efterfølgende præsenteret for musiklærerne i projektet, som fandt teorien relevant og anvendelig, og den ene lærer havde mulighed for at inddrage den i et nyt undervisningsforløb, som netop var under udarbejdelse.

I dette udviklingsprojekt i folkeskolen indgår både andet og tredje didaktiske niveau, og tredje didaktiske niveau indgår med en kobling til teori i en form hvor teori både efterspørges og sættes i brug (teori om og for praksis).

4.1.2 PROJEKT NY STRUKTUR. SKANDERBORG KULTURSKOLE

Projektet er rettet mod udvikling af undervisningsformer i musikskolen, særligt rettet mod nye undervisningsformer der supplerer en traditionel individuel instrumentalundervisning. Min forskningsmæssige interesse i projektet vedrører professionskompetencer med særligt henblik på koblingen mellem teori og praksis i et udviklingsperspektiv, og bidrager således specifikt til anden undersøgelsesdimension. Den metodiske tilgang er klasserumsforskning. Projektet er dokumenteret i en evalueringsrapport (Holst 2012a), som omfatter ovennævnte forskningsperspektiv. Projektet bidrager til empirien for undervisningspraksis i musikskole og indgår i analysen heraf i kapitel 3.

I 2010 tog Skanderborg Musikskole initiativ til et udviklingsprojekt med betegnelsen "Ny Struktur i Skanderborg Musikskole". Baggrunden herfor er i henhold til Musikskolens leder, at lærere, bestyrelse og ledelse har diskuteret, hvordan man kunne gøre noget ved nogle af de problemer eller svagheder, der opleves ved musikskoleundervisningen i dens daværende form. Der indføres begrebet MSA (Musik-Social-Aktivitet) som noget alle individuelle elever skal tilbydes som et supplement til den almindelige undervisning. Nogle lærere laver sammenspil, andre Music Mind Games eller Sangskriver Workshop og andre igen noget helt fjerde. I 2011-12 blev der gennemført en evaluering af projektet (Holst 2012a).

Der er tale om en nytænkning, der bygger videre på den forandring af musikskoler, som over de sidste år har etableret ensembleundervisning som en integreret del af musikskolernes tilbud. Dette refererer også til de i afsnit 3.1.2.3 omtalte behov for pædagogisk fornyelse samt udvikling af nye undervisningsformer. Projektet bygger på en strukturændring, hvor vigtige undervisningsformer, der supplerer og udvider individuelundervisning og ensembleundervisning, er udviklet og etableret som del af musikskolens regulære praksis. Det er centralt, at strukturændringen, der er gennemført, giver rum og fleksibilitet til lærerens musikpædagogiske tænkning og musikpædagogisk udvikling med afsæt i den musikpædagogiske praksis.

I projektrapporten skelnes mellem tre forskellige socialformer (side 22):

1. Individuelle undervisning (solo-undervisning), hvor lærer-elev relationen kan betegnes som en-til-en
2. Gruppeundervisning (MSA), hvor lærer-elev relationen kan betegnes som en-til-flere
3. Ensemble/kor undervisning (holdundervisning), hvor lærer-elev relationen kan betegnes som en-til-mange.

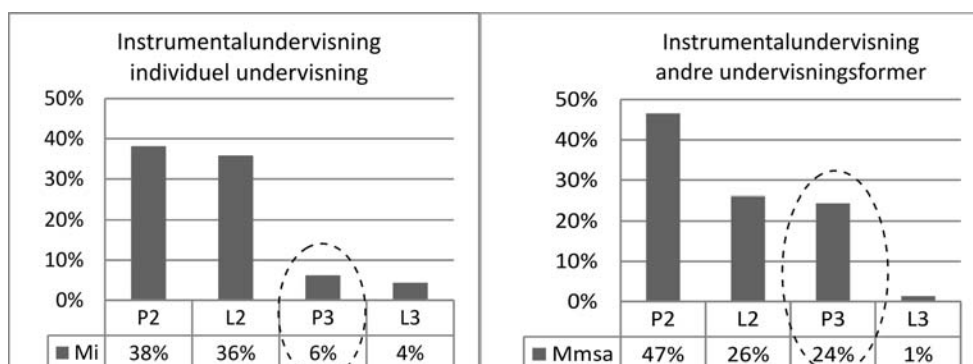
Det er i projektet blevet tydeligt at gruppeundervisningen (MSA) typisk optræder som en undervisningsform, der kobler til og supplerer henholdsvis den individuelle undervisning og ensemble/kor-undervisning, og som i kraft af dette har en mere adhoc mæssig karakter, end de to traditionelle undervisningsformer, der i musikskoleregi optræder som særskilte undervisningstilbud.

De tre undervisningsformer har forskellige muligheder og begrænsninger. Således peges på at individuel undervisning er særlig velegnet i forhold til arbejdet med det tekniske, med dybden, med detaljer, med motoriske spørgsmål med mere, mens begrænsningerne ligger i det at skulle spille alene, mangle fællesskab, risikoen for at køre flad, for kort tid, manglende motivation med mere. Den gruppebaserede arbejdsform (MSA) har særlige fordele ved sammenspil og sammenspilsglæde, musikoplevelse, udvikling af opmærksomhed, at performe, holde fokus i en musikalsk sammenhæng, den fleksible form med mere, mens begrænsningerne ligger i logistik og kommunikation, undervisningsdifferentiering, mulighed for at arbejde i detaljen med den enkelte elev med mere. Ensemble/kor undervisning har igen andre fordele forbundet med fællesskab, det at performe, harmonisk forståelse, intonation, motivation, høretræning med mere, mens begrænsningerne kan ligge ved elevernes niveauforskelle, tidsfaktoren, den enkelte elevs mulighed for fordybelse med mere.

Dette tegner et billede af, at der er tale om supplerende undervisningsformer, hvor en enkelt dårligt kan fremhæves på bekostning af de andre. Der er i udviklingsprojektet således ansats til at forlade en mere triviell diskussion om "den rigtige undervisningsform" til fordel for at koble de forskellige undervisningsformer til forskellige muligheder og indholdsområder, og dermed i højere grad åbne for en didaktisk rationalitet, hvor et flertal af metoder indgår i en bredere indholdsmæssig forståelse i retning af en læreplanstænkning.

I kapitel 3 indgår det empiriske materiale fra dette udviklingsprojekt i analysen af indholdsformer (Afsnit 3.2.4) på grundlag af den praksæologisk, didaktiske model (PL-modellen). Der optræder her en markant forskel på profilen for individuel undervisning og undervisningen i udviklingsprojektet, som kombinerer individuel undervisning med andre undervisningsformer.

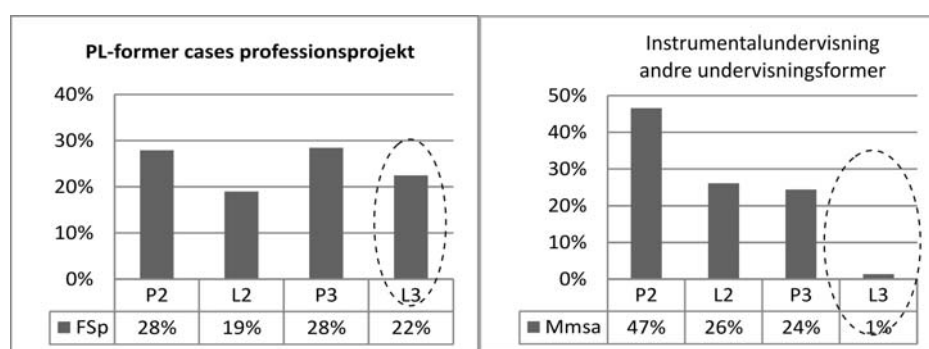
Fordelingen af PL-former er ikke ensartet for de forskellige grupper af cases, der er undersøgt. Individuel instrumentundervisning (case MS01 til 04) adskiller sig fra instrumental- og sammenspilsundervisning (case MS07 -10 fra dette projekt).



Figur 4.2: PL former - sammenligning med udviklingsprojekt

I sættet af cases med (traditionel) individuel instrumentalundervisning ligger P3 på kun 6%, sammen med et lavt niveau af L3 (4%). Karakteristisk er således, at der indgår kompetence- og vidensformer på andet niveau, og ikke på tredje. Dette billede er meget markant. I sættet af cases med instrumentalundervisning med andre undervisningsformer (gruppe, hold, sammenspil, ensemble) indgår tredje niveau kompetence i form af P3 (24%).

Dette svarer nøje overens med det forhold, at der er tale om etablering af didaktiske relationer, som er karakteriserede ved at forskellige metodiske tilgange (herunder socialformer) på andet kompetenceniveau er forbundet med forskellige indholdsområder (overvejelser af typen P3) på tredje kompetenceniveau. Sammenlignes med udviklingsprojektet i folkeskole (Rudersdalprojektet, afsnit 4.1.1), er det imidlertid påfaldende, at niveauet her for L3 (didaktisk teori) er meget lavt. I folkeskoleprojektet relaterede man eksplicit undervisningspraksis til anvendelse af relevant teori.



Figur 4.3: Sammenligning musikskole - folkeskole i udviklingsprojekter

Sammenfattende må fastholdes et positivt aspekt, som består i en markant ændring af profilen for de didaktiske indholdsområder, med et markant skift til at inddrage tredje niveau (P3). Samtidig må det påfaldende fravær af L3, som fremstår tydeligt både i den generelle behandling i kapitel 3, og i forhold til udviklingsprojekterne her, fastholdes som en central problematik.

I dette udviklingsprojekt i musikskolen indgår både andet og tredje didaktiske niveau, men tredje didaktiske niveau kobles ikke til teori.

4.1.3 PROJEKT LÆRINGSRUM. HELSINGØR OG ODENSE MUSIKSKOLER

Projektet skal undersøge muligheder for at udvikle metoder til at aktivere og kvalificere øvnings- og læringsrummet ud over musikskolens traditionelt strukturerede undervisningssituationer. Min forskningsmæssige interesse er, parallelt med Professionsudviklingsprojektet i Rudersdal og Udviklingsprojektet Ny Struktur-Skanderborg Kulturskole, professionskompetencer med særligt henblik på koblingen mellem teori og praksis. Forskningsdelen indrager ikke klasserumsobservation, og materialet indgår således ikke i kapitel 3. Projektet er dokumenteret i en evalueringsrapport (Holst 2011c).

Projektet tog afsæt i, at dét at lære at spille på et instrument i langt overvejende grad baserer sig på den læring, eleven selv skaber i kraft af sin "private" øvning fra én undervisningslektion til den næste. Projektet skulle give muligheder for lærerne for at udvikle og afprøve metoder til at aktivere og kvalificere øvnings- og læringsrummet ud over musikskolens traditionelt strukturerede undervisningssituationer gennem

erfaringer med potentielle læringsrum, læringsformer og medier under medvirken af nye teknologier. Dette refererer, lige som det gælder for Skanderborg-projektet (afsnit 4.1.2), også til de i afsnit 3.1.2.3 omtalte behov for pædagogisk fornyelse samt udvikling af nye undervisningsformer på musikskoleområdet. Projektet er gennemført i 2011 med musikskolelærere fra Odense Musikskole og Helsingør Musikskole med støtte fra Kunstrådets Musikudvalg.

Kort sammenfatning af hovedpunkter:

1. Der er arbejdet med en række former for læringsstøtte, som udgøres af såvel medieformer som socialformer.
2. I inddragelse af læringsrummet blev der anvendt IT (nodeprogram og øveprogrammer) samt medier (audio og video). De forskellige anvendelser heraf er dokumenteret. Dette var et felt, der indeholdt væsentlige muligheder, og som der er grund til at forfølge videre.
3. Der har været et centralt fokus på arbejdet med kreative processer især med improvisation med forskellige tilgange. Arbejdet med kreative musikalske processer fremhæves at have betydning for elevernes motivation samt at åbne muligheder for at arbejde med områder, som er vanskelige at dække i en mere traditionel undervisning.
4. De udvidede og kombinerede undervisningsformer inddrager undervisning på små hold i forskellige former.
5. Der er arbejdet med undervisningsformer der har fordele, som er sammenlignelige med sammenspil / ensemble, men som indholdsmæssigt spænder bredere, og som således 'kan noget andet' end såvel individuel undervisning som sammenspil.

De didaktiske aspekter i projektet kan sammenfattes i følgende punkter:

- I. Overvejelser om metodiske alternativer vedrørende modalformer, socialformer, motivation og kombination af arbejdsformer. Det didaktiske niveau kan her karakteriseres som andet niveau.
- II. Udvikling af brug af IT og medier har haft stor betydning i projektet, og det skal fastholdes at det IT/medie-didaktiske område fremstår som et vigtigt potentiale i forbindelse med udvikling af nye undervisningsformer i musikskolen. Dette er tæt forbundet med både det ovenstående og det efterfølgende punkt.
- III. Et særligt fokus på at inddrage skabende arbejdsformer som metodisk aspekt, samt for at arbejde med udtryk, improvisation og komposition. Det didaktiske niveau kan her karakteriseres som tredje niveau (P3) med relation til andet niveau.

Den didaktiske profil svarer således overens med profilen i Skanderborg-projektet, og som er grundigere undersøgt der (med klasserumsobservation).

Interessant er imidlertid det særlige fokus på arbejdet med skabende processer - en interesse, der ligger helt på linje med den særlige interesse herfor i Rudersdalprojektet (afsnit 4.1.1). Det konkrete arbejde med inddragelse af skabende musikalske processer i dette projekt har anvendt som praksismateriale i forbindelse med den før omtalte teoriudvikling på dette område, som vil blive beskrevet separat i afsnit 4.2 (teoriudvikling).

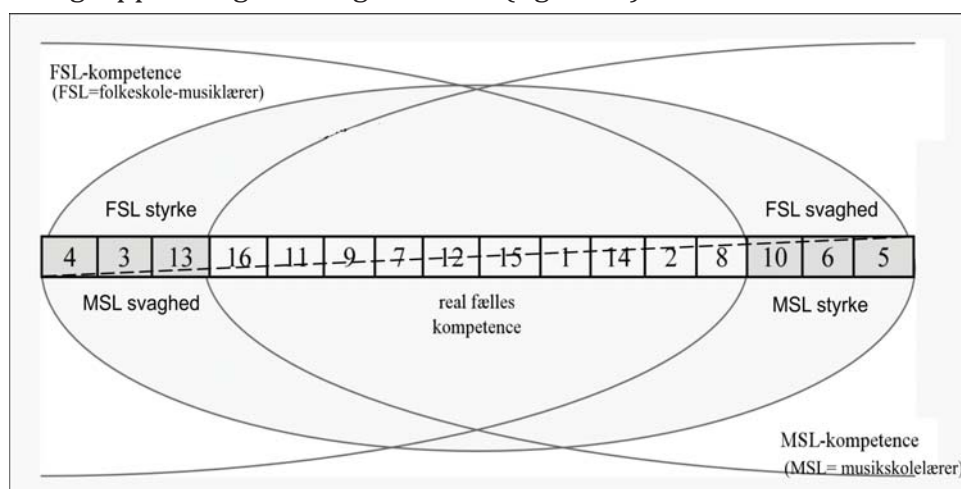
4.1.4 PROJEKT MUSIK, SPROG OG INTEGRATION. SØNDERMARKSKOLEN

Projekt med udvidet musikundervisning i et samarbejde mellem folkeskole og musikskole med ekstra indsats i tilkoblede børnehavainstitutioner på Søndermarkskolen, Horsens, som er en skole i et område med særlig høj social belastning samt en stor andel to-sprogede elever. Projektet er, i et skoleperspektiv, rettet mod en styrkelse af musikkultur og fællesskab i et integrationsperspektiv. Forskningsperspektivet er at undersøge professionskompetencer på grundlag af samarbejdet mellem musikskolelærere og folkeskolemusiklærere set i forhold til elevernes udvikling og læring. Dette skal ses i forlængelse af den polarisering i kompetenceprofiler mellem musikskolelærere og folkeskolemusiklærere (Holst 2008) der er omtalt i indledningen (afsnit 1.1). Den metodiske tilgang er klasserumsforskning. Projektperioden er fra 2008 til 2011 og forløbet er dokumenteret i en evalueringsrapport (Holst 2011a), som omfatter ovennævnte forskningsperspektiv. Projektet er gennemført med støtte fra Egmontfonden.

Projektet på Søndermarkskolen bygger videre på arbejdet i *Projektet Musik Til Alle*, som påbegyndtes i 2001 i samarbejde mellem Horsens Musikskole og tre folkeskoler i Horsens Kommune – Langemarkskolen, Søndermarkskolen og Vestbyskolen. Ideen med projektet var, at musikundervisningen skulle være et område, hvor der tilføres ekstra ressourcer for at styrke den sociale, den følelsesmæssige og den kulturelle kompetence. 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.

Den eksterne evaluering af projektet (Holst 2008) viste bl.a., at samspillet af kompetencer mellem folkeskolemusiklærere og musikskolelærere havde været af afgørende betydning for projektet. 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.

Det viste sig, at der ikke bare var tale om kompetenceforskelle men snarere modsatte eller polariserede kompetenceprofiler (Holst 2008, s. 78), således at det den ene gruppes styrker var den anden gruppes svagheder og omvendt (figur 4.4):



Figur 4.4: Kompetencer for folkeskolemusiklærere (FSL) vs. musikskolelærere (MSL)

Polariseringen vedrører på den ene side spørgsmålet om elevernes sociale og faglige forudsætninger og på den anden side valg af undervisningsindhold og undervisningsmetode, to forhold, som kan antages at være en central didaktisk opgave at kunne kombinere i forhold til den konkrete undervisning, for så vidt at der er tale om almen undervisning i betydningen undervisning for alle. Det er således hypotesen, at en kombination af en undervisningsfaglighed, der bygger på musikfaglighed og en undervisningsfaglighed, der bygger på en generel pædagogisk faglighed, er afgørende for elevernes resultater og at dette opnås gennem samarbejdet i form af samspillet mellem de forskellige kompetencer.

Den fremtrædende samarbejdsform i *Projektet Musik Til Alle* betegnes som to-lærerordning, organiseret i en vis grad som arbejdsdeling og med fælles planlægning i et begrænset omfang. Der peges i evalueringen på et væsentligt potentiale i den videre udvikling af samarbejdsformer, og som et væsentligt punkt i evalueringen anbefales det at etablere tid til fælles planlægning.

Projektet Musik, Sprog og Integration bygger på 1) en fortsættelse af samarbejdet mellem musikskole og folkeskole i den udvidede undervisning i folkeskolen på grundlag af projektet Musik til Alle med vægt på indskoling og mellemtrin, samt 2) tidlig indsats i førskoleinstitutioner og brobygning til indskolingen. Der er tale om en skole i et område med en overordentlig høj social belastning samt en stor andel to-sprogede elever. Projektet blev gennemført i perioden 2008 til 2011, med brug af videoobservation, interview, selvevaluering og elevevaluering. Projektet er evalueret i de enkelte årsforløb, og på grundlag heraf i en samlet evaluerings- og udviklingsrapport (Holst 2011a). Det er skoledelen, der her indgår i et forskningsperspektiv. Spørgsmålet om musikundervisning på førskoleområdet er også et vigtigt område og der er bl.a. gennemført og dokumenteret et parallelprojekt om samarbejde mellem musikskole og børnehaveinstitution i Silkeborg (Holst 2012b), som supplerer erfaringerne gjort i dette projekt. Dette spor inddrages dog ikke her.

Med etableringen af *Projektet Musik, Sprog og Integration som et treårigt projekt*, blev det muligt at forfølge hypotesen at en kombination af en undervisningsfaglighed, der bygger på musikfaglighed og en undervisningsfaglighed, der bygger på en generel pædagogisk faglighed er afgørende for elevernes resultater ved at inddrage løbende evaluering af eleverne på en række centrale områder sammenholdt med en samarbejdende undervisning mellem musikskolelærere og folkeskolemusiklærere. Det er denne samarbejdsrelation i didaktisk perspektiv, der er den primære forskningsinteresse.

For at undersøge hvorvidt der i de forskellige samarbejdsrelationer i projektet reelt kan siges at være tale om et samarbejde, er der i dette projekt, samt i forbindelse med et sideløbende projekt (*Projekt DanMus*, se efterfølgende afsnit 4.1.5), udviklet didaktisk teori i form af en række begreber for samarbejdsformer (se afsnit 4.2.1 for en fuld beskrivelse), som i kortfattet form går ud på at skelne mellem samarbejde på forskellige didaktiske niveauer og om hvorvidt der er tale om symmetriske samarbejdsformer således at de forskellige fagligheder (og dermed de forskellige kompetenceprofiler) kan kombineres.

Resultaterne fra slutevalueringen viser, at samarbejdsrelationerne kan karakteriseres som overvejende symmetriske med afvekslende arbejdsformer med et didaktisk samarbejde på K2 og K3 niveau (Holst 2011a, s. 36), og der er hermed tale om en positiv udvikling set i forhold til de samarbejdsformer der fremgik af MTA evalueringen.

De samlede evalueringresultater på skoleområdet viser, at de positive resultater, der blev opnået i projektet MTA er blevet videreført og konsolideret og fremstår generelt som stabile på et højt niveau (Holst 2011a). Der opstår imidlertid en særlig situation i tredjeårsforløbet, som er af særlig interesse i forhold til forskningsperspektivet.

I de tværgående analyser over det treårige forløb (Holst 2011a, s. 27-29) fremgår det, at en klasse, som i det treårige forløb startede i nulte klasse samlet set havde en meget positiv udvikling over de første to projektår. I tredje projektår brydes den positive udvikling imidlertid markant. Den nærmere analyse heraf leder til, at den vigtigste faktor i forbindelse med denne ændring er et lærerskift, som har betydet, at der er tale om et skift i de samlede kompetencer. Før skiftet var der tale om et samarbejde mellem en musikpædagog (musikskolelærer) samt en folkeskolemusiklærer, som også var klasselærer og dermed havde indsigt i de enkelte elevers sociale forudsætninger. Den folkeskolemusiklærer, der overtog klassen var ikke klasselærer og havde ikke et lignende kendskab til de enkelte elever, og kunne derfor ikke på samme måde som sin forgænger bidrage med viden om de enkelte børn, og om hvordan de kunne indgå i positiv forstand (som "ressourcer") i undervisningen gennem et tæt planlægnings samarbejde med musikpædagogen. Der er her netop tale om den kombination mellem særlige kompetencer, som blev synliggjort i evalueringsrapporten Musik Til Alle (Holst 2008), og som er omtalt i kapitel 1 (afsnit 1.1 - figur 1.1) - spørgsmålet om elevernes sociale og faglige forudsætninger på den ene side og valg af undervisningsindhold og undervisningsmetode på den anden, to forhold, som det er en central didaktisk opgave at kunne kombinere i forhold til den konkrete undervisning.

Hypotesen at en kombination af en undervisningsfaglighed, der bygger på musikfaglighed og en undervisningsfaglighed, der bygger på en generel pædagogisk faglighed er afgørende for elevernes resultater underbygges hermed ved:

1. At gode resultater for elevernes læring og udvikling på en række centrale punkter er opnået i forbindelse med en symmetrisk samarbejdsrelation mellem musikskolelærer og folkeskolelærer
2. At tilsvarende resultater ikke er opnået i en situation, hvor den nødvendige viden om elevernes forudsætninger ikke indgik i samarbejdsrelationen.

Dette bidrager til spørgsmålet rejst i *første undersøgelsesdimension* (afsnit 2.1.3) om forskellige måder at konstituere en undervisningsfaglighed og peger på nødvendigheden af, at etablere en undervisningsfaglighed med en *intern relation* mellem "fag og pædagogik".

Den didaktiske udvikling af begreber for samarbejdsformer (se afsnit 4.2.1) med en skelnen mellem samarbejde på forskellige didaktiske niveauer er som nævnt foregået i relation til et fagligt samarbejdsprojekt mellem dansk og musik i indskolingen (DanMus-projektet).

I DanMus projekt har det været muligt at etablere et design rettet mod *anden undersøgelsesdimension* i form af at sammenholde den samarbejdende undervisnings didaktiske niveau med evaluering af elevernes læring.

4.1.5 PROJEKT DANMUS. ROSENLUNDSKOLEN, BALLERUP KOMMUNE.

Projekt med en ekstra fællestime i musik og dansk i indskolingen. Projektet er et ad hoc projekt, der opstod på initiativ af musiklærergruppen på Rosenlundskolen, Ballerup, som følge af kraftige timetalsnedskæringer for musikfaget især i indskolingen. Jeg fulgte projektet i et år med fire førsteklasse og fire forskellige lærerteam. Mit forskningsperspektiv er ligeledes her, at undersøge professionskompetencer på grundlag af samarbejdet mellem lærere med forskellige kompetencer rettet mod *anden undersøgelsesdimension i form af at sammenholde den samarbejdende undervisningsdidaktiske niveau med evaluering af elevernes læring*. Dette projekt bidrager således sammen med projektet Musik, Sprog og Integration, som var rettet mod første undersøgelsesdimension, til undersøgelsen af professionskompetencer på grundlag af samarbejdsrelationer. Den metodiske tilgang er klasserumsforskning. Projektet er dokumenteret i en evalueringsrapport (Holst 2010a), som omfatter ovennævnte forskningsperspektiv.

I skoleåret 2009/2010 har Rosenlundskolen i Ballerup gennemført et udviklingsprojekt om samarbejde mellem musik og dansk i indskolingen. Man ønsker gennem samarbejdet et fagligt fokus i begge fag samt at udnytte et oplagt potentiale i symbiosen mellem de to faglige tilgange. Baggrunden for etablering af udviklingsprojektet er reduktioner i skolernes timetal i musik (Holst og Bechmann 2010), hvor reduktioner på op mod halvdelen af landets skoler fører til, at faget undervises som overvejende en-timesfag, hvilket ifølge undersøgelsen betyder, at det er usandsynligt, at undervisningen kan leve op til de centrale målformuleringer i faget. Ballerup Kommune er et af de områder, hvor timetallet i musik er blevet reduceret baseret på en kommunal beslutning. Der opstår imidlertid en modsætning mellem en nedprioritering af timetallet for musik og et traditionelt stærkt og prioriteret musikmiljø på Rosenlundskolen, som tidligere har været øvelses- og samarbejdsskole for KDAS. Man protesterer mod at koble en forøget indsats i forhold til læseundervisningen med en nedprioritering af musikundervisningen i indskolingen. En udviklingsgruppe under pædagogisk samråd udarbejdede et forslag om at oprette en ekstra time i musik på første klassetrin i form af en deletime med dansklæreren. Det faglige indhold i denne "Dan-Mus" time planlægges og gennemføres af musiklærer og dansklærer i fællesskab. Dette medfører en række udfordringer i form af samarbejdsformer og indholdsovervejelser i et kvalificeret fagsamarbejde.

Der er gennemført elevvurderinger i projektets begyndelsesfase (efteråret 2009) samt et år efter (efterår 2010) for alle eleverne i de fire klasser som deltager i projektet.

I samarbejde med de involverede lærere er der udarbejdet et evalueringsgrundlag på områderne musik og sprog, som grundlag for en vurdering af samtlige elever i de fire klasser i relation til projektets to-faglige undervisningsform. (Holst 2010a, s. 29).

De faglige vurderinger for hver klasse for evalueringen fra 2009 og evalueringen fra 2010 sammenholdes her:

- Klasse I blev i 2009 vurderet højt i sammenligning med de andre klasser. Der er tale om en gennemsnitlig forbedring af resultaterne på 9 pct, hvilket må siges at være både et tydeligt og fint resultat.
- Klasse II: Der er tale om en gennemsnitlig forbedring af resultaterne på 4 pct.

- Klasse III: Der er reelt tale om status quo (1 pct. ændring i middeltal)
- Klasse IV: Der tale om en yderst markant ændring fra et relativt lavt niveau i 2009 (det laveste blandt de fire klasser) til et relativt højt niveau (det højeste blandt de fire klasser). Der er her tale om en gennemsnitlig forbedring af resultaterne på 44 pct.

I de følgende sammenfattes en kort forløbsbeskrivelse med lærernes samarbejdsformer og evalueringsresultaterne (Holst 2010a, s. 44-45).

Klasse I: Der arbejdes med to forløb. I det første forløb blev der arbejdet med tekster og ord fra læsebogen, som blev sat sammen til sjove sange. Det andet og større forløb bestod i at lave et indiansk syngespil. Der er arbejdet med ni danskfaglige indholdsområder og 8 musikfaglige. Klassen havde et godt udgangspunkt i første, og den sammenlignende vurdering viser en generel forbedring (9 %.) samt en øget balance, på tværs af de forskellige områder. Samarbejdsrelationen er karakteriseret som Modus 3, hvor lærernes forskellige kompetencer kommer i spil gennem en fælles planlægning, og med det som lærerne har betegnet som "det dobbelte blik", der fører til en særlig måde at gribe tingene an på. Interaktionen mellem lærerne fremstår med vægt på niveauerne K1 og K2 (aktualiseringen).

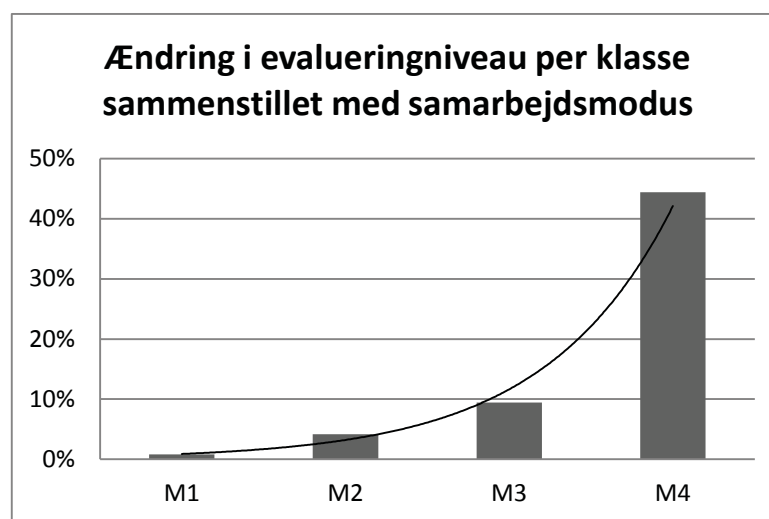
Klasse II: Der arbejdes med to forløb med hver deres tema, og med samme tilgang i de to forløb. Der er arbejdet med otte danskfaglige indholdsområder og 5 musikfaglige. Niveauet (ved projektets begyndelse) vurderes generelt ikke så højt i denne klasse, og lærerne vurderer generelt klassen som danskfagligt svag. Den sammenlignende vurdering viser en generel forbedring (4 %).

Samarbejdsrelationen kan karakteriseres som Modus 2, og interaktionen vedrører primært det symmetriske samarbejde i undervisningssituationen – dvs. niveauet K1 (realisering).

Klasse III: Et første forløb, planlagt med musiklæreren (som forlader skolen i første del af forløbet) gennemføres delvist med vægt på alfabetsange, rim og remser og rytmik. Et andet forløb etableres med en nyansat musiklærer. Der arbejdes med tre danskfaglige indholdsområder og syv musikfaglige. Klassens udgangspunkt vurderes generelt i mellemområdet i forhold til de andre klasser. Den sammenlignende vurdering viser kun en ubetydelig ændring (1 pct. ændring i middeltal). Samarbejdsrelationen er karakteriseret som Modus 1, dvs. arbejdsdeling, betinget af det pludselige lærerskift. Interaktionen mellem lærerne har grundet omstændigheder delvist ikke kunnet gennemføres, og må generelt betegnes som meget begrænset.

Klasse IV: Der er arbejdet med fem tematiske forløb i og omkring DanMus timerne, som således indgår bredere i en samarbejdsform. Et af forløbene har været nærmere beskrevet på grundlag af videoobservation. I dette forløb er der arbejdet med elve danskfaglige indholdspunkter og elve musikfaglige. Klassen havde et svagt udgangspunkt sammenlignet med de tre andre klassers niveau. Den sammenlignende vurdering viser en yderst markant ændring fra det lave indgangsniveau, til et relativt set højt niveau i anden vurdering - en ændring på 44 pct. Samarbejdsformen er karakteriseret som Modus 4, med en dynamisk, symmetrisk samarbejdsform baseret på en tydelig kompetencebaseret rollefordeling. Interaktionen mellem lærerne indbefatter udvikling af undervisningsindhold på K3 niveauet.

Det er nu interessant at sammenholde det didaktiske niveau på grundlag af samarbejdsformer (modus 1 til 4) med elevresultater i henhold til ændring af evalueringsniveau per klasse (figur 4.5)



Figur 4.5: Modus og elevresultater

Samarbejdsmodus er forbundet med den samarbejdende undervisnings didaktiske niveau, således at Modus 2 svarer til et samarbejde på K1- niveau, Modus 3 svarer til et samarbejde på K2 - niveau og M4 svarer til et samarbejde på K3 - niveau. M1 svarer til, at der ikke har været etableret et reelt samarbejde. En nærmere diskussion af de fire samarbejdsmodi og betydningen for hvilke kompetencer, der indgår i samarbejdet, vil blive behandlet i det efterfølgende teoretiske afsnit (Afsnit 4.2.1).

Undersøgelsen i dette praksisprojekt, som vedrører *anden undersøgelsesdimension*, viser, at *der er sammenhæng mellem undervisningens didaktiske niveau og elevernes resultater*. Selv om at man ville tage højde for, at der kunne have været tale om indflydelse fra andre faktorer, vil det være svært at afvise denne sammenhæng. At to lærere kan arbejde sammen i samarbejdsmodus 4, er det samme som at sige at de to lærere hver for sig er i stand til at arbejde på et højt didaktisk niveau (K3) samt er i stand til at arbejde sammen. En del af resultatet kan dermed tillægges den ekstra gevinst, der kunne ligge i den tidligere omtalte "faglige symbiose", og en del i selve det, at der arbejdes på et højt didaktisk niveau. Da det først er en følge af det andet, må det stadig fastholdes at det didaktiske niveau er en afgørende faktor.

4.2 TEORIUDVIKLING

I de foregående praksisprojekter er der omtalt udvikling af didaktisk teori på to områder.

I forbindelse med afsnit 4.1.4 - Projekt Musik, Sprog, Integration afsnit 4.1.5 - Projekt DanMus vedrører dette en systematik for didaktisk baserede samarbejdsformer.

I forbindelse med afsnit 4.1.1 - Professionsudviklingsprojekt, Rudersdal Kommune og afsnit 4.1.3 - Projekt Læringsrum. Helsingør og Odense Musikskoler vedrører dette didaktisk teori i forbindelse med musikalsk skaben.

4.2.1 DIDAKTISK BASEREDE SAMARBEJDSFORMER

Følgende systematik for didaktisk baserede samarbejdsformer er udarbejdet i forbindelse med projekterne Musik, Sprog, Integration (Holst 2011a, s. 34 ff) og DanMus (2010a, s. 38 ff)

Der opstilles fire modi for samarbejde, som for det første omhandler en bestemmelse af det didaktiske niveau for samarbejdet, og for det andet relationen mellem samarbejdspartnerne. I det originale materiale er disse betegnet som modus 1, modus 2, modus 3 og modus 4.

Til bestemmelsen af det didaktiske niveau benyttes den didaktiske procesmodel i fem trin med angivelse af didaktiske niveauer (afsnit 2.2.1)

	Trin I	Trin II	Trin III	Trin IV	Trin V
Tredje didaktisk niveau	Didaktisering. Begrundelse, udvælgelse og udvikling af indhold				Analyse og udvikling af undervisning
Andet didaktiske niveau		Aktualisering. Planlægning og organisering		Evaluering af undervisning og læring	
Første didaktiske niveau			Realisering Undervisningens gennemførelse & interaktion		

Figur 4.6: Den didaktiske procesmodel med fem trin og tre kompetenceniveauer

Jeg indfører her betegnelser for de enkelte trin, som er blevet anvendt i projektmaterialet:

Trin 1: Didaktisering

Trin 2: Aktualisering

Trin 3: Realisering

Trin 4: Evaluering

Trin 5: Analyse

Ved genbeskrivelsen her vil jeg revidere modus-betegnelserne til modus 0, modus 1, modus 2 og modus 3, således at der optræder en overensstemmelse mellem indekset for de didaktiske niveauer og indekset for modi.

Til bestemmelse af samarbejdsrelationen skelner jeg mellem:

1. en symmetrisk samarbejdsform, hvor samarbejdspartnerne i forhold til en bestemt didaktisk opgave indgår i et ligeværdigt samarbejde, som også kan betegnes som dialogisk
2. en asymmetrisk samarbejdsform, hvor den ene samarbejdspartner overtager en bestemt didaktisk opgave og hvor den anden følgelig overtager en anden (arbejdsdeling).

Den asymmetriske relation kan vedrøre en didaktisk delopgave hvor den ene samarbejdspartner fx overtager planlægningen (trin 2), mens der samtidig kan være tale om en symmetrisk relation idet undervisningen udføres i fællesskab (trin 3).

Modus 0: Denne modus kan karakteriseres som en arbejdsdeling med en asymmetrisk relation mellem de to lærere, hvor den ene lærer planlægger og leder undervisningen og den anden assisterer. Man kan sige, at der er tale om en praktisk orienteret relation mellem en underviser og en assistent. Dette kan enten optræde i en fast opdeling eller på skift som periodisk asymmetrisk.

	Trin I	Trin II	Trin III	Trin IV	Trin V
Tredje didaktisk niveau	Didaktisering Begrundelse, udvælgelse og udvikling af indhold				Analyse og udvikling af undervisning
Andet didaktisk niveau		Aktualisering Planlægning og organisering		Evaluering af undervisning og læring	
Første didaktisk niveau			Realisering Undervisningens gennemførelse & interaktion		

	Trin I	Trin II	Trin III	Trin IV	Trin V
Tredje didaktisk niveau	Didaktisering Begrundelse, udvælgelse og udvikling af indhold				Analyse og udvikling af undervisning
Andet didaktisk niveau		Aktualisering Planlægning og organisering		Evaluering af undervisning og læring	
Første didaktisk niveau			Realisering Undervisningens gennemførelse & interaktion		

Figur 4.7: Samarbejdsformer Modus 0 og Modus 1

Modus 1: Den asymmetriske arbejdsdeling opretholdes overvejende, mens de to lærere samarbejder i den praktiske undervisningssituation. Der er således på den ene side en relativ fast asymmetrisk rollefordeling baseret på den ene lærers forberedelse, beslutninger og planlægning (didaktisering og aktualisering), mens der i undervisningssituationen (realisering - trin 3) er et afgrænset område, hvor lærerne i undervisningssituationen kan agere symmetrisk. Den symmetriske samarbejdsrelation er begrænset til første didaktiske niveau.

Modus 2: Der etableres her en symmetrisk relation, som omfatter fælles planlægning (aktualisering - trin 2). Der opretholdes dog stadig en asymmetrisk rollefordeling men gennem en fælles planlægning, som inddrager didaktiske valg, udfordres den enkelte lærers metodiske erfaring med mulighed for at udvikle nye forståelser på dette område også gennem inddragelse af evaluering. Den symmetriske relation er udvidet til også at inddrage andet didaktisk niveau, mens der i forhold til tredje didaktiske niveau er tale om en asymmetrisk relation.

	Trin I	Trin II	Trin III	Trin IV	Trin V
Tredje didaktisk niveau	Didaktisering Begrundelse, udvælgelse og udvikling af indhold				Analyse og udvikling af undervisning
Andet didaktisk niveau		Aktualisering Planlægning og organisering		Evaluering af undervisning og læring	
Første didaktisk niveau			Realisering Undervisningens gennemførelse & interaktion		

	Trin I	Trin II	Trin III	Trin IV	Trin V
Tredje didaktisk niveau	Didaktisering Begrundelse, udvælgelse og udvikling af indhold				Analyse og udvikling af undervisning
Andet didaktisk niveau		Aktualisering Planlægning og organisering		Evaluering af undervisning og læring	
Første didaktisk niveau			Realisering Undervisningens gennemførelse & interaktion		

Figur 4.8: Samarbejdsformer Modus 2 og Modus 3

Modus 3: Der er her tale om en symmetrisk relation, som tager sit udgangspunkt i første trin den didaktiske proces (didaktisering) som udgangspunkt for samarbejdsprocessen i de følgende trin. Samarbejdet har dermed mulighed for at bringe de forskellige kompetencer i spil i hele processen. Den symmetriske relation omfatter nu tredje didaktiske niveau. Hermed sættes spørgsmål om begrundelser, valg og konstruktion af undervisningsindhold, elevernes forforståelser og forudsætninger, lærerens fagsyn osv i spil.

Denne systematik for didaktisk baserede samarbejdsformer er udviklet i forbindelse med og er anvendt i følgende praksisprojekter:

1. *Projekt Musik, Sprog og Integration, Søndermarkskolen, afsnit 4.1.4*

2. *Projekt DanMus. Rosenlundskolen, Ballerup Kommune, afsnit 4.1.5*

4.2.2 DIDAKTISK BASERET ARBEJDE MED MUSIKALSK SKABENDE PROCESSER

I *Professionudviklingsprojekt Rudersdal Kommune* (afsnit 4.1.1) var musikalsk skabende arbejde et centralt tema. Fælles for de to forløb var, at de anvendte skabende musikalske arbejde i form af gruppearbejde, hvor eleverne skulle arbejde med at udvikle musikalske udtryk under anvendelse af principper fra barokmusikken. Erfaringerne hermed ledte til en problematisering af forudsætninger for og rammesætning af denne proces, således at alle elever fik muligheden for at indgå i arbejdet med skabende processer. I lærernes erfaringsudveksling blev det tydeligt, at musikalsk skabende arbejde kan være af meget forskellig karakter og være forbundet med meget forskellige forudsætninger. I *Projekt Læringsrum* (afsnit 4.1.3) optrådte musikalsk skabende arbejde ligeledes som et særligt fokus. Skabende arbejdsformer indgik her i forskellige sammenhænge i arbejde med udtryk, improvisation og komposition. Det er tydeligt, at skabende arbejdsformer således indgår i forskellige sammenhænge og i forskellige former, og dette leder til behovet for at karakterisere sådanne forskellige områder, med henblik på at kunne præcisere de musikalske skabende processer der arbejdes med og de specifikke sammenhænge og forudsætninger der er forbundet hermed.

Benson (2003) har i sin bog 'The Improvisation of Musical Dialogue - A Phenomenology of Music' forsøgt at indkredse denne bredere forståelse. Benson (2003, s81-82) benytter Ingarden's fænomenologiske begreb 'unbestimmtheitsstellen' (ubestemthedssteder) til at definere den åbenhed i musik, som muliggør og nødvendiggør improvisation (i bred forstand), forstået som en proces af noget uforudset – noget uden forudgående bestemmelse. Benson (2003, s26-29) opstiller et katalog af 15 forskellige 'improvisationsformer', som rækker fra udfyldning af små detaljer i den musikalske udførelse over det man almindeligvis forstår ved improvisation til komposition og endda udvikling af det stil- og genremæssige grundlag.

Benson dækker således hele området af musikalske skabende processer fra musikkens mikroplan til dets makroplan. Et enkelt melodisk musikalsk motiv og endda måden at forme en enkelt tone på indeholder i sin udførelse en ubestemthed i form af det udtryk, der lægges heri.

De klanglige (lydmæssige) parametre kan bestemmes, men transformationen fra lyd til musik, som Swanwick (1999) betegner som en metaforisk proces eller en metaforisk transformation, er forbundet med dannelsen af et musikalsk udtryk, en musikalsk form,

som ikke kan bestemmes fuldstændigt gennem forskrifter. I den musikalske praksisform, som vi sædvanligvis forstår ved improvisation, er en del af den musikalske udførelse (sædvanligvis det melodiske aspekt) overladt til musikeren i sin performance at udfylde fx ud fra et harmonisk materiale. Her transformeres eller omdannes det musikalske forlæg. Den kompositoriske proces er ligeledes forbundet med ubestemthed, og i dette tilfælde omfatter den flere eller alle aspekter af musikken i rammen af den musikalske stil og genre (diskurs). Benson inddrager også, på et metaniveau, transformation af den genremæssige og stilistiske ramme, som kan føre til udvikling af nye stil- og genreformer (innovation).

Med afsæt i Bensons musikfænomenologiske analyse, udvikler jeg nu en systematik, som består af en niveaumodel af generel karakter for genstandsområdet musik med det formål at kunne beskrive relationen mellem musikalsk skabende processer og de indholds- og praksisformer, der er forbundet hermed. Hensigten hermed er at udvikle en systematik, der kan bruges til at skabe indsigt i de didaktiske forhold i forbindelse med at arbejde med musikalsk skabende processer.

Jeg tager udgangspunkt i et generelt niveau-koncept formuleret af Eldredge og Salthe (1984) hvor niveauer hver for sig anses for at repræsentere et dynamisk system, og hvor interaktion indenfor et niveau ses som et primært forklaringsgrundlag. Bhaskar (1978) beskriver parallelt hertil *emergens* i kraft af relationen mellem niveauer, således at kombinationen af underliggende niveaues processer eller mekanismer er forudsætningen for fremkomsten af et nyt fænomen på et højere niveau, som ikke lader sig reducere til de 'grundsten' som indgår heri, og som er kvalitativt forskelligt herfra. Bhaskar skelner mellem interne relationer på et niveau og eksterne relationer mellem niveauer. Den generelle niveauforståelse vil jeg nu præcisere i forhold til musik. Godøy (1993) forstår 'musikalske objekter' som enheder (entiteter) på forskellige niveauer. Det er Godøy's pointe, at man ved at afgrænse et musikalsk objekt kan indfange egenskaber på et bestemt niveau. På dette grundlag vil jeg nu opstille en niveaumodel med afsæt i et tidligere arbejde, jeg har lavet på dette område i forbindelse med musik og ny teknologi (Holst 2001).

Det første niveau udgøres af det klingende materiale som toner, der kan beskrives akustisk og har særlige egenskaber (tonale parametre), som fx tonehøjde, tonelængde, klangfarve og tidslige ændringer heraf (konturformer). Den metaforiske transformation, der forgår når nogle toner (elementer) sættes sammen og bliver til melodi som et musikalsk fænomen leder til det andet niveau, som består af motiver (musikalske komponenter) med melodiske, rytmiske og harmoniske egenskaber – form opbygget af toner. Motiver bygges på tredje niveau sammen til sætninger som musikalske udsagn - som en progression af musikalske komponenter. Helheden, der består af sætninger, udgør på fjerde niveau kompositionen, det samlede musikalske narrativ – sædvanligvis opbygget som en særlig formsekvens af relaterede delelementer som fx i en Rondo. Rammesættende for dette er en musikalsk diskurs i form af musikalsk genre og stil ofte forbundet med en bestemt periode. Sammenfattende kan det ses som en opbygning ud fra materiale eller medie over elementer, komponenter og udsagn (sætninger) til musikalsk narrativ (en komposition) i en genremæssig ramme. Modellen forstås ikke som endelig, og der kan tilføjes / indføres yderligere differentierende niveauer.

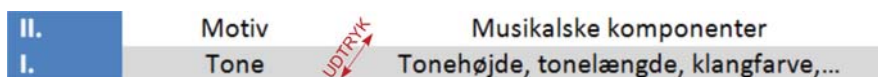
Niveau	Objekt-type	Egenskaber
V.	Diskurs	Genre/stil / periode
IV.	Narrativ	Musikalsk komposition
III.	Sentens	Musikalsk progression
II.	Motiv	Musikalske komponenter
I.	Tone	Tonehøjde, tonelængde, klangfarve,...
0.	Materiale	Auditivt - hørbare svingninger

Figur 4.9: Niveauer for musikalske objekter

På det enkelte niveau betegnes relationen mellem forskellige aspekter som en intern relation. En intern relation udgør en direkte påvirkning fx ændres en tonerække af bestemte tonehøjder af den rytmiske opdeling heraf. Gennem interne relationer kobles forskellige tæt forbundne aspekter som fx melodi og rytme. Relationen mellem forskellige niveauer betegnes en ekstern relation, hvor et niveau påvirker et andet niveau indirekte i form af muligheder og begrænsninger. Den eksterne relation efterlader en grad af ubestemthed, som giver anledning til transformationer. Fx giver en række motiver sammensat i en bestemt rækkefølge nogle harmoniske muligheder, men bestemmer ikke en entydig harmonisk progression – der er flere harmoniseringsmuligheder. Omvendt bestemmer en harmonisk progression ikke de motiver, der befinder sig på det underliggende niveau, men sætter en ramme, der giver nogle muligheder og begrænsninger, som velkendt i rytmisk- improvisatorisk musik.

Mellem niveauet for det auditive materiale og første niveau ligger mangfoldige muligheder for tone-formning, et område som tidligere hørte til bygning af instrumenter, men som med moderne teknologi er åbnet som et nyt eksperimentarium.

Mellem første og andet niveau – mellem tone og motiv - ligger en udtryksmæssig åbenhed, som vedrører, hvordan den enkelte tone formes dynamisk som del af et motiv.



Figur 4.10: Udtryk

Mellem andet og tredje niveau – mellem motiv og sentens – ligger den motiviske udformning i en strukturel ramme som ligger i sentensen, fx en harmonisk progression - improvisation i en harmonisk ramme, eller variationer ud fra nogle genremæssige principper, fx et symmetrisk princip.



Figur 4.11: Improvisation

Mellem tredje og fjerde niveau – mellem sentens og det samlede musikalske narrativ – ligger den kompositorisk proces i rammen af et overordnet genremæssigt formprincip.



Figur 4.12: Komposition

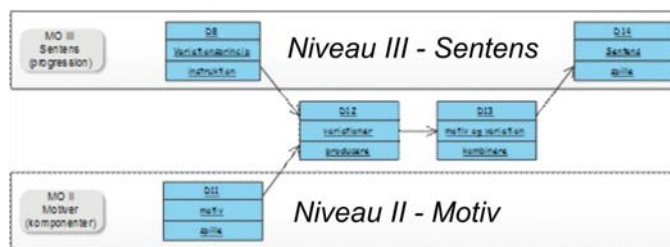
Mellem fjerde og femte niveau – mellem det musikalske narrativ og den genremæssige ramme ligger en mulighed for eksempelvis gennem kompositorisk nytænkning, at skabe et brud med den genremæssige ramme, der kan føre til fornyelse som eksempelvis i forskellige fusions-genrer.

Transformative processer kan på denne måde forbindes med eksterne relationer (mellem niveauer), hvilket også betyder, at *de inddrager begge de niveauer som relationen ligger mellem*, og dermed ofte vil være mere krævende med hensyn til forudsætninger, end interne relationer, der udspilles indenfor et enkelt niveau. På den anden side kan de transformative processer understøtte læring på disse niveauer.

Transformative processer trækker på ressourcer (forudsætninger) i en læringsproces, som i didaktisk henseende kan analyseres ved netop at betragte den eksterne relation, hvori begge niveauer, som relationen udspilles mellem, indgår.

I de to parallelle forløb med musikalsk skaben i Professionsprojektet Rudersdal Kommune (afsnit 4.1.1) skulle eleverne arbejde med at udvikle musikalske udtryk under anvendelse af principper fra barokmusikken. De to forløb handler imidlertid om musikalsk skaben på to forskellige niveauer.

Forløb A: Det skabende musikalske arbejde består i at producere variationer til et motiv samt sammensætte motiv og variationer til en sentens (Holst 2011b, s.49). Udgangspunktet er at eleverne er i stand til at spille et givet motiv og processen skal resultere i at eleverne spiller det stykke musik (sentensen) de selv har lavet ud fra dette oplæg. Motiv kan betegnes som et musikalsk objekt på niveau II. Sentens som et musikalsk objekt på niveau III. Det musikalsk skabende arbejde foregår i relationen mellem niveau II og niveau III - lige som i ovenstående eksempel med improvisation (figur 4.11). Processen leder fra at spille et motiv til at spille en selvproduceret sentens. Udgangspunktet er et givet motiv og et variationsprincip. Produktionen af variation og kombination kan gøres på mange måder (et ubestemhedsområde) - som en transformation af motivet.

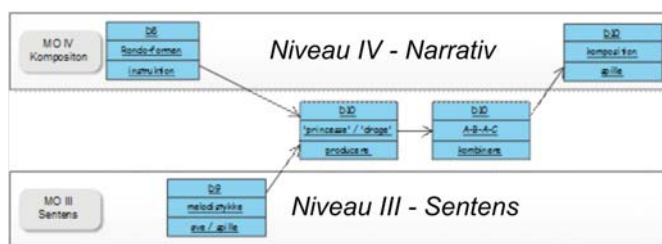


Figur 4.13: Fra motiv til sentens (ibid, s. 49)

På grundlag heraf er det nu muligt at planlægge hhv. analysere de elevforudsætninger og hjælpemidler der er nødvendige i processen (ibid, s. 49).

Forløb B: Det skabende musikalske arbejde byggede på rondo-formen. Læreren havde uddraget melodiske motiver fra nogle barokkompositioner og udviklet en visualisering af formopbygningen ved hjælp af billedkort (en konge, en prinsesse og en drage). Eleverne skulle nu lave deres eget stykke i disse rammer (ibid, s.50). Mens det skabende musikalske arbejde i Forløb A var placeret i relationen mellem niveau II og III – mellem motiv og sentens, er det her placeret i relationen mellem niveau III og IV – mellem sentens og et musikalsk narrativ bygget op som en rondo (kompositorisk form). Det melodistykke (sentensen), som eleverne har fået at arbejde med i forløb B og således også længere end det relativt kort motiv, som eleverne i forløb A blev givet.

Det skabende musikalske arbejde (transformation) mellem sentens og komposition kan illustreres med følgende diagram:



Figur 8: Fra sentens til komposition (ibid, s.55)

På grundlag heraf er det nu ligeledes muligt at planlægge hhv. analysere de elevforudsætninger og hjælpemidler der er nødvendige i processen, men de er i dette tilfælde væsentligt anderledes end i forløb A, fx stiller arbejdet med melodiske variationer særlige forudsætninger, som trækker på det at producere forskellige melodiske variationer over et motiv – svarende til processen i forløb A.

Denne systematik for didaktisk baseret arbejde med musikalsk skabende processer er udviklet i forbindelse med og anvendt i følgende praksisprojekter:

1. Professionsprojektet Rudersdal Kommune, afsnit 4.1.1
2. Projekt Læringsrum, Helsingør og Odense Musikskoler, afsnit 4.1.3

4.3 SAMMENFATNING AF DE FORSKNINGSMÆSSIGE BIDRAG FRA PRAKSISPROJEKTER

4.3.1 KOBLING MELLEML TEORI OG PRAKSIS I ET UDVIKLINGSPROJEKT

I *Professionsudviklingsprojektet, Rudersdal Kommune* (afsnit 4.1.1) indgår både andet og tredje didaktiske niveau, og tredje didaktiske niveau indgår med en kobling til didaktisk teori i en form, hvor teori både efterspørges og sættes i brug (teori om og for praksis).

Undervisningsfaglighed udvikles i praksis i et bottom-up perspektiv, og didaktisk teori efterspørges her. Relevant didaktisk teori (didaktisk baseret arbejde med skabende processer, se afsnit 4.2.2) udvikles i forskningskontekst for praksis, og indføres som tredje niveaus kundskab (L3) i et top-down perspektiv med en kobling til teoretisk praksis (P3).

Koblingen mellem teori og praksis i et kombineret bottom-up og top down perspektiv svarer overens med analysen heraf, som indgår i caseanalyserne (afsnit 3.2.2).

4.3.2 UDVIKLING AF TREDJE NIVEAU PRAKSIS I UDVIKLINGSPROJEKTER

I *Projekt Ny Struktur, Skanderborg Kulturskole* (afsnit 4.1.2) og i *Projekt Læringsrum, Helsingør og Odense Musikskoler* (afsnit 4.1.3) indgår tredje niveau praksis (P3) i et udviklingsperspektiv, mens tredje didaktiske niveau dog ikke kobles til teori. I begge projekter optræder tredje niveaus praksis (P3) i forbindelse med udvikling af nye undervisningsformer, som supplement til individuel instrumentalundervisning.

Samtidig må fraværet af tredje niveaus kundskab (teoretisk kundskab), som fremstår tydeligt både i den generelle behandling i kapitel 3, og i forhold til udviklingsprojekterne her, fastholdes som en central problematik. Dette er i god overensstemmelse med og kan ses som en uddybning af resultaterne fra caseanalyserne fra musikskolepraksis afsnit 3.2.4

4.3.3 KOMBINATION AF MUSIKFAGLIGHED OG GENEREL PÆDAGOGISK FAGLIGHED

I *Projekt Musik, Sprog og Integration, Søndermarkskolen* (afsnit 4.1.4) opnås gode resultater for elevernes læring i forbindelse med en symmetrisk samarbejdsrelation mellem musikskolelærer og folkeskolelærer som kompetencemæssigt supplerer hinanden. Tilsvarende resultater ikke er opnået i en situation hvor den nødvendige viden om elevernes personlige og sociale forudsætninger ikke indgik i samarbejdsrelationen.

Dette peger med reference til første undersøgelsesdimension på nødvendigheden af, at der i den konkrete undervisningsfaglighed integreres såvel en musikfaglighed som en generel pædagogisk faglighed.

4.3.4 DET DIDAKTISKE NIVEAU OG ELEVERNES LÆRING

I *Projekt DanMus, Ballerup Kommune* (afsnit 4.1.5) har det været muligt at etablere et design rettet mod *anden undersøgelsesdimension på grundlag* af den samarbejdende undervisnings didaktiske niveau. Undersøgelsen viser en tydelig *sammenhæng mellem undervisningens didaktiske niveau og elevernes resultater*.

4.3.5 UDVIKLING AF DIDAKTISK TEORI SOM PRAKSEOLOGISK TEORI

På grundlag af udviklingspraksis i *Professionsudviklingsprojekt, Rudersdal Kommune* (afsnit 4.1.1) og *Projekt Læringsrum. Helsingør og Odense Musikskoler* (afsnit 4.1.3) er der udviklet prakseologisk teori i forskningspraksis med udgangspunkt i professionspraksis. Den udviklede teori indføres i praksis i førstnævnte projekt og sættes her i anvendelse. Den didaktiske teori er en systematik for didaktisk baseret arbejde med musikalsk skabende processer som præciseret i afsnit 4.2.2.

4.3.6 UDVIKLING AF TEORI OM DIDAKTISK BASERET SAMARBEJDE

I *Projekt Musik, Sprog og Integration. Søndermarkskolen* (afsnit 4.1.4) og *Projekt DanMus, Ballerup Kommune* (afsnit 4.1.5) er der udviklet prakseologisk teori i forskningspraksis med udgangspunkt i professionspraksis. Den didaktiske teori er en systematik for didaktisk baseret samarbejde, specifikt her mellem musikskolelærere og folkeskolemusiklærere, som præciseret i afsnit 4.2.1.

KAPITEL V:

MUSIKLÆRERUDDANNELSER

Musiklæreruddannelsen i linjefag på læreruddannelsen og musikpædagogiske uddannelser ved konservatorier

Undersøgelsen i dette kapitel omfatter:

1. linjefag musik ved læreruddannelsen på professionshøjskoler, under inddragelse af læreruddannelsen på Metropol, København.
2. musiklæreruddannelser på konservatorier under inddragelse af uddannelserne i og med musikpædagogik ved Det Kongelige Danske Musikkonservatorium (DKDM) og Rytmisk Musikkonservatorium (RMC)

Der anlægges i dette kapitel to undersøgelsesdimensioner:

Undersøgelsesdimension 1: Uddannelsernes kompetence- og vidensgrundlag for undervisning undersøges under inddragelse af et sammenlignende perspektiv i forhold faglighedsformer (se kapitel 2, afsnit 2.1.3)

1. Musikfaglighed (MF)
2. Undervisningsfaglighed (UF)
3. Pædagogisk faglighed (PF)

Undersøgelsesdimension 2: Det undervisningsfaglige kompetence- og vidensgrundlag undersøges i forhold til forskellige didaktiske videns- og praksisformer på grundlag af den udviklede didaktiske praksislogiske niveaumodel (se kapitel 2. afsnit 2.2.1- 2.2.2), her gengivet i oversigtsform:

P1: Udøvende praksis. Undervisnings- og læringsprocessens aktiviteter og situationer

L1: Handlekundskab. Undervisnings- og læringens procedure, herunder forløbets form

P2: Refleksiv praksis, herunder metodiske valg, planlægning og vurdering

L2: Refleksiv kundskab, metodisk systematisk kundskab

P3: Didaktisk-teoretisk praksis, herunder begrundelse, valg og konstruktion af undervisningens indhold

L3: Didaktisk-teoretisk kundskab herunder om begrundelse for og valg af undervisningens indhold

Analysen gennemføres på grundlag de formelle bestemmelser i form af love, bekendtgørelser og studieordninger samt interview og observation af undervisning.

Som analysemateriale indgår der på den ene side lovgrundlag, bekendtgørelser og studieordninger (desk-top-research) og på den anden side observation og interview i forbindelse med studerendes praktik.

Metodisk står love, bekendtgørelser og studieordninger centralt som grundlag for at analysere uddannelsernes opbygning og indholdsbestemmelser som grundlag for at uddanne musiklærere til undervisning i folkeskole og musikskole. Mulighedsbetingelserne, der analyseres på dette grundlag, underbygges og nuanceres af praktikobservation og interview med studerende.

Dette er begrundet i, at undersøgelsens interesse i forhold til uddannelserne er, hvad

og hvordan disse muliggør en professionel og forskningsbaseret musikundervisning i folkeskole og musikskole.

Det har været muligt gennem samarbejde med Læreruddannelsen Metropol at gennemføre praktikobservation og interview med en række fjerde-års studerende i bachelorpraktikken. Det har ligeledes været muligt at gennemføre praktikobservation og interview med femte-årsstuderende fra RMC. Det har ikke været muligt at få mulighed for at gennemføre praktikobservation med studerende fra DKDM, men det lykkedes at gennemføre interview med udvalgte studerende.

5.1 MUSIKLÆRERUDDANNELSEN VED LÆRERUDDANNELSEN (PROFESSIONSHØJSKOLE)

Undersøgelsens første del består i analysen af faglighedsformer (dimension 1) og undervisningsfaglighed (dimension 2) på grundlag af love, bekendtgørelser og studieordninger. Der foretages en sammenligning mellem Læreruddannelsen efter LU'91, og Læreruddannelsen efter LU'06 i forhold til begge dimensioner, særligt med henblik på ændring fra den enhedslærerorienterede uddannelse fra 1991 til den i 2012 gældende uddannelse (LU 06). Læreruddannelsen LU'97 optræder herimellem og analyseres mht. ændringsforløbet gennem de tre læreruddannelseslove af faglighedsformer (dimension 1).

Herefter følger caseanalyser på grundlag af praktikobservation og interviews med studerende.

Note: I analysen af læreruddannelsesbekendtgørelsernes undervisningsindhold skelnes af hensyn til læsbarhed mellem den overordnede fremstilling, som fremstår i almindeligt tekstformat, og de *detaljerede redegørelser*, der optræder i et mindre skriftformat (petit) og desuden er tydeligtgjort ved et farveskift til blå. ½

5.1.1 LÆRERUDDANNELSEN I DANMARK - MUSIKLÆRERUDDANNELSE (LINJEFAG MUSIK)

Læreruddannelsen i Danmark tager sit afsæt i stiftelsen af "Kommissionen til de danske Skolers bedre Indretning" i 1789 og oprettelsen af Blaagaard Seminarium i 1791 på Nørrebro i København, som senere flyttede ud af København og kom til at hedde Jonstrup Statsseminarium (Undervisningsministeriet 2004). I 1818 indførtes faste bestemmelser for fag, prøver og timetal. Fagene var: religions- og bibelkundskab, modersmål, skrivning, regning, elementær aritmetik og geometri, geografi, historie, undervisnings- og opdragelseslære, naturfag, tegning, håndgerning, musik og gymnastik. I 1857 etableres den almindelige skolelærereksamen. I 1894 kommer den første regulære læreruddannelseslov, som en treårig uddannelse. Den treårige uddannelse udvides til en firårig med en ny læreruddannelseslov i 1930. Fra 1954 skelnes mellem en 3 årig uddannelse for studenter og en firårig for ikke-studenter (baseret på realeksamen). Med læreruddannelsesloven fra 1966 blev studentereksamen et krav. Uddannelsen omfattede en række obligatoriske fag, to linjefag og et pædagogisk speciale. Denne lov blev justeres med mindre lovændringer i 1982 og 1985, og i 1991 indføres nogle strukturelle ændringer, primært i kraft af en decentralisering baseret på ramme- og målstyringsprincipper.

5.1.1.1 1991-loven

Læreruddannelsens generelle struktur er en opdeling i en første del og en anden del på

hver to år. Første del omfatter fællesfag og anden del omfatter to linjefag, almen didaktik og pædagogisk speciale.

LU '91	
Første del	Fællesfag
Dansk, skrivning, retorik, kristendoms-kundskab og historie/samfundsfag	
Regning/matematik og naturfag	
Pædagogik og psykologi	
Det praktisk-musiske fagområde	
Anden del	Linjefag
	1. linjefag
	2. linjefag
	Almen didaktik og pædagogisk speciale
	Praktik

Figur 5.1: Læreruddannelsen i henhold til Lov Nr. 410 af 6. juni 1991 samt Bek. 261 af 15. april 1992.

Første og anden del svarer hver til to årsværk, som mhp sammenligning her beregnes ækvivalent til hver 120 ECTS (4 årsværk \approx 240 ECTS). Ud fra de i bekendtgørelse 261 angivne procenttal beregnes her ECTS ækvivalenter for de heri angivne fagområder:

LU 91	Andel i pct.	\approx ECTS
<i>Første del (to årsværk):</i>		
Dansk, skrivning, retorik, kristendoms-kundskab og historie/samfundsfag	ca. 32 %	38
Regning/matematik og naturfag	ca. 18%	22
Det praktisk-musiske fagområde	ca. 20%	24
Pædagogik og psykologi	ca. 20%	24
Praktik	ca. 10 %	12
<i>Anden del (to årsværk)</i>		
1. linjefag	ca. 30%	36
2. linjefag	ca. 30%	36
Almen didaktik og pædagogisk speciale	ca. 25%	30
Praktik	ca. 15%	18

I det følgende analyseres faglighedsformer (MF, UF, PF) ifølge første undersøgelsesdimension, og undervisningsfagligheden analyseres som prakseologiske indholdsformer (PL-former, som angives i kantet parentes) ifølge anden undersøgelsesdimension.

Detaljeret redegørelse:

Musikfagets omfang, omregnet til ækvivalent i ECTS ud fra at hvert toårigt forløb, svarer til hver 120 ECTS: Musik udgør på første del en fjerdedel af omfanget af det praktisk-musiske fagområde (billed- og brugskunst, idræt (1.del), musik (1.del), tværfagligt forløb), dvs. 6 ECTS for musikdelen og 2 ECTS som en tredjedel af det tværfaglige forløb, svarende til i alt 8 ECTS. På anden del gælder musik som et af de to linjefag, svarende til 36 ECTS.

Musik (1.del) omfatter musikundervisning i de yngste klasser, samt inddragelse af musik i tværfaglige forløb og beskrives i BEK nr. 261 som følger:

Målet er, at de studerende erhverver

- færdighedsmæssig og vidensmæssig kompetence og forudsætning for at inddrage musik i tværfaglige sammenhænge på alle klassetrin, samt for at forstå musikalske aktiviteter i skolens yngste klasser.

- vokal og instrumental kunnen på et forsvarligt niveau
- viden om elementær musiklære, herunder nodelæsning og becifring
- indsigt i børns psykiske og motoriske udvikling med særligt henblik på musikalske aktiviteter i skolens yngste klasser.

Musik (2. del)

Målet er, at de studerende

- ved at arbejde med et alsidigt musikalsk repertoire erhverver praktisk-musikalske færdigheder inden for sang (individuel og i kor), instrumentalspil (brugsklaver, aktuelle skoleinstrumenter, herunder instrumenterne i en almindelig rytmegruppe, samt selvvalgt instrument), musikledelse, sammenspil og satsarbejde på et så højt niveau, at det sætter dem i stand til både produktivt og reproduktivt at arbejde med musik, og til at anvende deres kunnen alsidigt og inspirerende i pædagogisk sammenhæng,
- erhverver grundlæggende viden inden for almen musiklære og musikkundskab, herunder musikkens historie i uddrag, der afbalancerer nutidigt og fortidigt stof, samt om musikkens funktioner og virkninger, således at de får baggrund for at varetage en bredt funderet musikundervisning,
- erhverver indsigt i børns musikalske udviklingsmuligheder.

I begge forløb er det faglige indhold musikfagligt, hvortil også indhold om børns musikalske udviklingsmuligheder også medregnes. Børns psykiske og motoriske udvikling mhp musikalske aktiviteter i de yngste klasser vurderes til at udgøre et mindre omfang ud af de 6 ECTS point som første del udgør (1 ECTS PF). Det undervisningsfaglige hhv. musikundervisningsfaglige område udgøres af almen didaktik (30 ECTS) og praktik (halvdelen af 18 ECTS). Det skal bemærkes, at det fagdidaktiske perspektiv ikke er tydeligt her.

Fordelingen mellem faglighedsområder (første undersøgelsesdimension) i '91-loven i forbindelse med linjefag musik vurderes følgende således på grundlag af første- og anden del:

Musikfagligt indhold (MF): 43 ECTS

Undervisningsfagligt indhold (UF): 39 ECTS

Generel pædagogisk fagligt indhold (PF): 25 ECTS

Fordelingen mellem faglighedsområder i '91-loven i forbindelse med grunduddannelse med musik i uddannelsens første del:

Musikfagligt indhold (MF): 5 ECTS (12%)

Undervisningsfagligt indhold (UF): 12 ECTS (29%)

Generel pædagogisk fagligt indhold (PF): 24 ECTS (59%)

Det skal bemærkes at en lærer med denne baggrund, som er et kvalifikationsgrundlag som ophører med læreruddannelsesloven af 1997, forventes at kunne undervise i musik i skolens yngste klasser.

Tallene for danskfaget ser, med henblik på en sammenligning, ud som følger for hele forløbet:

Danskfagligt indhold: 60 ECTS

Undervisningsfagligt indhold (UF): 39 ECTS

Generel pædagogisk fagligt indhold (PF): 24 ECTS

Undervisningsfaglige indholdsformer i relation til linjefaget musik (39 ECTS) udgøres af Almen Didaktik (30 ECTS) og praktik (9 ud af 18 ECTS).

Almen Didaktik: Målet er, at de studerende erhverver en sådan indsigt og kunnen i forhold vedrørende planlægning, tilrettelæggelse, udførelse og vurdering af undervisning og anden lærervirksomhed, at de bliver i stand til:

- at tage begrundet stilling til forhold vedrørende opdragelse, undervisning og uddannelse, herunder lærerens handlemuligheder i forhold til elever, forældre, kolleger og myndigheder, (P3)
- at planlægge, udføre og vurdere undervisning og andre læreropgaver i forhold til skiftende betingelser i familie, skole og samfund, (P1, L1, P2, L2, P3, L3)
- at forstå og varetage enkelte elevers og elevgruppers behov i forhold til uddannelsessystemets og samfundets krav.(P2, L2, P3, L3)

- at vælge undervisningsindhold både på kort og på langt sigt under hensyntagen til skolens lovgrundlag, undervisningens formål og elevernes medbestemmelse, (P3, L3)
- at vælge hensigtsmæssige arbejds- undervisnings- og organisationsformer, (P2, L2)
- at opstille kriterier for selv at vælge og fremstille undervisningsmateriale,(P3, L3)
- at kunne differentiere og evaluere undervisning med henblik på at fremme elevernes og lærerens muligheder for udvikling, (P2, L2)
- at kunne perspektivere undervisningens indhold ved inddragelse af dannelsesteoretiske, videnskabsteoretiske og uddannelsessociologiske synspunkter, (L3)
- at bearbejde erfaring fra undervisningspraksis med fagdidaktiske overvejelser samt viden og metoder fra uddannelsens øvrige fag.(P3)

Praktik: Målet er, at de studerende med udgangspunkt i de skoler, hvor praktikken finder sted, og i samarbejde mellem praktiklærere, studerende og seminarium, gennem undervisning og øvelser med tilhørende vejledning erhverver

- færdighed i selvstændigt og i samarbejde med andre at planlægge, gennemføre og vurdere undervisning i forskellige former, herunder i de valgte linjefag. (P1, L1, P2, L2)

På grundlag af beskrivelserne af disse to delfag i BEK nr. 261 vurderes, at dette fordeles som følger på de seks indholdsformer i den prakseologiske model (PL-modellen):

Samlet fordeling af faglighedsformer i ECTS i LU'91:

ECTS ekvivalent	Musikfaglig (MF)	Undervisningsfaglig (UF)	Gen.Pæd. faglig (PF)
Grundudd. musik	5	12	24
Linjefag musik	43	39	25
Linjefag dansk	60	39	24

Samlet fordeling af undervisningsfagligt indhold i ECTS, linjefag musik i LU'91:

	ECTS i alt	P1	L1	P2	L2	P3	L3
AD	30	1,5	1,5	6	6	7,5	7,5
Praktik	9	2,25	2,25	2,25	2,25		
	39	3,75	3,75	8,25	8,25	7,5	7,5

5.1.1.2 1997-loven

Hensigten med '97-loven var at styrke det faglige niveau for den enkelte studerende gennem fire linjefag mod tidligere to. Det er hensigten, at læreren kun bør undervise i sine linjefag, men dette er dog ikke et lovkrav i folkeskolen (Redegørelse til Folketinget, Undervisningsministeriet 2004). Lovændringen for læreruddannelsen fulgte efter den ny lov for folkeskolen fra november 1993.

Uddannelsen er en professionsbachelor-uddannelse af 4 års varighed svarende til 240 ECTS, og består af en række obligatoriske fag og et antal linjefag som valgfag. Disse afvikles parallelt i forløbet uden en opdeling i første del og anden del, som i læreruddannelsen efter '91-loven, og hvert linjefag skal strække sig over mindst 4 semestre.

LU '97
Obligatoriske fag
Kristendomskundskab/livsoplysning Pædagogiske fag (AD, psykologi, pædagogik, SIS) Praktik (24 uger)
Valgfag - Linjefag (4 semestre)
Linjefaget dansk eller matematik på 42 ECTS 3 linjefag á hvert 33 ECTS Selvstændig opgave til linjefag

Figur 5.2: Læreruddannelsen i henhold til Lov nr. 473 af 10. juni 1997 samt Bek. 382 af 19. august 1998

Et væsentligt punkt i strukturændringen vedrører *afskaffelsen af fællesfag som grundlag for en enhedslæreruddannelse*. Uddannelsen omfatter følgende fag mv., som indgår med den angivne andel af et årsværk og ækvivalenter i ECTS:

LU 97	årsværk	ECTS
Kristendomskundskab/livsoplysning	0,20	12
Pædagogiske fag (AD, psykologi, pædagogik, SIS)	0,70	42
Linjefaget dansk eller matematik	0,70	42
3 linjefag á 0,55 ÅV	3 gange 0,55 i alt 1,65	3 gange 33 i alt 99
Selvstændig opgave til linjefag	0,15	9
Praktik (24 uger)	0,60	36

Der indføres i med denne læreruddannelseslov en differentiering, hvor linjefagene dansk og matematik udgør store linjefag (42 ECTS) i modsætning til andre linjefag som små linjefag (33 ECTS). Denne fordeling er forskellig fra '91-lovens fordeling af linjefag i anden del, men indregnes første del (fællesfag) er forholdet mellem dansk og musik (hhv. stort og lille linjefag) nogenlunde det samme. Det er påfaldende, at der for linjefagene nu er en væsentligt lavere ECTS omfang end i '91 loven, hvilket kan ses som en følge af at udvide antallet af linjefag fra to til fire.

Linjefaget musik: Centrale kundskabs- og færdighedsområder i musik udgøres af otte indholdsområder:

1. Individuel undervisning med henblik på individuelle musikalske færdigheder
2. Sammenspil, ledelse og korsang
3. Hørelære og elementær musikteori
4. Skabende musikalsk arbejde
5. Musikkundskab
6. Musik og bevægelse
7. Musik og informations- og kommunikationsteknologi
8. Fagdidaktik

Ud af de 33 ECTS for linjefaget udgør de syv områder et musikfagligt indhold, og et område fagdidaktik. Vægtningen fordeles i henhold hertil som 29 ECTS musikfagligt (MF) og 4 ECTS undervisningsfagligt (UF). I de pædagogiske fag fordeles 42 ECTS med en fjerdedel til didaktik (AD) svarende til 11 ECTS UF (undervisningsfagligt). Det generelt pædagogiske fagområde (PF) udgør 43 ECTS. Praktikken regnes som undervisningsfaglig (UF) fordelt på fire linjefag, hvilket i forhold til linjefaget musik regnes som 9 ECTS.

Fordelingen mellem faglighedsområder i '97-loven i forbindelse med linjefag musik vurderes følgende således:
Musikfagligt indhold (MF): 29 ECTS

Undervisningsfagligt indhold (UF): 24 ECTS

Generel pædagogisk fagligt indhold (PF): 43 ECTS

Tallene for danskfaget (stort linjefag) ser, med henblik på en sammenligning, ud som følger:

Danskfagligt indhold: 38 ECTS (60)

Undervisningsfagligt indhold (UF): 24 ECTS

Generel pædagogisk fagligt indhold (PF): 43 ECTS

Forholdet mellem det samlede faglige forløb for henholdsvis musik og dansk mellem '91- og '97-loven oprettholdes nogenlunde, men det samlede faglige omfang for linjefagene reduceres for musikfagets vedkommende fra 43 til 29 ECTS og for danskfagets vedkommende fra 60 til 38 ECTS, dvs. med cirka en tredjedel for begge fags vedkommende.

Samlet fordeling af faglighedsformer i ECTS i LU'97:

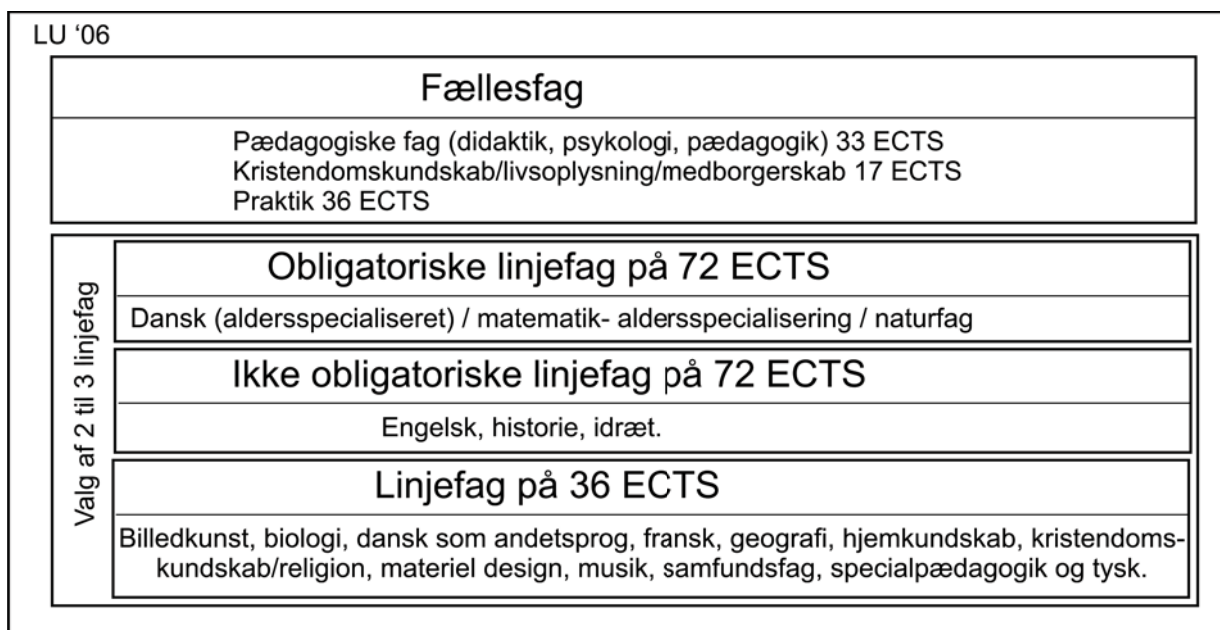
LU 91	Musikfaglig (MF)	Undervisningsfaglig (UF)	Gen.Pæd. faglig (PF)
Linjefag musik	29	24	43
Linjefag dansk	60	24	43

5.1.1.3 2006-loven

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gennemførte i 2003 en evaluering af læreruddannelsen (Læreruddannelsen, EVA, 2003) med henblik på, hvorvidt intentionerne i loven fra 1997. Punkter der blev sat til diskussion var bl.a. linjefagenes antal og niveau, indgangsniveauet, fagdidaktikkens position og vægtning af de pædagogiske fag. Fornyelsen af læreruddannelsen har som mål at styrke lærerens faglighed (Redegørelse til Folketinget 2004) og faglighedsdiskussionen er præget af en vægtning af såkaldt 'centrale fag'. Læreruddannelsesloven fra 2006 (Lov nr. 579 af 9. juni 2006) bibeholder den overordnede struktur fra LU 97. Dansk og matematik bliver hver opdelt i to linjefag (aldersopdeling) og der indføres en centralt fastlagt strukturmodel for valg af linjefag.

Uddannelsen omfatter ifølge den gældende bekendtgørelse (BEK nr. 562 af 01.06.2011)

1. Fællesfag: Praktik på 36 ECTS-point, kristendomskundskab / livsoplysning / medborgerskab på 17 ECTS-point og de pædagogiske fag i form af almen didaktik, psykologi og pædagogik på i alt 33 ECTS-point.
2. Linjefag på hver 72 ECTS-point, hvoraf et er obligatorisk som første linjefag: Den studerende vælger det første linjefag blandt fagene dansk (aldersspecialiseret), matematik (aldersspecialiseret), natur/teknik og fysik/kemi.
3. Ikke obligatoriske linjefag på hver 72 ECTS-point: Engelsk, historie og idræt.
4. Linjefag på hver 36 ECTS-point: Billedkunst, biologi, dansk som andetsprog, fransk, geografi, hjemkundskab, kristendomskundskab/religion, materiel design, musik, samfundsfag, specialpædagogik og tysk.



Figur 5.3: Læreruddannelsen i henhold til Lov nr. 579 af 9. juni 2006 samt BEK nr. 562 af 01.06.2011

Uddannelsen varer 4 år svarende til 240 ECTS og omfatter for alle studerende:

LU 06	årsværk	ECTS
Pædagogiske fag (didaktik, psykologi, pædagogik)	0,55	33
Kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab	0,28	17
Linjefag	2,4	72 / 36
Professionsbachelorprojekt	1,7	10
Praktik	0,60	36

Der indføres en model til valg af linjefag, som bl.a. bygger på et obligatorisk valg af første linjefag blandt fagene dansk (aldersspecialiseret), matematik (aldersspecialiseret), natur/teknik og fysik/kemi. Denne valgstruktur har haft omfattende konsekvenser for musik som 'lille linjefag'. Linjefaget musik på læreruddannelsen har i en lang periode op til 2006 haft en stabil tilgang på 13-15 % af en årgang (Lembke 2010). De strukturelle ændringer i LU 06 har haft virkning på optagelsen af linjefagsstuderende i musik. For årene 2005-2006 var det gennemsnitlige antal studerende på landsplan, som begyndte på linjefaget musik 408. I det år hvor den nye struktur blev implementeret, faldt antallet til 206. De strukturelle virkninger ser desuden ikke kun ud til at have været et overgangsfænomen, idet det generelle niveau i perioden frem til 2011 er faldet yderligere. Det vurderes (Lyhne 2012) at den nye læreruddannelseslov har medført en nedgang af dimittender i musik på mellem 60 og 70 % i forhold til den tidligere. Ifølge en ny rapport fra Undervisningsministeriet (2011) er der bl.a. i musik en markant underproduktion af musiklærere i forhold til behovet i grundskolen.

5.1.2 FAGLIGHEDSOMRÅDER OG INDHOLDSFORMER - LÆRERUDDANNELSEN LU06

Analysen af faglighedsområder og indholdsformer bygger på formelle tekster (love og bekendtgørelser) uddybet med caseundersøgelser. Da læreruddannelsesområdet, som det fremgår af ovenstående, har været underlagt en stærk detailstyring og løbende ændringer gennem en serie af læreruddannelseslove, inddrages de dermed forbundne ændringer af linjefagets profil også i denne analyse.

5.1.2.1 Faglighedsområder og indholdsformer i formelle tekster, aktuelle.

I det følgende analyseres faglighedsformer (MF, UF, PF) ifølge første undersøgelsesdimension, og undervisningsfagligheden analyseres som prakseologiske indholdsformer (PL-former) ifølge anden undersøgelsesdimension.

Analysen gælder indholdsområder i forhold til undervisningskompetence forbundet med linjefaget musik med udgangspunkt i den aktuelle bekendtgørelse BEK nr. 562, bilag 1.

Detaljeret analyse:

Pædagogiske fag:

Almen didaktiks særlige fokus er viden, begreber, teorier om planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning i skolen. (UF 11 ECTS)

Psykologis særlige fokus er viden, begreber, teorier om børns og unges læring, udvikling og sociale samspil. (PF 11 ECTS)

Pædagogikis særlige fokus er viden, begreber og teorier om undervisning, dannelse, uddannelse, opdragelse og socialisation i en samfundsmæssig sammenhæng. (PF 11 ECTS)

Kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab:

Der er tre indholdsområder som belyser gensidigt hinanden:

1. Religion og kultur
2. Idehistorie og etik
3. Demokrati og medborgerskab

Hertil kommer et fjerde område:

4. It og den virtuelle verden
(PF 17 ECTS)

Praktik:

Praktikkens indhold er områder, der vedrører lærerens op gave og ansvar, planlægning gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisning, elevs sociale udvikling og samarbejde med forskellige parter. Områderne danner grundlag for samspillet med uddannelsens øvrige fag, både i forbindelse med forberedelse, gennemførelse og efterbehandling af praktikken. Områderne angiver det indholdsmæssige grundlag for et professionsbaseret samvirke mellem uddannelsens teori og praksis. (UF for musik udgør en tredjedel af de samlede 36 ECTS dvs. 12 ECTS)

Undervisningsfaglighed udgør 11 ECTS Almen Didaktik og 12 ECTS praktik. Disse to områder analyseres i det følgende for prakseologiske indholdsformer (PL-former).

Indhold og indholdsformer i undervisningsfaglighed Almen Didaktik :

- a) Didaktiske udfordringer på samfundsniveau, på organisationsniveau, på relationsniveau og på individniveau med henblik på at beskrive, analysere og udvikle undervisning (P3)
- b) Iagttagelse, beskrivelse, analyse og vurdering af undervisning på grundlag af kriterier for god undervisning og på grundlag af forsknings- og erfaringsbaseret viden i et udviklingsorienteret perspektiv.(P3, L3)
- c) Skolens lovgrundlag fag- og tværfaglighedsforståelser, undervisnings- og læringssyn (L3)
- d) Internationale konventioner og lovgivning, herunder om tavshedspligt, underretningspligt og videregivelse af oplysninger (L2)

- e) Viden om lærerens didaktiske ledelse og rammesætning af undervisningens praksis, herunder forholdet mellem lærer- og elevstyring (L2)
- f) Forskellige undervisnings- og arbejdsformer: Klasseundervisning, gruppearbejde, tema- og emnebaseret undervisning, værkstedsundervisning og projektarbejde (L2)
- g) Forskellige måder at organisere undervisning af elever og læreres arbejde, herunder brugen af it som arbejds- og kommunikationsredskab (L2)
- h) Samarbejde med elever om mål, indhold og arbejdsformer på grundlag af viden om deres forudsætninger og potentialer (P2,P3)
- i) Didaktiske teorier om mål, indhold og læseplaner, undervisnings- og arbejdsformer, evaluering, brug af evalueringsresultater, undervisningsdifferentiering og medbestemmelse (L2, L3)
- j) Planlægning og evaluering af undervisning i et kollegialt samarbejde, herunder udarbejdelse af elev-, undervisnings- og årsplaner (P2)

former	P1	L1	P2	L2	P3	L3	
fordeling	-	-	2	5	3	3	
ETCS-andel			1,75	4,25	2,50	2,50	i alt 11

Praktik i linjefaget (12 ECTS):

Ifølge gældende bekendtgørelse (BEK Nr. 562, 2011) skal den studerende have praktik i alle valgte linjefag.

Målet med praktikken er desuden ifølge bekendtgørelsen, at skabe en kobling mellem teori og praksis med henblik på, at den studerende erhverver teoretisk funderede praktiske færdigheder i at forberede, gennemføre og evaluere undervisningsforløb.

Spørgsmålet, der står åbent her, er, hvorvidt der med teori er tale om niveau to (L2) eller niveau tre (L3). Da der i det musikundervisningsfaglige indhold (fagdidaktik) og i det undervisningsfaglige indhold (almendidaktik) indgår teori af typen L3, må den kobling, der ifølge bekendtgørelsen skal skabes, omfatte begge niveauer (PL2 og PL3). Dette kan bekræftes ved at se på udmøntningen heraf i en gældende studieordning som eksempel, hvor det formuleres at målet for praktikken er, at den studerende opnår kompetence til at ”planlægge, gennemføre og begrunde undervisning, herunder træffe beslutning om formålstjenlige undervisnings-, arbejds- og organisationsformer med inddragelse af it”, samt at ”analysere undervisning og læring med henblik på udvikling af egen undervisning og skolens virksomhed som helhed med inddragelse af professions-, udviklings- og forskningsforankret viden. (studieordning for Læreruddannelsen, Metropol 2011, s.30). Praktikken indeholder ifølge målformuleringen indholdsformer på alle tre niveauer og af såvel formen *praksis* som *logos*. Da den praktiske side antages at have særlig vægt i praktik, vurderes første niveau tungere end andet og tredje niveau.

Fordelingen af prakseologiske indholdsformer for praktikken vurderes således som:

P1=3; L1=3; P2=1,5; L2=1,5; P3=1,5 og L3=1,5. I alt 12 ECTS.

Linjefaget musik

Indeholder følgende indholdsområder:

1. Fagdidaktik (UF)
2. Musikforståelse (MF)
3. Musikudøvelse (MF)
4. Musikalsk skaben (MF)
5. Personlige musikalske færdigheder (MF)

Note: Musikfagligt indhold med henblik på musikundervisning regnes som musikfagligt indhold. (UF 7 ECTS; MF 29 ECTS)

Indhold og indholdsformer i Fagdidaktik

- a) Kundskaber om musikdidaktik, læringsmål, kriterier for valg af indhold (L3)

- b) Kundskaber om undervisningsmetoder, arbejdsformer, undervisningsmidler og progression (L2)
- c) Kundskaber om teorier om musikalsk læring, undervisningsdifferentiering, æstetiske læreprocesser og børns musikalske udvikling (L3)
- d) Færdigheder i planlægning såvel af enkeltaktiviteter som af længere forløb (P2)
- e) Færdigheder i at gennemføre musikundervisning herunder ledelse af musikalske aktiviteter, instruktion og vejledning (P1, P2)
- f) Færdigheder i at observere, analysere og evaluere musikundervisning (P2)
- g) Kundskaber og færdigheder i at forholde sig reflekterende til forskellige musiksyn, musikfagets begrundelser, formål og indhold, musikpædagogiske begreber og teorier samt udviklings- og forskningsarbejde i musikundervisning (P3)

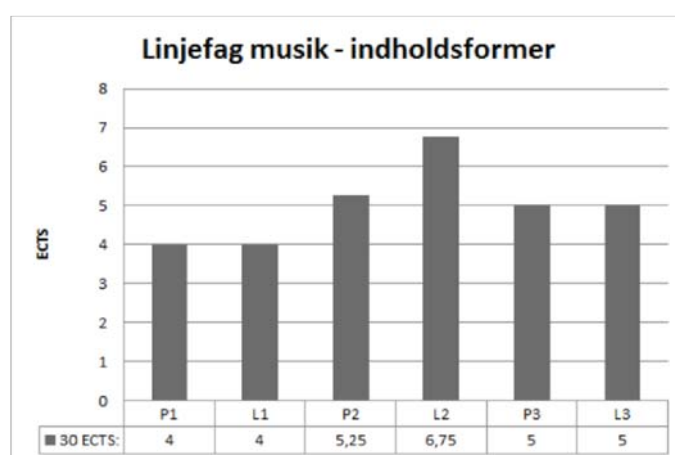
former	P1	L1	P2	L2	P3	L3	
fordeling	1	1	2	1	1	1	
ETCS-andel	1	1	2	1	1	1	i alt 7

Samlet fordeling af faglighedsformer i ECTS i LU'06:

LU 06	Musikfaglig (MF)	Undervisningsfaglig (UF)	Gen.Pæd. faglig (PF)
Fordeling	29	30	39

Samlet fordeling af undervisningsfagligt indhold i ECTS i LU'06:

ECTS	P1	L1	P2	L2	P3	L3	i alt
Almen Did.			1,75	4,25	2,50	2,50	11
Fag-Did.	1	1	2	1	1	1	7
Praktik	3	3	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
UF i alt	4	4	5,25	6,75	5	5	30



Figur 5.4: Indholdsformer, linjefag musik LU06½

5.1.3 SAMMENFATNING AF TENDENSER FOR LINJEFAGETS PROFIL

Igennem de tre læreruddannelseslove er linjefagets profil forstået som kombinationen mellem faglighedsområderne blevet ændret, som det fremgår af følgende tabel:

ECTS	Musikfagligt (MF)	Didaktik (UF)	Pæd.-fagligt (PF)	Samlet
LU 91	43	39	25	107
LU 97	29	24	43	96
LU 06	29	30	39	98

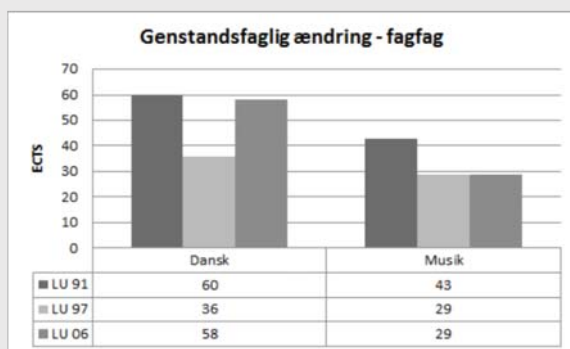
Tendenser: Ændringen fra LU 91 til LU 97 består af en væsentlig reduktion af vægtningen af det linjefagsspecifikke indhold og en opnormering af det pædagogisk faglige. Denne ændrede profil opretholdes i LU06. Det didaktiske område (fagdidaktik og almindidaktik) reduceres gradvist fra LU91 over LU 97 til LU 06. Dette er tæt forbundet med reduktionen af linjefagets samlede omfang, forbundet med skiftet fra ligestillede linjefag til en større og større forskel mellem store og små linjefag. Intentionen om at opgradere fagdidaktikken i LU 06 opfyldes generelt for de store linjefag, men ikke for musik og de andre linjefag på 36 ECTS.

Det skal bemærkes, at hvor musik i 1991 loven omfattede både første og anden del, læses linjefag efter læreruddannelsesloven fra 1997 over fire semestre. Læreruddannelsesloven fra 2006 har medført, at linjefaget i musik typisk læses over to semestre. I forhold til musikfaget, som er afhængigt af håndværksmæssige kompetencer, er dette en væsentlig ændring.

Disse ændringer er forbundet med generelle ændringer i læreruddannelsen, forbundet med strukturer omkring såkaldt store og små linjefag. I det følgende sammenlignes linjefaget musik (som lille linjefag) med linjefaget dansk (som stort linjefag). Følgende tabel giver en oversigt over de tre læreruddannelsesloves fordeling af faglighedsområderne for linjefaget musik (lille linjefag) og linjefaget dansk (stort linjefag):

ECTS	Genstands- fagligt		Professions- fagligt		Funktions- fagligt		Samlet	
	Dansk	Musik	Dansk	Musik	Dansk	Musik	Dansk	Musik
LU 91	60	43	39	39	24	25	114	107
LU 97	36	29	24	24	43	43	103	96
LU 06	58	29	37	30	39	39	122	98

Udviklingen over de tre læreruddannelseslove for det musikfaglige indholdsområde (genstandsfaglige) omfatter en reduktion fra LU '91 til LU '97, som derefter forbliver uændret. Parallelt til ændringsforløbet for linjefaget musik, som et lille eller 'halvt' linjefag i LU06, er der for danskfaget, som stort linjefag, ligeledes tale om en reduktion fra LU '91 til LU '97. Reduktionen udgør for begge fags vedkommende ca. en tredjedel af omfanget efter 91-loven. I modsætning til forløbet for linjefaget musik, bliver dansklinjefagets omfang imidlertid genoprettet i LU'06.



Figur 5.5: Sammenligning genstandsfag

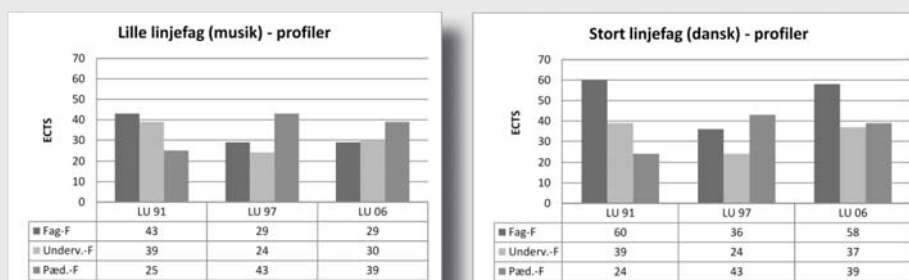
Reduktioner i linjefagsomfang i LU '97 er forbundet med ændringen fra et til fire linjefag, som skulle indpasses i den samme samlede 4-årige ramme for studiet, dvs. 4-årsværk eller 240 ECTS. Billedet der tegner sig er således, at bestemte fag blev genoprettet, mens andre fag forblev reduceret. I forhold til den reduktion, der fulgte med en forøgelse af antallet af linjefag, er visse fag i LU'06 blevet friholdt fra reduktionen (beskyttede fag) med en deraf følgende stor differentiering mellem store og små linjefag.

Hvor forholdet mellem det lille linjefag musik og det store linjefag dansk i LU'91 var 1 til 1,4, blev dette i LU'06 forøget til 1 til 2. Hertil skal føjes, at danskfaget der ud over er blevet aldersspecificeret, og således udgør to linjefag. Denne meget store ændring er måske mindre synlig, fordi den først slog igennem i LU '06 som en revision af LU'97, og ikke som en eksplicit dagsorden som sådan.

Reduktionen af antallet af linjefag fra fire til to til tre linjefag i LU'06 har bidraget til at øge størrelsen for de store linjefag. Det er ikke tilfældet for de små linjefag. I linjefaget musik forbliver reduktionen af det musikfaglige indhold, som opstod med overgangen til fire linjefag i LU'97 uændret.

Disse ændringer, som falder forskelligt ud for dansk og musik som eksempler på store og små linjefag, medfører en udvikling af forskellige profiler for relationen mellem genstandsfag (fag-fag), professionsfag (undervisningsfag) og funktionsfag (pædagogiske fag).

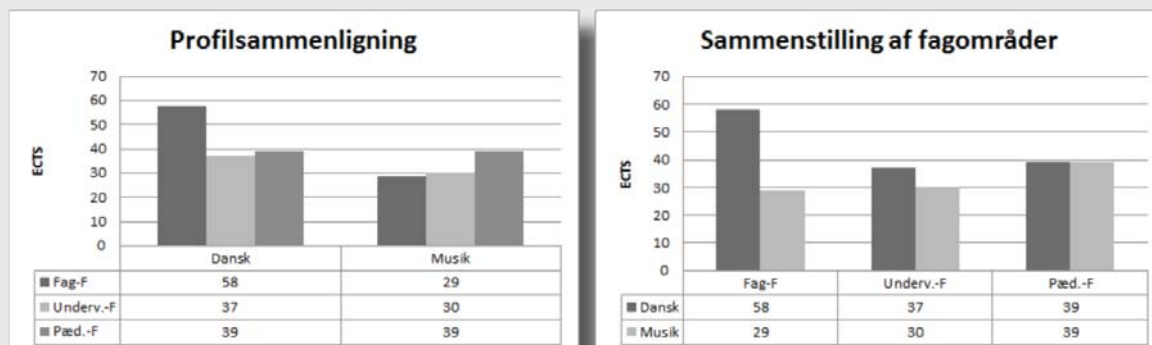
Linjefagenes profiler i LU'09 adskiller sig reelt kun ved, at linjefaget dansk har et større omfang end linjefaget musik. Ændringen i forhold til LU '97 består (se figur 5.6) for begge fags vedkommende af en reduktion af det fagfaglige indholdsområde og en opnormering af det pædagogisk faglige område. Styrkelsen af fagdidaktikken bliver tydelig i LU'06, og kan ses som en revision af LU '97, hvor det undervisningsfaglige område blev svækket. For musikfagets vedkommende svarer det undervisningsfaglige niveau i LU'06 til niveauet fra LU'91.



Figur 5.6: Sammenligning af ændringer for stort og lille linjefag

I linjefaget dansk genetableres det fag-faglige indholdsområde til niveauet fra LU'91, og da fagdidaktikken er forbundet med den fagopdelte undervisning følger den desuden proportionalt med ændringen heraf.

Da de pædagogiske fag er fælles for de to linjefag, bliver profilerne i væsentlig grad afgjort af den fagopdelte undervisnings omfang, forbundet med linjefagets omfang. Linjefaget dansk har en profil med et undervisningsfagligt og pædagogisk fagligt niveau omkring 40 ECTS, og et fag-fagligt niveau omkring 60 ECTS.



Figur 5.7: Sammenligning af profiler for henholdsvis dansk- og musiklinjefag i LU'06

Linjefaget musik har en helt anden profil med et pædagogisk fagligt niveau omkring 40 ECTS, mens det undervisningsfaglige- og det fag-faglige niveau ligger omkring 30 ECTS. Forskellen er tydeligvis koblet til strukturen i LU'06-modellens skelnen mellem linjefagenes vægt, hvor et udvalg af fag gives et omfang, der er det halve af andre (hele og halve fag).

Der blev, i forbindelse med vedtagelsen af LU'06 nedsat en følgegruppe (Følgegruppen 2012) med hjemmel i lovforslaget. Følgegruppens rapport "Deregulering og internationalisering, Evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006" udkom i januar 2012. Følgegruppen skulle vurdere, i hvilket omfang en fagligt styrket læreruddannelse gennem LU'06 er nået. En målsætning i den nye læreruddannelse skulle være, at de studerende havde færre - dvs. to til tre linjefag i stedet for fire - og større linjefag.

Et centralt spørgsmål er, hvorvidt ændringerne fremmer en linjefagsdækning, der matcher folkeskolens behov. Med baggrund i en undersøgelse gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (2011) af læreruddannelsens faglige kvalitet, peger følgegruppen på, at det hovedsageligt er linjefagene matematik, dansk og engelsk, der er blevet styrket med den nye læreruddannelse. De 2 førstnævnte linjefag er desuden styrket yderligere på baggrund af aldersspecialiseringen i fagene. Der består imidlertid en udfordring med hensyn til de små linjefag. Hvor linjefagslærerne i dansk, matematik og engelsk vurderer, at fagenes omfang matcher fagenes mål og CKF'er, er dette ikke tilfældet for de små linjefag.

Følgegrupperapporten vurderer desuden, på grundlag af en analyse af matchet mellem lærernes linjefag og behovet i folkeskolen (Lange Analyser 2011), at det fremtidige behov for uddannede lærere ikke er dækket i alle fag (Følgegruppen 2012, s.36). På nogle områder matcher udbuddet, på nogle områder er der et overudbud (samfundsfag, biologi og geografi) og på andre områder et underudbud.

Der er især et underudbud i:

Tysk/Fransk: 54% under

Håndarbejde-sløjd-hjemkundskab: 45% under

Musik: 34% under

Engelsk: 30% under

(Lange Analyser 2011, s.9, tabel 3).

5.1.4 CASES MED STUDERENDE FRA LÆRERUDDANNELSEN, LINJEFAG MUSIK

Der er foretaget videoobservation og interviews med studerende fra et fjerde-årgangslinjefagshold i musik på Læreruddannelsen Metropol i forbindelse med fjerdeårs-praktikken. De studerende gennemfører musik på en overgangsordning mellem LU '97 og LU '6. De læser efter 2007 studieordningen, og har haft linjefaget i to år. Alle studerende på linjefagsholdet tilbød at deltage i observation. Der benyttes i det følgende fire cases herfra af meget forskellig karakter med henblik på at inddrage den bedst mulige bredde i materialet. To praktikanter var alene i praktik, og seks praktikanter var i praktik to og to. De følgende cases omfatter undervisning på tredje, fjerde og femte klassetrin samt i musik som valgfag. I de fire cases beskrives de aktuelle undervisningsforløb på grundlag af videoobservation. Disse undervisningsforløb er grundlag for interviews under inddragelse af videoptagelserne. De metodiske spørgsmål i denne forbindelse er diskuteret i det generelle afsnit om design og metode. Analysen af casematerialet er rettet mod tre temaer:

1. Teori-praksis kobling og relationen til pædagogisk- og didaktisk teori
2. Praksisform for lærerens refleksion og handlen
3. Lærerens musikfaglige kompetencer i musikundervisningens praksis

5.1.4.1 Første case ME01

4 årgangsstuderende på Læreruddannelsen Metropol, Frederiksberg. 4 års praktik / bachelorpraktik på Marie Kruse' skole i Birkerød. Der er foretaget observation og interview på undervisning i en fjerde klasse i musik. Musikundervisningen foregår i delehold med en ugentlig dobbeltlektion.

Lektionen havde tre emner:

1. Arbejde med rytmer og rytmenotation i rytmeboks
2. Skabende musikalsk arbejde med produktion af lydbilleder
3. Musiklytning og musiksamtale med elevs selvvalgte musik

1. Rytmer			2. Lydbilleder			3. Musiklytning		
Imitation	Rytmeboks proces	Fremlæg	Instruktion	Skabende proces	Fremlæg	Præsentation	Musiklytning	Samtale
Lærer - hold	Gruppe	Gruppe for hold	Lærer - hold	Gruppe	Gruppe for hold	Elev for hold	Hold	Hold

Figur 5.8: Lektionsforløbet baseret på video

1. Arbejdet med rytmer indledes med lærerstyret rytmeimitation på holdet med grundtrin og klappeøvelser. Derefter introduceres en simpel rytmenotation baseret på et boks-skema (rytmeboks). Eleverne skal gruppevis lave en egen rytme og notere den for efterfølgende at præsentere deres rytme for holdet.

Praktikanten redegør for skiftet mellem interaktionsformer (lærer-elev / elev-elev) med henvisning til Vygotsky's teori om zonen for nærmeste udvikling, som han bemærker at han har arbejdet meget med.

2. Eleverne skal efterfølgende arbejde med at lave et "lydbillede" som musikalsk skabende arbejde. Først instruerer praktikanten eleverne i, hvordan det skal gøres og giver dem rammeopgaven 'lav en vejrudsigt'. Eleverne arbejder gruppevis med selvvalgte instrumenter fra det forhåndenværende instrumentarium. Det er hensigten, at eleverne skal være opmærksomme på lyde, klange, form og kontraster. Der henvises

til den musikpædagogiske konception 'lydfag' i Almen Musikdidaktik (Nielsen XXX).

Arbejdsformen begrundes desuden med muligheden for at inddrage alle elever.

3. I musiklytning skal eleverne på skift vælge et stykke musik de vil præsentere. Dette begrundes af praktikanten med hensigten om at inddrage elevernes hverdagsmusik og udvikle en musikkultur hvor man lytter til hinanden. Det fremføres, at det er relevant i forhold til elevernes alderstrin at skabe en ramme for deres identitetsproces forbundet med musik. Først præsenterer eleven, hvad der er valgt og hvorfor. Dernæst høres musikken, sædvanligvis i form af en musikvideo (YouTube). Efterfølgende tales om musikken (musiksamtale).

Praktikanten uddyber spørgsmålet om det processuelle arbejde i grupper, idet der som han udtrykker det blev "... lidt problemer da de kom ud i grupper", men "det var forskelligt fra gruppe til gruppe". Problemerne handlede især om en gruppe hvor "der var lidt for meget uro, det var svært for dem at arbejde sammen". Samtidig giver procesformen nogle muligheder, som han personligt synes er vigtigt: "Til at starte med handler det om, at jeg tror at det er vigtigt for elever at være skabende. Det er det med, at man selv skal rode med det, før det egentlig går op for en, hvad det handler om." Her henviser han til Dewey (antagelig Dewey's læringscirkel), som han synes passer godt overens med, hvad han selv tænker. At stifte bekendtskab med teoretikere har virket inspirerende og, som han udtrykker det, hjælper til at "få nuanceret dine egne tanker om det, men samtidig får du også ord for at forklare det med". Vægtningen af den processuelle tilgang begrundes af praktikanten desuden med, at det er en opfattelse han har fået "igennem at have spillet musik i mange år".

Praktikantens baggrund er, at han har gået i musikskole og er begyndt at spille tidligt (klassisk) samt begyndt at spille i band i 8. og 9. klasse. Han har været på musikefterskole og haft musik på A niveau i gymnasiet. Har været i et MGK forberedende forløb men fravalgte MGK.

Tematisk sammenfatning:

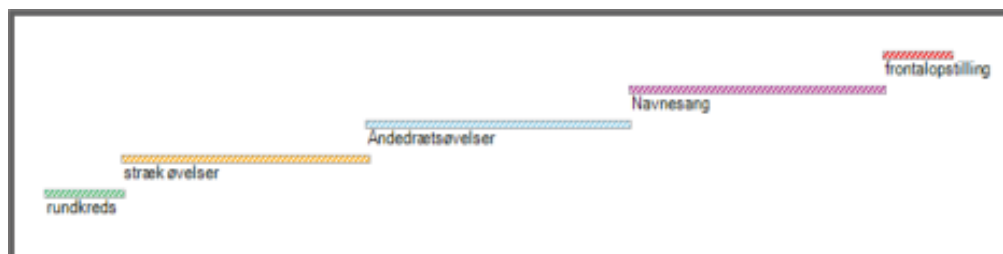
1. Teori-praksis: Praksis relateres eksplicit til teori i form af læringsteori (Vygotsky og Dewey) samt musikdidaktik (musikdidaktiske konceptioner). Teori vurderes positivt som inspirerende og nuancerende.
2. Praksisform: Der arbejdes med en kobling mellem flere metodiske tilgange (PL2) og med udvikling af undervisningsindhold under inddragelse af elevernes muligheder med anvendelse af pædagogisk og didaktisk teori (PL3)
3. Musikfaglige kompetencer: omfattende musikfaglig baggrund (musikskole, musikefterskole, gymnasial A-niveau, MGK-forberedende forløb) op til MGK-forløb og sammenspils- og band-erfaring forud for linjefagsstudiet.

5.1.4.2 Anden case ME02

En 4 årgangsstuderende på Læreruddannelsen Metropol, Frederiksberg. 4 års praktik (bachelorpraktik) på Skt. Joseph Søstrenes Skole i Ordrup. Der er foretaget observation og interview af undervisning i en anden- og en fjerde klasse i musik i en enkeltlektion i en tredjeklasse. Lektionen er del af et forløb med lytning og grafisk notation samt sang (klassen som kor).

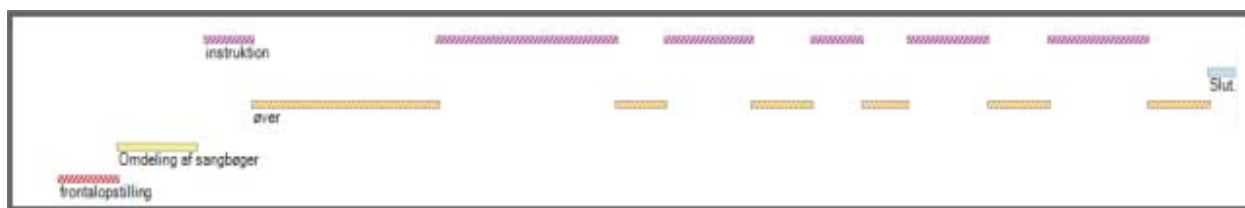
I de observerede lektioner blev der arbejdet med indøvelse af en kanon. Lektionen blev indledt med kropsøvelse, åndedrætsøvelse og en navnesang i rundkreds. Efterfølgende indøves kanon i frontalopstilling. Praktikanten synger for med brug af klaver, hvor melodistemmen spilles unisont med sangen. Ved opdeling i kanon synges for uden brug af instrument.

Forløbet i lektionerne var delt i to faser. En indledende fase i rundkreds med strækøvelser, åndedrætsøvelser og en navnesang (opvarmning):



Figur 5.9: Lektionsforløb - første fase

Herefter ændres opstillingen i musiklokalet til frontalopstilling, hvor sangen øves gennem skiftevis instruktion og øvning:



Figur 5.10: Lektionsforløb - anden fase

De to lektioner (fjerde klasse og femte klasse) var bygget ens op. I lektionen med fjerde klasse nåede de at lære sangen unisont, mens de i femte klasse nåede at lære sangen samt at synge den som kanon med to og tre hold. Praktiklæreren var til stede i den anden lektion, hvor der var mindre uro end i første lektion. Lektionslængderne beløber sig begge til ca. 35 minutter, heraf ca. 15 minutter til opvarmning og ca. 20 minutter til øvning og instruktion.

Praktikanten synes selv, der var en god logik i den måde lektionerne var bygget op på og bemærker at "det er også fordi det er dét, jeg kender" med henvisning til egen erfaring som elev. I det flerstemmige arbejde (kanon) i sidste del af anden lektion instruerede praktikanten kun med sang og direktion og uden klaver, hvilket fungerede fint. I interviewet fortæller praktikanten at hendes praktiklærer havde foreslået hende alternativer til at benytte klaveret unisont med stemmen, men det havde hun ikke benyttet sig af. Praktikanten fortalte også, at hun helst ville nøjes med at spille unisont på klaveret for at have overskud til at have kontakt med klassen.

Hun mente det kunne være fornuftigt at have en periode med noget sang, og en anden med sammenspil, men nåede ikke at lave sammenspil i praktikperioden. I perioden før observationen havde hun arbejdet med grafisk notation.

Praktikanten benyttede en undervisningsform, som hun selv kender som elev, som tidligere elev på Sankt Annæ Sangskole. Til spørgsmålet om forholdet mellem teori og praksis siger hun: "Jeg tænkte ikke meget på teori, må jeg ærligt indrømme".

Praktikanten har planlagt efterfølgende at skrive om æstetiske læreprocesser samt om fordybelse og motivation i sin bacheloropgave.

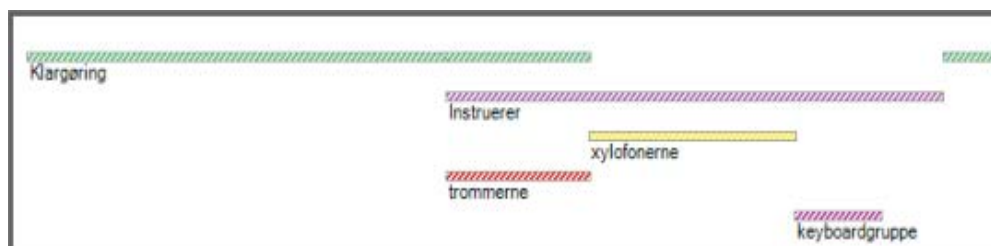
Tematisk sammenfatning:

1. Teori-praksis: Den studerende kobler ikke undervisningen til teori.
2. Praksisform: Fokus på at gennemføre at undervise i musik (PL1) – at finde et muligt handlerum primært baseret på egen erfaret undervisning og på egne sangmæssige kompetencer. Indgår i et samlet forløb med flere tilgange (P2).
3. Musikfaglige kompetencer: Særlige kompetencer på det sanglige område. Har gået på Skt. Annæ Sangskole. Klavermæssigt på begynderniveau.

5.1.4.3 Tredje case ME03

To 4. årsstuderende er sammen i praktik på La Cour-vejens skole (Frederiksberg). I forløbet har de arbejdet med forskellige lege til træning af puls, dynamik, imitation m.v. samt med et sammenspilsarrangement til en Kim Larsen-sang 'Midt om Natten'. Der er foretaget observation af to enkeltlektion med to tredjeklasser med sammenspil, hvor den ene af de to praktikanter primært underviste. Undervisningen i de to klasser bestod begge af opsætning og klargørelse af instrumenter efterfulgt af fælles øvning med hele klassen. I tidligere lektioner var der arbejdet med at øve de forskellige instrumenter, og i de aktuelle lektioner var opgaven at sætte nummeret sammen.

Forløbet kan ses som to dele, hvoraf den første var forberedende i form af klargøring og instruktion (repetition) af instrumentgrupper enkeltvis:



Figur 5.11: Lektionsforløb - indledning

Efter den introducerende del blev der arbejdet med at øve nummeret som sammenspil:



Figur 5.12: Lektionsforløb - øvning

Lektionstiden udgjorde i begge klasser ca. 30 minutter, hvoraf halvdelen af tiden gik til forberedelsesdelen. Praktikanterne kommenterede dette i interviewet: "Nu så vi så videoen og så, hvor meget tid der faktisk gik med at justere alt ind, inden vi kom i gang", og pegede på, at "den reelle spilletid er måske kun en fjerdedel." Det passer godt med videoanalysen. Praktikanterne havde valgt en sammenspilsform, der betød meget ventetid for eleverne. Problematikken reflekteres efterfølgende af praktikanterne: "[jeg] Vælger nok den model,

fordi sådan var det i min egen skoletid. Jeg er den der formidler nogle ting, jeg har ledelsen af denne her klasse, og alle skal have mest muligt ud af det, og så tænker jeg sådan er det. Og det er det jo ikke... kommer man måske også til at overføre det fra de andre fag. Hvis man nu har dansk, står man meget ved tavlen og så er det smartboard... tænker man så frit nok eller overfører man noget af det samme?"

Til spørgsmålet om forholdet mellem teori og praksis fremføres ønsket om en større kobling til praksis: "Det jeg savner her på seminariet er, for det første, kobling til virkeligheden." Dette fortolker jeg således, at den virkelighed, der her tales om, handler om undervisningspraksis. Samtidig fremstår det, at de studerendes kobling til teori i praktikken er implicit, som det udtrykkes i forbindelse med spørgsmålet om det sociale aspekt i musikundervisningen: "Jeg tænker måske meget ud fra sådan en social tænkning, nu ved jeg heller ikke om det er specielt teoretisk. Men det her sammenspil synes jeg udgør noget - kan ligeså godt være et socialt mål for klassen - at nu lærer vi at lytte og tage hensyn og blive et fællesskab, og der tænker jeg at musikken kan noget helt specielt." Der er her ingen eksplicit teoretisk kobling, hvilket hun også udtrykker direkte: "[jeg] kan ikke specifikt sige det er den og den teoretiker. Måske nok input af mange forskellige." Samtidig er dette praktikforløb (fjerde års praktikken) koblet til bacheloropgaven, og det krav, der ifølge studieordningen ligger heri om at koble teori og praksis, som forstås i en pragmatisk forstand som at skaffe sig noget empiri, som det udtrykkes: "Og her skulle vi bruge noget empiri, vi skal have med der. Så det har været ud fra et fokus at anskaffe så meget empiri og så meget praktisk viden og refleksion, som man kan få med i opgaven." Behovet for en kobling ser ud til at opstå som et behov for et empirisk materiale i en teoretisk opgave, mere end den efterlyste kobling af teori til en professions-praksis.

Tematisk sammenfatning:

1. Teori-praksis: Ønsker at inddrage praksis i uddannelsens teori, men inddrager ikke teori i praktikens praksis. Kobles ikke.
2. Praksisform: Metodisk valg delvist på baggrund af egen erfaring som elev (sammenspilsundervisning i skolen). Refleksion over egne metodiske antagelser på grundlag af video. (PL1 – PL2)
3. Musikfaglige kompetencer: Praktikanten, der underviste, har lidt klavermæssig baggrund før studiet, men ingen sammenspils erfaring. Klaverniveau vurderes som begynder til let øvet. Den anden praktikant spiller guitar i sin fritid.

5.1.4.4 Fjerde case ME04

To 4. årsstuderende er sammen i praktik på Tølløse Efterskole, hvor de bl.a. underviser i valgfag musik. Valgfaget er oprettet med flere hold, og de to praktikanter har overtaget undervisningen på det ene hold. I undervisningen med observation deltog seks elever på dette hold.

Valgfagsundervisningen i musik begynder med, at alle hold er samlede til en indledende sang. På observationsdagen var det praktikanterne, der stod for dette indslag, hvor de havde valgt en sang, og den ene praktikant sang for og akkompagnerede sangen på guitar. Herefter gik holdene til deres sammenspilsundervisning. Holdundervisningen blev indledt med rytmisk træning. De seks elever blev herefter delt op således, at tre spillede

instrumenter (klaver, bas og trommer) og tre sang. Nummeret de skulle spille (Clocks / Coldplay) blev gennemgået af lærerne (praktikanterne) og eleverne var forberedt, idet de havde fået en CD med sangen hver. Forløbet i dobbeltlektionen ser ud som følger:

Fællessang	Rytmsk træning	Instruktion	Øvning instr. /sang	Øvning samlet
Alle hold	Hold	Hold	Instr.-hold / sanghold	hold
10 min.	5 min.	10 min.	30 min.	15 min.

Nummeret var desuden skrevet ud med tekst og becifring til guitar (guitaristen var fraværende) samt riffs til bassen. Pianisten havde aflyttet sin del, som han allerede kunne, og indtog en central rolle. Sanggruppen arbejder i et andet lokale med en flerstemmig version. De to praktikanter havde, vurderer jeg, kompetencer til at håndtere de instrumentale og arrangementsmæssige sider af denne aktivitet, som kan ses som typisk for valgfagsundervisning på 9'ende og 10'ende klassetrin (i valgfag folkeskole, privatskole og efterskole). En væsentlig pædagogisk udfordring er ifølge de to studerende, at eleverne møder op med meget forskellige instrumentale forudsætninger og manglende sammenspils erfaringer: "Udfordringen ved det hold var, at de faktisk hver for sig er rigtig dygtige musikere egentlig, men simpelthen ikke formåede at spille sammen."

Det er samtidig en udfordring, at eleverne ofte ikke kan læse noder og mangler grundlæggende musikteoretiske kundskaber - et eksempel er pianisten på dette hold: "men han er samtidig den du ikke skal sige til nu skal du spille i F, C, G... Men han kan lytte det af og lave nogle helt vanvittige ting. Han er virkelig dygtig teknisk, men han har ikke noget begreb om noder eller becifringer osv."

De studerende pointerer, at denne musikundervisning (valgfag-efterskole) er en musikpædagogisk genre for sig selv, og et område, der ikke er fokus på: "Det er meget en genre for sig selv. Det er ikke noget vi beskæftiger os meget med her, på nogen måde. Altså på seminariet, det er jo indtil 6. klasse. Det er også derfor vi gerne vil derud og prøve det, jeg tror også det er fordi vi begge har ambitioner om, at det er sådan noget vi skal." Det betyder også at de studerendes musikalske baggrund er vigtig for at etablere de musikundervisningskompetencer, denne genre fordrer.

Den musikfaglighed de to praktikanter bringer med her kommer ikke primært fra undervisningen på læreruddannelsen: "Der er andre ting man også trækker ind, og det er jo alt den sammenspils erfaring... Det har jeg prøvet mange, mange gange... Det jeg har kunnet bruge her på seminariet har været sådan noget simpelt arrangement som jeg har manglet fordi jeg... har kun haft musik b så jeg har aldrig lavet koralharmonisering... Jeg havde håbet og troet, at musik undervisningen havde fokuseret mere på det. At der var mere teori. Men havde man tænkt sig om, kunne man jo godt regne ud, at det var mere målrettet mod mellemtrinnet, musikundervisningen her." Derimod har det musikundervisningsfaglige aspekt haft stor betydning: "Men altså pædagogisk og didaktisk, der er musikundervisningen jo forfærdelig anderledes i sammenligning med danskundervisningen... det er en måde at tænke på og strukturere sin undervisningstid også og reflektere over den bagefter. Og det er ikke noget man kan lære uden at have fået den undervisning vi har fået her synes jeg".

I lyset heraf er den musikfaglige baggrund for de to praktikanter særlig interessant: ME-04-a baggrund: "Jeg har spillet basun på musikskole i mange år og taget det videre i mange sammenspilsting". I en periode lod han det ligge, men "så har jeg taget det op igen

og brugt den i forskellige sammenhænge så jeg har spillet ret meget og meget forskelligt." Han begyndte at spille basun i 6. klasse og fortsatte med undervisning til han var 17 år. Før dette har han spillet tromme og fået undervisning heri, spillet lidt guitar og på et senere tidspunkt klaver. Benyttede klaver for første gang i undervisningen til instruktion her i praktikken.

ME-04-b baggrund: "Jeg startede med at spille guitar sidst i folkeskolen, 9. klasse tror jeg. Så kom jeg på efterskole der havde en musiklærer der var rigtig god til at spille bas og det blev jeg skudt rimelig meget i... Og spillede også lidt guitar ved siden af. I 3.g var jeg kanin ved konservatoriet i Odense. Og efter det ville jeg have noget mere undervisning, hvor jeg fik undervisning af en bassist der hed N. S. i Odense, hvor vi blev enige om, at jeg skulle have noget at spille frem imod. Og det skulle så være en MGK prøve jeg øvede hen imod i et år som jeg tog og kom også ind, men nåede ikke at starte... Min baslærer sagde til mig, at hvis det var det jeg ville skulle jeg være indstillet på det var op ad bakke og sindssygt hårdt arbejde. Jeg syntes også jeg fik indtryk af på konservatoriet af ham jeg fik undervisning af der, at han syntes det var rigtigt hårdt en kamp om penge og utaknemmelige spille tidspunkter. Jeg har spillet og spiller ret meget sammenspil. Nu spiller jeg kontrabas, spiller en masse jazz og sådan noget og de sidste år spillet meget Tango Nuevo og spiller rimelig ofte koncerter rundt omkring og næste år skal til Argentina et halvt år og spille. Så nu er jeg også begyndt at spille klaver her [på læreruddannelsen]... Jeg havde en langsom start når man syntes man mestrer to instrumenter - at skulle tilbage til punkt 0. Jeg synes at Signe og Jesper har været rigtigt tålmodige og givet gode rammer."

Praktikanterne har gjort sig overvejelser over deres musik-kolleger på efterskolen. Der var to lærere som var seminarielærere og tre konservatorieuddannede timelærere, og praktikanterne havde fået en negativ opfattelse af de sidstnævntes indfaldsvinkel til undervisningen - set i deres egen forståelsesramme fra læreruddannelsen: "Det er også, fordi man ser det ud fra egen profession, når man er ude sådan et sted og jeg synes ofte de konservatorieuddannede udstillede deres manglende didaktiske og pædagogiske viden i uformelle sammenhænge. Hvis man kan sidde og sige om sine elever "jeg er forbavset over hvor mange dumme elever vi har". Og det var netop i snakken om almen musikteori... hvor der var en der sagde - det kan de jo ikke, det er de for dumme til - hvor jeg bare havde det sådan uh det løber koldt ned ad ryggen". De peger derefter på spørgsmålet om relationen mellem det musikfaglige og det pædagogiske niveau: "på det niveau er det fint nok at være en dygtig musiker, men når til en grænse hvor man ikke kan bruge det til mere. Altså hvad nytter det for eleverne at han kan pløje løs på en guitar... og synge rent... Men det er jo mere det der med at få alle med."

Tematisk sammenfatning:

1. Teori-praksis: Omfattende pædagogiske og didaktiske overvejelser som grundlag for undervisningspraksis. Nuancerede overvejelser om forholdet mellem musikfaglighed, fagdidaktisk og generel pædagogisk faglighed.
2. Praksisform: Udvikling af eget materiale baseret på elevernes ønsker og forudsætninger (PL3)
3. Musikfaglige kompetencer: Begge studerende har en omfattende musikfaglig baggrund op til MGK-forløb, samt sammenspils- og banderfaring forud for og parallelt til linjefagsstudiet. Er begyndt at spille klaver i uddannelsen og har prøvet at anvende det til instruktion.

5.1.4.5 Sammenfatning af temaer i cases

1. Teori-praksis: I to cases er der en eksplicit kobling mellem teori og praksis. I en case er der ingen kobling, og i en case inddrages praksis med henblik på teori, men teori ikke med henblik på praksis.

2. Praksisform: To cases er på PL3-niveau og to på PL2-niveau

3. Musikfaglige kompetencer: De studerendes instrumentale og sammenspilmæssige musikfaglige kompetencer fra før eller ved siden af studiet spiller en væsentlig rolle i den musikpædagogiske praksis. De instrumentale kompetencer i brugsklaver tilegnet på linjefaget inddrages tentativt.

Case	1. teori-praksis	2. Didaktisk niveau	3. Instrumentel baggrund	4. Sammenspils baggrund
ME01	Kobling	PL1, PL2, PL3	Omfattende	Omfattende
ME02	Ingen kobling	PL1 + P2	Sang	Begrænset
ME03	Delvis kobling	PL1, PL2	Lidt	Begrænset
ME04	Kobling	PL1, PL2, PL3	Omfattende	Omfattende

Figur 5.13: Sammenligning af casekarakteristikker

Relationen herimellem i den enkelte case tegner et billede af en sammenhæng mellem det personlige instrumentale niveau og sammenspils erfaring på den ene side og undervisnings PL niveau på den anden. Ligeledes tegner der sig et billede af en sammenhæng mellem PL-niveau på den ene side og inddragelse af relevant teori i undervisningssammenhæng på den anden.

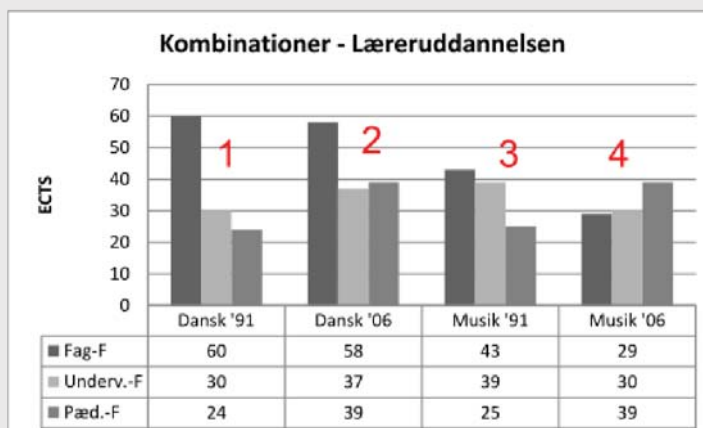
I de to cases, hvor teori ikke inddrages, kan dette ikke tilskrives manglende kendskab hertil ud fra omfanget og den generelle vægtning af pædagogik og didaktik på læreruddannelsen som helhed. Det er således ikke en begrænsning som sådan af indholdsformen L3.

Der meget stor forskel på de enkelte studerendes instrumentale- og sammenspilmæssige kompetencer. I de to cases hvor det musikfaglige niveau er begrænset, er det didaktiske niveau begrænset til andet niveau. Dette kan forbindes med indholdsformen P3, idet de musikfaglige kompetencer her optræder som direkte forudsætning for valg og konstruktion af musikalsk undervisningsindhold. Udvikling og etablering af undervisningsindhold i musikundervisningen er på den ene side afhængig af en pædagogisk funderet indsigt i den pædagogiske mulighed og på den anden side af at udvikle og etablere et musikalsk undervisningsindhold på et musikfagligt grundlag i denne mulighed (den didaktiske praksis P3). I de to cases med omfattende musikfaglig kompetence er denne praksisform en vigtig del af lærerens undervisningspraksis, og i de to cases med begrænset musikfaglig kompetence indgår denne praksisform ikke i form af udvikling og etablering af et undervisningsindhold. I sidstnævnte cases trækker man på et eksisterende undervisningsmateriale med fokus på metodiske spørgsmål. Valg af indhold foregår således reelt som en didaktisk praksis på andet niveau (som metodisk praksis), og ikke på tredje. Dermed er en kobling mellem teori og praksis gennem relationen P3-L3 ikke etableret.

Konklusionen er, at et begrænset musikfagligt niveau kan føre til et undervisningsfagligt niveau, hvor der ikke opstår en kobling mellem teori og praksis gennem på grund af en begrænsning af P3.

5.1.5 SAMMENFATNING PÅ GRUNDLAG AF STUDIEORDNINGER OG CASE-STUDIER

Sammenlignet med linjefagsuddannelsen i musik (som lille linjefag) i LU'91 og med linjefagsuddannelsen i dansk (som stort linjefag) placerer linjefaget musik (Musik LU'06) sig gennem en sammenligning af profiler, som det ene yderpunkt (kombination 4) med den laveste genstandsfaglige (fag-faglige) vægtning.



Figur 5.14: Profilsammenligninger - fire kombinationer

I det følgende sammenlignes faglighedsområder for de fire profilers procentmæssige kombinationer, således at det er muligt at sammenligne vægtningen af faglighedsområder på trods af forskellige samlede ECTS-omfang.

Kombination 1 (Dansk LU'91) har en overvejende vægtning af det fag-faglige område med næsten 50 pct. af det samlede ECTS-omfang. Gennem de to følgende læreruddannelseslove (LU'97 og LU'06) har man styrket de pædagogiske og fagdidaktiske sider.

Kombination 2 (Dansk LU'06) er resultatet af denne opgradering. De undervisningsfaglige og det generel pædagogisk faglige områder udgør hver ca. 30 pct., mens det fag-faglige område udgør ca. 60 ECTS svarende til 40 pct. Dette er i evalueringen af LU '06 (Følgegruppen 2012) vurderet som velfungerende i forhold til uddannelsens målsætning.

Kombination 3 (Musik LU '91) Det musikfaglige område udgør 40 pct., det undervisningsfaglige område 36 pct. og det generel pædagogisk faglige område 24 pct.

Kombination 4 (Musik LU'06) har en stærk pædagogisk-faglig vægtning med 40 pct., mens det fag-faglige og det musikundervisningsfaglige område hver kun udgør 30 pct.

Med overgangen fra læreruddannelsesloven fra 1991 til de følgende læreruddannelseslove er der tale om en ændring i form af afskaffelse af den såkaldte grunduddannelse.

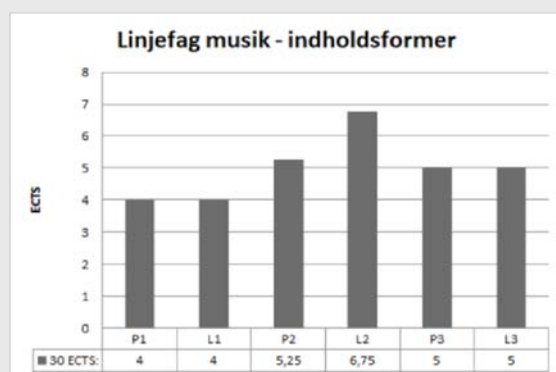
Grunduddannelsen hørte til uddannelsens første del, mens linjefagsuddannelserne lå på anden del. Grunduddannelsen skulle give de studerende kvalifikationer i at undervise i et bredt spektrum af fag i de yngste klasser. Dette galdt også for musik. Der er her tale om en særlig profil for en enhedslærer med to linjefag, som også underviser i andre fag i de yngste klasser. Denne kvalifikationsform faldt med læreruddannelsesloven fra 1997 bort.

Kombination 5 er således ikke er en linjefagskombination, men en grunduddannelsesform: Det musikfaglige udgør 12%, det undervisningsfaglige område udgør 29% og det generel pædagogisk faglige område udgør 59%.

udviklingen fra LU'91, over LU'97 til LU'06 ændres musik-linjefagets faglighedsprofil markant. Det musikfaglige, og det undervisningsfaglige område reduceres, og det generelt pædagogiske fagområde (fællesfag) forøges tilsvarende. Sammenlignes dette med et stort linjefag (dansk) ændres omfanget af det danskfaglige område reelt ikke, mens det undervisningsfaglige (fagdidaktik) og det generelt pædagogiske fagområde (fællesfag) begge forøges. Samtidig reduceres musikfagets udstrækning (hvor længe man beskæftiger sig med musik på læreruddannelsen) fra ca. tre år til typisk et år. Nogle læreruddannelser opretholder dog et to-årigt forløb.

Det svækkede musik-faglige område må antages at have konsekvenser for de studerendes mulighed for at tilegne sig de håndværksmæssige, musikfaglige kompetencer, hvilket centralt handler om instrumentalkompetence og sammenspilskompetence. Dette bekræftes af case-analysen, hvor det fremstår som afgørende, hvilke personlige instrumentelle og sammenspils-mæssige kompetencer de studerende bringer med sig ind i studiet, samt at dette har betydning for muligheden for at koble praksis og teori og for at integrere en genstandsfaglighed og en funktionsfaglighed i en undervisningsfaglighed på et professionelt niveau.

Analysen af de musikundervisningsfaglige indholdsformer i studieordningen viser en jævn fordeling på de seks kategorier, dog med en tendens til en underbetoning af konkret undervisningspraksis. Områderne P1 og L1 ligger relativt lavt, og P2 (som ligeså er praksisbundet) ligger lavere end L2 (metodisk kendskab).



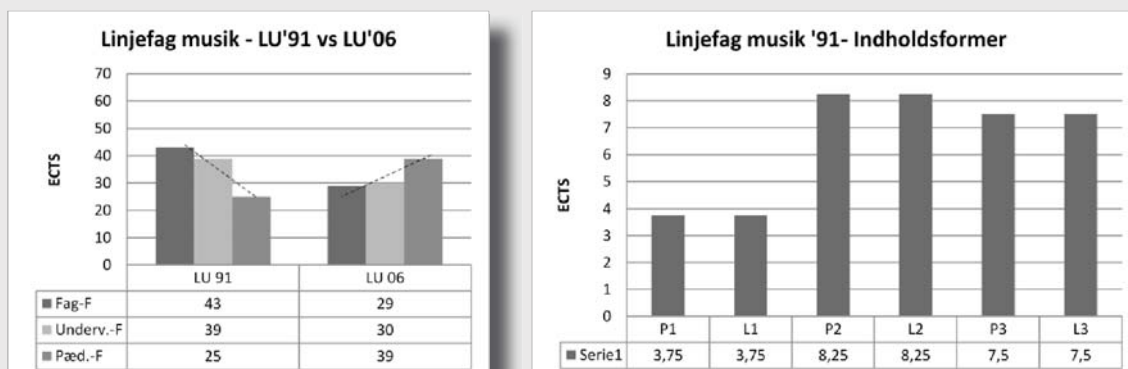
Figur 5.15: Linjefag musik - indholdsformer

Andet niveau har lidt mere vægt end de andre, og tredje niveau ligger på niveau med gennemsnittet. Hermed skulle muligheden for en teori-praksis kobling også være til stede. Dette bekræftes af case-analysen. Analysen peger derimod på at strukturelt betingede reduktioner af det musikfaglige område kan have afgørende betydning for det musikundervisningsfaglige niveau i praksis og for koblingen mellem teori og praksis. Forskydningen i profilen fremstår således som u hensigtsmæssig, idet den musikfaglige reduktion kan ses som en mulig barriere for etablering af det undervisningsfaglige niveau som del af studiet.

Profilen, som denne uddannelsesretning (linjefag - gældende ordning) kan sammenfattes som:

- En primær vægtning af det pædagogisk faglige område (PF)
- En relativ lav vægtning af det musikfaglige område (MF)
- Et undervisningsfagligt (UF) indhold på første andet og tredje kompetenceniveau
- Begrænsninger ved at etablere en kobling til teori i undervisningspraksis.

Linjefagsprofilerne for musikfaget i rammen af Læreruddannelsesloven fra 1991 henholdsvis 2006 er markant forskellige:



Figur 5.16: Linjefagsprofiler LU 91 og LU 06

Forskellen ligger, som det fremgår, i en slags spejlvending, hvor det musikfaglige og det musikundervisningsfaglige reduceres, og det generelt pædagogiske forøges. Hermed svækkes den fagspecifikke vægt, mens det generelle undervisningsperspektiv styrkes.

De (musik)undervisningsfaglige indholdsformer i LU'91 har en fordeling, der ikke afviger markant fra profilen i LU'06, dog er første niveau svagere repræsenteret, hvilket kan kobles til styrkelsen af praktikken i LU'06.

Profilen, som denne uddannelsesretning (linjefag - gammel ordning) kan ses som et eksempel på, kan sammenfattes som:

- En vægtning af det musikfaglige område (MF) og det undervisningsfaglige område (UF)
- En relativ lavere vægtning af det pædagogisk faglige område (PF)
- En undervisningsfaglighed (UF) på almindeligt grundlag med indholdsformer på første, andet og tredje kompetenceniveau (PL1,2,3)

Profilen for den tidligere grunduddannelse uden linjefag (LU91) med musik med henblik på undervisning i de yngste klasser kan sammenfattes som:

- En meget lav vægtning af det musikfaglige område (svarende til 5 ECTS).
- En middel vægtning af det undervisningsfaglige (svarende til 12 ECTS).
- En høj vægtning af det generelt pædagogisk faglige (svarende til 24 ECTS).

5.2 MUSIKLÆRERUDDANNELSE PÅ KONSERVATORIER

Undersøgelsens første del består i analysen faglighedsformer (dimension 1) og undervisningsfaglighed (dimension 2) på grundlag af love, bekendtgørelser og studieordninger er meget omfattende. Herefter følger caseanalyser på grundlag af praktikobservation og interviews med studerende.

Materialet for konservatorierne er meget omfattende og sammensat, da der er tale om lokale studieordninger og en lang række forskellige uddannelser bl.a. i form af grendelinger og har som sådan været svært tilgængeligt for analyse. Dette gør imidlertid ikke analysen mindre vigtig. I det følgende skelnes af hensyn til læsbarhed mellem den overordnede fremstilling, som fremstår i almindeligt tekstformat, og de *detaljerede redegørelser*, der optræder i et mindre skriftformat (petit) og desuden er tydeligtgjort ved et farveskift til blå.

Det aktuelle konservatorielandskab består per 2011 af følgende fire institutioner: DKDM og RMC i København, SMKS (Odense og Esbjerg) samt DJM (Århus og Ålborg). Hvor både SMKS og DJM omfatter klassisk og rytmisk musik, er de Københavnske konservatorier opdelt, således at DKDM dækker klassisk musik og RMC rytmisk.

Konservatorielandskabet har indtil 2010 været udgjort af seks musikkonservatorier:

Det Kongelige Danske Musikkonservatorium (DKDM) oprettet 1867

Det Jyske Musikkonservatorium (DJM) oprettet 1927

Det Fynske Musikkonservatorium (DFM) oprettet 1929

Nordjysk Musikkonservatorium (NM) oprettet 1930

Vestjysk Musikkonservatorium (VMK) oprettet 1946

Rytmisk Musikkonservatorium (RMC) oprettet 1986

I 2010 fusioneres Vestjysk Musikkonservatorium, Det Fynske Musikkonservatorium og Skuespillerskolen ved Odense Teater som Syddansk Musikkonservatorium & Skuespillerskole (SMKS). Nordjysk Musikkonservatorium (NM) blev i 2010 lagt ind under Det Jyske Musikkonservatorium (DJM), og betegnes herefter som Det Jyske Musikkonservatorium, Aalborg.

5.2.1 LOV OG BEKENDTGØRELSESNIVEAU

Jeg vil indledningsvis give et overblik over komplekset af lov- og bekendtgørelsesmæssige betingelser for musikkonservatoriernes pædagogiske uddannelser fra 1994 fremefter til gældende bekendtgørelser, som rammeforståelse for de aktuelle studieordninger. Derefter følger analyserne af uddannelserne på DKDM og RMC.

Bekendtgørelse af lov om videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner under Kulturministeriet nr. 889 - 2000 (gældende lov bekendtgørelse), bestemmer musikkonservatoriernes opgave som fastlagt i lov nr. 289 fra 1994: "Musikkonservatorierne har til opgave tilsammen at varetage den højeste uddannelse i musik og musikpædagogik og i øvrigt bidrage til fremme af musikkulturen i Danmark. Musikkonservatorierne skal endvidere udøve kunstnerisk og pædagogisk udviklingsvirksomhed og kan på videnskabeligt grundlag drive forskning inden for deres fagområder."

Uddannelsesbekendtgørelsen fra 1995 (BEK 193) bestemmer, at formålet med musiklæreruddannelserne er „at kvalificere den studerende til foruden kunstnerisk virksomhed at varetage undervisning af elever“ på begynder-, mellemstadiet- eller

videregående niveau afhængigt af studieretning og niveau.

Denne bestemmelse ændres i 2004 (BEK 511) frem til gældende bekendtgørelse (BEK 1245 - 2009) til: "Uddannelserne har til formål at kvalificere den studerende til beskæftigelse som komponist, musiker og musikpædagog samt til anden beskæftigelse inden for musik." (BEK 1245)

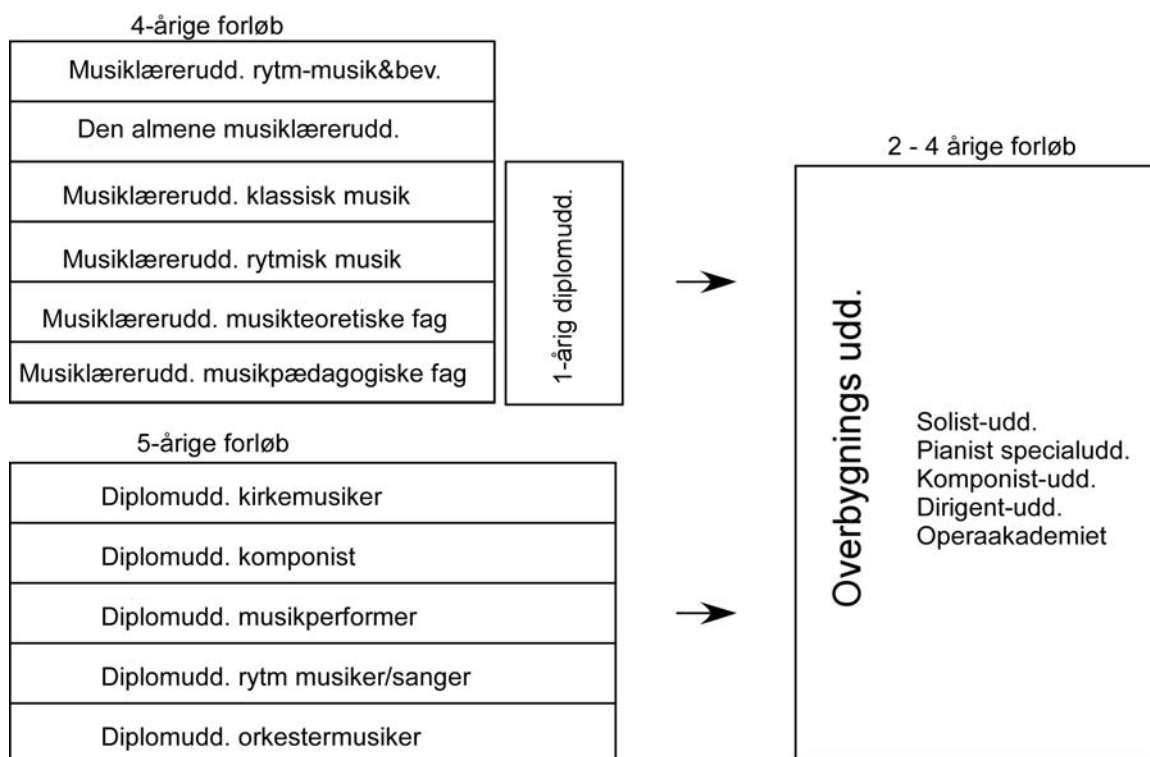
Gennem ændringen af formuleringen "at varetage undervisning af elever" til "at kvalificere... til beskæftigelse som... musikpædagog" kan der peges på en professionalisering af uddannelsen.

Desuden indføres en eksplicit formulering af uddannelsernes kunstneriske og forskningsbaserede grundlag, som i den gældende uddannelsesbekendtgørelse præciserer, at "Uddannelserne ved konservatorierne og Operaakademiet er kunstnerisk baserede og på særlige områder også forskningsbaserede." (BEK 1245)

I den samme periode har uddannelsernes struktur været underlagt en markant ændring.

Med uddannelsesbekendtgørelsen BEK 193 fra 1995 specificeres konservatoriernes uddannelsesstruktur i en række grendelinger, som udmøntes forskelligt på de forskellige konservatorier. De mulige grendelinger er således fastlagt på bekendtgørelsesniveau.

Grendelingerne er opdelt i en gruppe musikpædagogiske uddannelser (4-årige forløb med et etårigt diplomforløb) samt de musikermæssige uddannelser (5 årige forløb). Den samlede struktur (figur 5.17) indeholder desuden overbygningsuddannelser (2 til 4 årige forløb).



Figur 5.17: Musikkonservatoriernes uddannelsesstruktur
ref. Bek. nr. 193, 1995 (Holgelsen og Holst 2010)

Grendelingerne på de musikpædagogiske uddannelser består af:

1. En 4-årig musiklæreruddannelse inden for klassisk musik (MUL klassisk) med mulighed for at udbygge uddannelsen med en 1-årig musik- pædagogisk diplomuddannelse eller en 1-årig diplomuddannelse inden for det instrumentale/vokale hovedfag.
2. En 4-årig musiklæreruddannelse inden for rytmisk musik (MUL rytmisk) med mulighed for at udbygge uddannelsen med en 1-årig musik- pædagogisk diplomuddannelse eller en 1-årig diplomuddannelse inden for et af hovedfagene: (1) instrumentalt eller vokalt hovedfag, (2) Sammenspil og sammenspilsledelse, (3) Musikpædagogik, herunder praktik.
3. Andre 4-årige musiklæreruddannelser inden for musikteoretiske fag eller særlige musikpædagogiske fag (MUL t/mp) eventuelt kombineret med et instrument eller sang. Uddannelsen kan udbygges med en 1- årig musikpædagogisk diplomuddannelse.
4. En 4-årig musiklæreruddannelse inden for rytmisk musik og bevægelse (MBL).
5. En 4-årig almen musiklærer uddannelse (AM).

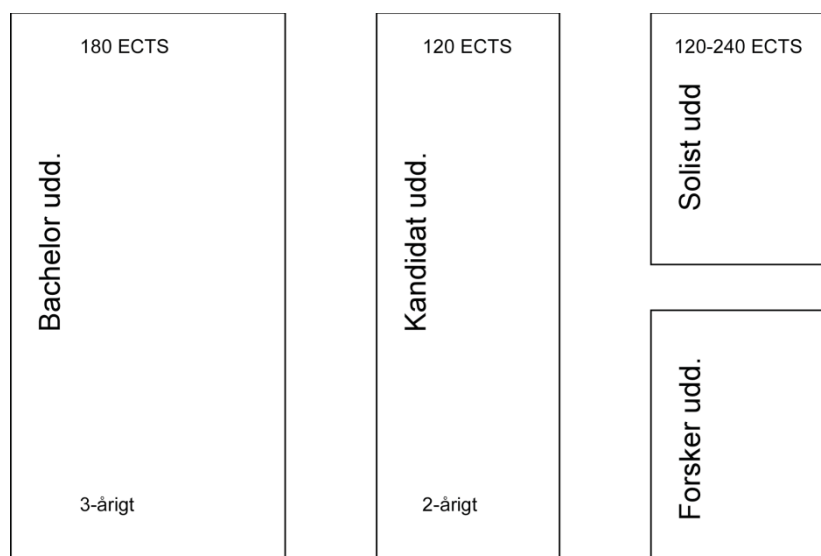
Fordelingen af de fem grendelinger på de seks musikonservatorier fremgår af figur 5.18:

	DKDM	RMC	DJM	FM	VM	NM
MUL klassisk	X		X	X	X	X
MUL rytmisk		X	X	X	X	X
MUL t/mp	X		X	X	X	X
MBL		X	X			
AM	X		X	X	X	X

Figur 5.18: Musikonservatoriernes udbud af musikpædagogiske uddannelser ref. bekendtgørelse nr. 193 fra 1995 (Holgersen og Holst 2010)

Mens DJM dækker alle grene, deler DKDM og RMC alle grene imellem sig.

Der blev, med BEK 511(2004), i overensstemmelse med Bologna-deklarationen, indført opdeling i en 3-årig bachelor, en 2-årig kandidat og en overbygningsuddannelse (solist og forsker uddannelse), som er den aktuelle i dag i henhold til gældende bekendtgørelse BEK 1245 (2009) - figur 5.19:



Figur 5.19: Musikonservatoriernes uddannelsesstruktur ref. Bek. nr. 1245 (2009)

I bachelor-kandidat-strukturen ligger indholds- og kompetencebeskrivelserne på studieordningsniveau specifikt for hvert konservatorium.

Det er af ressourcemæssige årsager ikke muligt at dække samtlige konservatorier i den følgende analyse, som omfatter studieordninger, undervisningsmaterialer, observation og interviews. Hvor Det Kongelige Danske Musikkonservatorium (DKDM) er landets ældste og største konservatorium, er det også det eneste danske konservatorium med en rent klassisk profil. I modsætning hertil står Rytmisk Musikkonservatorium, der som det sidste blev oprettet i 1986 med vægt på at oprette en ny musiklæreruddannelse i rytmisk musik, samt at opkvalificere rytmiske musikundervisere (Mariager-Anderson 2010: 89). De øvrige musikkonservatorier har alle en mere blandet profil, som kombinerer klassisk og rytmisk musik. Jeg har valgt de københavnske konservatorier som de institutionelle eksempler i den følgende analyse, idet de tilsammen repræsenterer alle uddannelsesretninger (se figur x2) og desuden gennem specialiseringen i et komparativt perspektiv antages at kunne tydeliggøre centrale aspekter. I det følgende foretages først en analyse af uddannelsen til musikpædagog på DKDM og derefter af uddannelsen til musikleærer på RMC. Som grundlag for analyse af uddannelserne på DKDM anvendes studieordninger per 2011, som var gældende ved undersøgelsens gennemførelse, herunder i forbindelse med interview i 2012. Ved RMC var studieordningen per 2004 gældende ved undersøgelsens gennemførelse herunder i forbindelse med interview i 2011, og en ny studieordning under indfasning. I casematerialet fra RMC bliver der derfor fra studerendes side både refereret til gældende studieordning (2004) og ny studieordning (2011). Disse analyser er grundlag for en komparativ analyse, som efterfølgende vil indgå i en overordnet komparativ analyse med musikleæreruddannelsen ved læreruddannelsen (linjefag musik).

5.2.2 UDDANNELSER VED DKDM I OG MED MUSIKPÆDAGOGIK

DKDM udbyder en almen musikpædagogisk uddannelsesretning i form af

1. en uddannelse til musikpædagog (MP) med forskellige hovedfag samt
2. uddannelser til instrumentalist eller sanger med hovedfagspædagogik.

I det følgende analyseres studieordningerne til bachelor/kandidat uddannelsen Musikpædagogik og til Instrumentalist/ Sanger med pædagogik.

Den anvendte fremgangsmåde er toleddet og består først af en analyse af studieordningens indholdsbeskrivelser i forhold til faglighedsområder og dernæst af en analyse af indholdsformer af det musikundervisnings-faglige indhold.

I analysen af studieordningens indholdsbeskrivelser skelnes mellem følgende faglighedsområder:

1. musikfaglighed (MF) som genstandsfaglighed
2. undervisningsfaglighed i musik (UF) som professionsfaglighed
3. generel pædagogisk faglighed (PF) som funktionsfaglighed

I analysen af indholdsformer skelnes mellem indhold forbundet med:

P1: Udøvende praksis og L1: Handlekundskab.

P2: Metodisk reflektiv praksis og L2: Metodisk reflektiv kundskab.

P3: Didaktisk teoretisk praksis og L3: Didaktisk teoretisk kundskab.

5.2.1 BACHELOR/KANDIDAT UDDANNELSEN MUSIKPÆDAGOGIK DKDM

Der gennemføres en analyse af den musikpædagogiske uddannelse på DKDM, som består af en bacheloruddannelse og en kandidatuddannelse på grundlag af studieordningerne herfor per august 2011, som var den gældende ordning ved undersøgelsens gennemførelse. I de følgende skematiske opstillinger opføres studieordningens indholdsbestemmelser og hver del kategoriseres i forhold til de tre faglighedsområder. Hvert indholdselement angives med en vurderet ECTS andel, primært ligeligt fordelt mellem elementerne dog med tilskrivning af et højere tal i forbindelse med undervisningspraksis, begrundet med vægtningen heraf i eksamensbestemmelsen. Da der ikke fremgår nogle principper for tildelingen af ECTS-point af studieordningen, er det muligt, at der kan være forskydninger i forhold til hvordan det er tænkt, men som det vil fremgå, vil det ikke være muligt at sådanne vil kunne have væsentlig betydning når alle delområder skal tilgodeses.

5.2.2.1 Uddannelsen Musikpædagogik DKDM

Uddannelsen omfatter en bachelordel og en kandidatdel. Hver del opstiller separat og sammenstilles efterfølgende. Da studieordningen (Studieordning Musikpædagogik Bd II, August 2011, DKDM), der her er analyseret, er meget kompleks med flere retninger og kombinationsmuligheder er fremstillingen disponeret således, at de sammenfattende resultater af analyserne først præsenteres og derefter uddybes med en detaljeret redegørelse tydeliggjort ved brug af en mindre skrifttype.

5.2.2.1.1 Bachelor uddannelsen Musikpædagogik DKDM

Bacheloruddannelsen omfatter 15 delfag: Hovedfag (elementær musikopdragelse, ensembleledelse, korledelse og instrument/sang), bachelorrapport, børnekor, brugssang, brugsklaver, rytmisk musikteori, klassisk teori, dans og bevægelse, høre-lære, musikhistorie/kulturfag, entreprenørskab samt pædagogisk teori (Studieordning Musikpædagogik Bd II, August 2011, DKDM)

Sammenfatning af resultater for musikpædagog - bachelor

Faglighedsformer (MF, UF, PF) - undersøgelsesdimension 1.

Fag / Faglighed	Musikfaglig (MF)	Undervisningsfaglig (UF)	Pæd. faglig (PF)	ECTS i alt
Hovedfag (Elementær musikopdragelse)	1	21	3	25
Hovedfag (Ensembleledelse)	19	6		25
Hovedfag (Korledelse)	23	2		25
Hovedfag (Hoved-instrument / Sang)	30			30
Bachelorrapport				0
Børnekor	2	1		3
Brugssang	9			9
Brugsklaver	9			9
Rytmisk musikteori	9			3

Klassisk teori	12			12
Dans og bevægelse	3			3
Hørelære	12			12
Musikhistorie/kulturfag	15			15
Entreprenørskab				6
Pædagogisk teori			3	3
I ALT	144	30	6	180

Undervisningsfaglige indholdsformer (PL-former) - undersøgelsesdimension 2.

UF	P1	L1	P2	L2	P3	L3
EM1	0,7	0,7	2,1	1,4	0	0,7
EM2	2	2	2	1	0	0
EM3	3,2	2,1	2,1	1,1	0	0
Ensemble	2	2	2	0	0	0
Kor	1	1	0	0	0	0
Børnekor	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0
Samlet	9,2	8,1	8,5	3,8	0	0,7

Sammenfatning - indholdsformer

Vægtning af indholdsformer viser et tydeligt dominerende praktisk-metodisk uddannelsesindhold, der kun fragmentarisk inddrager tredje niveau. På tredje niveau indgår L3 (teori) i et yderst begrænset omfang, mens kategorien P3 (teoretisk praksis) er fuldstændig fraværende. Det er imidlertid netop denne kategori, som kan anses som central for en kobling mellem teori og praksis (se afsnit xx), og dermed også for spørgsmålet om, hvorvidt teori kan opleves som relevant for de studerende.

Sammenfatning - fagområder og indholdsformer (Bachelor)

Undersøgelsesdimension 1:

Det genstandsfaglige område (musikfagligt indhold) udgør 144 ECTS (80%).

Det professionsfaglige område (undervisningsfaglighed) udgør 30 ECTS (17%)

Det funktionsfaglige område (generel pædagogisk faglighed) udgør 6 ECTS (3%)

Undersøgelsesdimension 2:

På det undervisningsfaglige område udgør:

P1 (udøvende praksis): 30%

L1 (handlekundskab): 27%

P2 (metodisk reflektiv praksis): 28%

L2 (metodisk reflektiv kundskab): 13%

P3 (didaktisk teoretisk praksis): 0%

L3 (didaktisk teoretisk kundskab): 2%

Sammenfattet på de tre kompetenceniveauer udgør dette:

- kompetenceniveau 1 (PL1) 57%

- kompetenceniveau 2 (PL2) 41%

- kompetenceniveau 3 (PL3) 2%

Detaljeret redegørelse for musikpædagog - bachelor.

Hovedfag elementær musikopdragelse

1. Grundlæggende EM-teori, -metodik og -praktik vedr. børn i alderen 6-7 år (8 ECTS - første år):

Undervisningen indeholder:	MF	UF	PF
Didaktik, metodik og undervisningslære i relation til EM		L2, L3	
Opbygning af grundrepertoire		P2	
Grundlæggende undervisningslære, pædagogik og psykologi i relation til faget EM. Kendskab til forskellige musikpædagogiske retninger.			x
Arrangement med henblik på EM	x		
Intern praktik (fremlægning af opgaver)		P2,L2	
Undervisningstilrettelæggelse, lektionsopbygning		P2	
Undervisningspraktik 6-7-årige		P1,L1	
Fordelingsnøgle	1	5	1
ECTS fordeling (8 ECTS)	1,1	5,7	1,1

Det undervisningsfaglige indhold fordeler sig (beregnet som lige fordeling) med:

5,7 ECTS på	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Fordelingsnøgle	1	1	3	2	0	1
ECTS fordeling	0,7	0,7	2,1	1,4	0	0,7

2. EM-metodik og -praktik vedr. børn i alderen 4-5 år samt 8-9 år (7 ECTS - andet år):

Undervisningen indeholder:	MF	UF	PF
Metodik og repertoire		L2	
Praktikforberedelse, planlægning		P2	
Undervisningspraktik og evaluering 4-5 årige		P1, L1	
Praktikforberedelse, planlægning		P2	
Undervisningspraktik og evaluering 8-9 årige		P1, L1	
Fordelingsnøgle	0	5	0
ECTS fordeling	0	7	0

Det musikundervisningsfaglige indhold fordeler sig med:

7 ECTS på	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Fordelingsnøgle	2	2	2	1	0	0
ECTS fordeling	2	2	2	1	0	0

3. EM-metodik og praktik vedr. børn i alderen 0-3 år og selvvalgt praktik (10 ECTS - tredje år):

Undervisningen indeholder:	MF	UF	PF
Metodik og repertoire		L2	
0 -3 åriges motoriske-, sansemotoriske- sproglige- og psykosociale udvikling			x
Forældre/børn-undervisning		P1	
Praktikforberedelse (0-3 årige)		P2	

Undervisningspraktik (0-3 årige)		P1, L1	
Praktikforberedelse mhp BA projekt		P2	
Undervisningspraktik mhp BA projekt		P1, L1	
Fordelingsnøgle		6	1
ECTS fordeling (10 ECTS)		8,5	1,4

Det musikundervisningsfaglige indhold fordeles sig med:

8,5 ECTS på	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Fordelingsnøgle	3	2	2	1	0	0
ECTS fordeling	3,2	2,1	2,1	1,1	0	0

Hovedfag Ensembleledelse

Formålsbeskrivelse: "...at den studerende opnår erfaring og færdighed i instruktion og ledelse af forskelligt sammen- satte instrumental- og instrumental/vokalensembler inden for et bredt udsnit af genrer, samt udvikler evnen til at kunne inspirere og igangsætte."

Undervisningen indeholder:	MF	UF	PF
Direktion, instrumentation, klassisk ensembleledelse, direktionsteknik,...	x		
Rotation, instrumentkundskab, Rytmask ensembleledelse, rotation, instruktionsmetoder, korrektionsteknik, holdpraktik	x		
Intern/ekstern praktik - klassisk eller rytmisk ensembleledelse	x		
Individuel ensembleledelsespraktik / undervisningspraktik		P1, L1, P2	
Fordelingsnøgle	3	1	0
ECTS fordeling (25 ECTS)	19	6	

6 ECTS på	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Fordelingsnøgle	1	1	1	0	0	0
ECTS fordeling	2	2	2	0	0	0

Korledelse

Formålsbeskrivelse: "...dels, at den studerende bliver i stand til at lede, instruere og inspirere kor på forskellige niveauer og inden for forskellige genrer, dels at den studerende udvikler færdigheder og erfaringer som kor- sanger."

Indholdsbeskrivelsen inddrager en pædagogisk dimension formuleret som "Pædagogisk dimension inddrages", uden yderligere redegørelse. Dette fortolkes som at der er tale om inddragelse af en pædagogisk dimension i forhold til slagteknik, direktionsteknik, indstudering og musikalske virkemidler. Indholdsmæssigt begrænses det til et undervisningspraktisk aspekt i forhold til korledelse og dermed til indholdstypen P1 og L1. Omfang 2 ECTS

Hovedinstrument sang

Formålet med faget er "at udvikle og styrke den studerendes individuelle, musikermæssige identitet på soloinstrumentet, hvad angår såvel tekniske som musikalske udtryksfærdigheder."

Indhold i undervisningen består af:

- udvikling af den studerendes tekniske færdigheder
- udvikling af den studerendes musikalske udtryksfærdigheder

Dette primært i forhold til den studerendes eget musikerskab, men også med fokus på en styrkelse af musikalsk formidling indenfor hovedfagene EM, Kor- og Ensembleledelse.

Indholdet kan karakteriseres som musikfagligt (MF) med henblik på hovedfagene og udgør 30 ECTS.

Støttefag Børnekor

Formålet er "at give de studerende en mulighed for at erhverve sig indsigt i instruktion og ledelse af børnekor"

Undervisningen omfatter:

- Praktik med børnekor
- Instruktions teknik, metodik og tilrettelæggelse af prøveforløb
- Stemmedannelse med henblik på børnestemmer
- Repertoirekendskab

Støttefaget udgør 3 ECTS som vurderes fordelt MF: 2 ECTS og UF: 1 ECTS.

Det musikundervisningsfaglige indhold består af P1, L1, P2 og L2.

Brugsklaver

Formålet faget er, at den studerende bliver i stand til at anvende klaveret, dels som hjælpemiddel herunder som akkompagnements- og sammenspilsinstrument. Undervisningen omfatter gehørspil, akkompagnement, transposition, prima vista-spil m.v.

Indholdet kan karakteriseres som musikfagligt (MF) og udgør 9 ECTS

Brugssang

Formålet med faget er dels at udvikle og styrke såvel tale- som sangstemmen, med henblik på hensigtsmæssig anvendelse i undervisningssammenhænge, dels at give den studerende redskaber, musikalsk stilmæssig vokal erfaring og indsigt i et bredt repertoire, som kvalificerer til vokal instruktion og ledelse inden for uddannelsens pædagogiske hovedfag.

Undervisningen omfatter:

Stemmetræning og sammensang, holdundervisning

Individuel stemmetræning og indstudering af repertoire, herunder sang til eget akkompagnement

Undervisningen er knyttet til hovedfagene EM, Kor- og Ensembleledelse.

Indholdet kan karakteriseres som musikfagligt (MF) og udgør 9 ECTS

Dans og bevægelse

Formålet med undervisningen er, at den studerende erhverver sig praktisk og teoretisk kendskab til forskellige bevægelsesformer, dels med henblik på egne færdigheder og dels med henblik på pædagogisk anvendelse.

Undervisningen indeholder:

Udvikling af fysisk bevidsthed, forskellige typer bevægelses- og koordinationsformer, herunder elementær rytmisk træning (ERT) og kendskab til forskellige danseformer.

Indholdet kan karakteriseres som musikfagligt (MF) og udgør 3 ECTS

Hørelære

Fagets formål er at bidrage til udviklingen af den studerendes musikermæssige bevidsthed og færdighed. Hovedpunkterne i fagets metode er udvikling af det indre gehør, opbygning af færdighed i at overskue og realisere et nodebillede samt op-øvning af den musikalske hukommelse.

Undervisningen indeholder: Melodi og harmoni, auditiv analyse, rytme og visuel analyse. Indholdet kan karakteriseres som musikfagligt (MF) og udgør 12 ECTS

Klassisk teori, arrangement og instrumentation.

Fagets formål er at bidrage til den studerendes indsigt i den klassiske traditions musik, og på baggrund heraf at styrke grundlaget for det produktive element i det fremtidige virke som musikpædagog/formidler.

Undervisningen omfatter grundlæggende harmonilære og satsteknik, harmonisk analyse, analyse af kontrapunktiske satser, kontrapunktisk satsarbejde og elementært arrangement og instrumentation. Indholdet kan karakteriseres som musikfagligt (MF) og udgør 12 ECTS

Rytmisk musikteori

Fagets formål er at bibringe den studerende den nødvendige teoretiske baggrund for at:

- kunne producere et oplæg (reduceret partitur og stemmer) til et sammenspilhold
- kunne producere et arrangement for et mindre ensemble med blæsere eller kor

Undervisningen omfatter: Rytme-gruppe-grooves, (re)harmonisering/harmoniskemaer, voicing og stemmeføring, instrumentkendskab m.v. Indholdet kan karakteriseres som musikfagligt (MF) og udgør 3 ECTS

Musikhistorie / Kulturfag

Faget skal bibringe den studerende et generelt historisk og stilistisk overblik over de seneste tusind års europæiske musik tillige med de nødvendige redskaber og arbejdsmetoder til på kvalificeret vis at belyse og perspektivere et musikværk historisk og analytisk i en pædagogisk og formidlingsmæssig sammenhæng. Undervisningen omfatter den vestlige verdens musikhistorie gennem det seneste årtusind med hovedvægt på tiden efter ca. 1700. Undervisningen behandler i forelæsningsform følgende musikhistoriske epoker og stilarter: middelalder, renæssance, barok, tidlig klassik og wienerklassik, romantik og senromantik, impressionisme, 20. år- hundrede. Indholdet kan karakteriseres som musikfagligt (MF) og udgør 15 ECTS

Pædagogisk teori

Formålet med faget er, at den studerende tilegner sig viden om og indsigt i psykologiske og pædagogiske processer set i forhold til den praktiske undervisningssituation. Faget er attestfag, som består ved 80 % fremmøde. Undervisningen omfatter udviklingspsykologi og teoretisk pædagogiske teorier. Indholdet kan karakteriseres som pædagogisk fagligt og udgør 3 ECTS.

Entrepenørskab

Formålet med faget er at forberede den studerende til arbejdsmarkedet samt til musiklivets krav om entrepenørskab og iværksætteri. Undervisningen består af 6 moduler:

- Projektudvikling, projektarbejde og projektstyring, herunder opstilling af budgetter og økonomi- styring
- IT – Office pakken, hjemmesideudvikling, webbårne medier, etc.
- Skrivekursus – formulering af projektansøgninger og legatansøgninger, herunder opstilling af CV
- Musiklivets jura - overenskomster, rettigheder, kunstnerens privatøkonomi, etc.
- Egen ledelse – markedsføring, networking og fundraising samt udarbejdelse af PR materiale
- Mental træning – suppleret med audition træning

Indholdet er professionsrettet, dog ikke mod udøvelsen af musikundervisning som sådan, men snarere mod selvstændig virksomhed som musiker (kunstner). Arbejdsmarkedet for musikundervisning udgøres primært ikke af selvstændig virksomhed, men af ansættelse i musikskole, MGK mv. Modulet udgør 6 ECTS og falder uden for rammen af de tre faglighedsformer, da professionsorientering mod kunstnerisk udøvelse ikke er del af analysen, om end dette aspekt i vidt omfang indgår i uddannelsens musikfaglige indhold. Indholdet kan karakteriseres som funktionsfagligt i forhold til udøvelsen af musik som kunstnerisk praksis.

Bachelorprojekt

Bachelorprojektet ligger i sjette semester og giver ingen ECTS point.

Der er ingen mål for læringsudbytte, formuleret som det er tilfældet ved alle andre undervisningsområder.

Undervisningens mål og indhold beskrives som følger:

”Undervisningen i den skriftlige del af Bachelorprojektet afvikles som et eller to seminarer i løbet af 6. semester. Seminaret (-rne) vil bibringe den studerende råd og vejledning om, hvorledes Bachelorprojektet skal angribes og udformes.”

Bacheloropgaven bestemmes under eksamensindhold som følger:

Bachelorrapporten er en skriftlig hjemmeopgave, som skal indeholde overordnede og generelle refleksioner vedrørende musikalsk/pædagogisk formidling inden for hovedfagene EM, Kor- og Ensembleledelse

Eksamensindholdet præciseres her som:

- Didaktiske og teoretisk pædagogiske/psykologiske refleksioner og synspunkter i relation til de praktiske undervisningsforløb.
- Refleksioner over forskelle og ligheder inden for de 3 hovedfag, hvad angår musikalsk/pædagogisk formidling i forhold til niveau, alder, gruppestørrelse m.m.
- Evaluering af egen udvikling som underviser

Didaktiske og pædagogiske refleksioner bestemmes hermed som en eksamenskategori (eksamenskrav) og tilskrives ikke indholdsmæssig værdi som læringsmål, som det ellers er tilfældet med de øvrige dele af bacheloruddannelsen. Det indholdsmæssige aspekt som inddrages heri må derfor betragtes som at være bestemt af de indholdsmæssige områder.

Sammenfatning - andre fag:	MF	UF	PF
Korledelse			
Elementær slagteknik og direktion	x		
Udenad indstudering. Pædagogisk dimension nuanceres. Slagteknikken videreudvikles. Musikalske virkemidler	x	(x)	
Stabilisering af individuel kunnen Yderligere nuancering af musikalsk forståelse og kropslig formidling	x		
Fordelingsnøgle	23	2	0
Undervisningsfagligt indhold (UF) fordeling i ECTS: P1=1; L1=1			
Hovedinstrument sang	30	0	0
Støttefag Børnekor	2	1	0
Undervisningsfagligt indhold består af P1, L1, P2 og L2.			
Brugsklaver	9	0	0
Brugssang	9	0	0
Dans og bevægelse	3	0	0
Hørelære	12	0	0
Klassisk teori, arrangement og instrumentation	12	0	0
Rytmask musikteori	3	0	0
Musikhistorie / Kulturfag	15	0	0
Pædagogisk teori	0	0	3
Entreprenørskab	6		
Bachelorprojekt	-	-	-

5.2.2.1.2 Kandidatuddannelsen Musikpædagogik DKDM

Uddannelsen, der er udformet som en række kombinationsmuligheder, har til formål at uddanne musiklærere til at undervise børn og voksne i musikskoler, uddannelsesinstitutioner, arbejde med amatører mv.

Kandidatuddannelsen omfatter et hovedfagskompleks med flere muligheder opdelt i to spor:

A. en tofags-linje, hvor den studerende skal vælge to hovedfag blandt følgende muligheder: Elementær musikopdragelse (EM), korledelse, klassisk eller rytmisk ensembleledelse og hovedinstrument/sang inkl. Begynderpædagogik.

B. En trefags-linje bestående af EM-hørelærepædagogik- børnekor.

Hovedfagskomplekset udgør (uafhængigt af hvilken kombination der er valgt) 70 ECTS

Der indgår desuden:

- Læringsteori (5 ECTS)
- Metodefag til refleksionsopgave (5 ECTS)
- Refleksionsopgave (10 ECTS)
- Støttefag arrangement (15 ECTS)
- Støttefag hørelære (15 ECTS)

Da analysen skal tage højde for de forskellige valgmuligheder, er selve opstillingen omfattende. Først en analyse af de enkelte fag-moduler, hvorefter kombinationerne opstilles, som består af seks kombinationsmuligheder for tofagsordningen, plus den ene mulighed for en trefagsordning.

Sammenfatning af de tre fagområder for musikpædagog - kandidat

Oversigt over fordeling på de forskellige fagmoduler:

	Musikfaglig	Undervisningsfaglig	Pæd. faglig	ECTS i alt
Hovedfagskombinationer				
1. EM og kor	20	44	6	70
2. EM og ensemble	23	41	6	70
3. EM og Instr./ Sang	20	44	6	70
4. Kor og Ensemble	38	32	0	70
5. Kor og Instr./Sang	35	35	0	70
6. Ensemble og Instr./Sang	38	32	0	70
7. 3-fags-linjen	44	26	0	70
Fællesfag:				
Støttefag hørelære	15	0	0	15
Støttefag arrangement	15			15
Metode og refleksions-opgave	10	5		15
Læringsteori		3	2	5

For hver mulig hovedfagskombination bliver det samlede ECTS-omfang for hovedfag og fællesfag:

<i>ECTS i alt per hovedfagsretning</i>	Musikfaglig (MF)	Undervisningsfaglig (UF)	Pæd. faglig (PF)	ECTS i alt
EM og kor	60	52	8	120
EM og ensemble	63	49	8	120
EM ig Instrument/Sang	60	52	8	120
Kor og Ensemble	78	40	2	120
Kor og Instr./Sang	75	43	2	120
Ensemble og Instr./Sang	78	40	2	120
EM - Hørelære - Børnekor (3-fags)	84	34	2	120
Middeltal	71	44	4,5	
Minimum	60	34	2	
Maximum	84	52	8	

Undersøgelsesdimension 1:

Procentmæssigt udtrykt udgør

1. Det musikfaglige område fra 50% til 70% med et gennemsnit på 59%
2. Det undervisningsfaglige område fra 28% til 43% med et gennemsnit på 37%
3. Det pædagogisk faglige område fra godt 2% til 5% med et gennemsnit på 4%

Oversigt over musikundervisningsfaglige indholdsformer samlet i de 7 mulige hovedfagsretninger:

UF- indholds-former i ECTS for hver valgretning	P1	L1	P2	L2	P3	L3
EM og kor	14	5	23	5	0	5
EM og ensemble	12	8	17	8	0	4
EM Instr./Sang	11	5	19	8	0	8
Kor og Ensemble	10	7	15	7	0	1
Kor og Instr./Sang	7	1	26	8	0	1
Ensemble og Instr./Sang	6	7	15	11	0	1
3-fagsordning	5	6	10	12	0	1
Middeltal	9,2	5,5	17,9	8,4	0	3,0
Minimum	5	1	10	5	0	1
Maximum	14	8	23	12	0	8

Undersøgelsesdimension 2:

På det undervisningsfaglige område udgør

P1 (udøvende praksis): 21%

L1 (handlekundskab): 13%

P2 (metodisk reflektiv praksis): 40%

L2 (metodisk reflektiv kundskab): 19%

P3 (didaktisk teoretisk praksis): 0%

L3 (didaktisk teoretisk kundskab): 7%

Sammenfattet på de tre kompetenceniveauer udgør dette:

- kompetenceniveau 1 (PL1): 34%

- kompetenceniveau 2 (PL2): 59%

- kompetenceniveau 3 (PL3): 7%

Detaljeret redegørelse for musikpædagog - bachelor

Hovedfagskompleks EM-hørelærepædagogik- børnekor (trefagslinje)

Formålet med undervisningen er, at den studerende erhverver sig færdigheder i at kunne kombinere EM, hørelære og børnekor i arbejdet med børn i alderen ca. 7 – 14 år både musikalsk, praktisk og teoretisk.

Undervisningen indeholder:	MF	UF	PF
Hørelære relevant for EM- og børnekor	x		
Udvikling af musikalske bevidsthed og musikalske færdigheder	x		
Koordinationstræning	x		
Stemmedannelse	x		
Refleksioner over og bevidsthed om børns stemmefunktion og - brug	x		
Progression vedr. hørelæreelementer		L2	
Repertoirekendskab, instruktions- og direktionsteknik, metodik, samt tilrettelæggelse af undervisningsforløb, der integrerer EM, hørelære og børnekor		P2, L2	
undervisningspraktik		P1, L1	
ECTS-fordeling	44	26	0

Fordeling af 70 ECTS på de 8 delelementer: Fem elementer er MF, tre er MUF. Hovedfagskompleksets 70 ECTS fordeles på grundlag heraf med 44 ECTS MF og 26 ECTS MUF.

Det musikundervisningsfaglige indhold fordeler sig ud fra en lige vægtning med:

	P1	L1	P2	L2	P3	L3
ECTS	1	1	1	2	0	0

Elementær musikopdragelse (EM)

Formålet med undervisningen er, at den studerende fordyber sig musikalsk, praktisk og teoretisk i undervisning af børn i alderen 0-9 år.

Undervisningen indeholder:	MF	UF	PF
Viden om og refleksion over teoretiske metoder og deres anvendelse i praksis		P2, L2	
Viden om børns generelle og musikalske udvikling og udviklingsmuligheder			L3
Tilrettelæggelse af og gennemførelse af et musikalsk arrangement/en koncert for eller med børn		P2, P1	
Tilrettelæggelse af og gennemførelse af et musikalsk arrangement/en koncert for eller med børn		P2, P1	
Undervisningspraktik		P1, L1	
Fordelingsnøgle	0	4	1

Indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Fordelingsnøgle	3	1	3	1	0	(1)

Korledelse

Formålet er, at den studerende opnår videregående erfaring i instruktion og ledelse af forskelligt sammensatte vokalensembler inden for et bredt udsnit af genrer, samt udvikler evnen til at kunne inspirere og igangsætte.

Korledelse	MF	UF	PF
Videregående direktionsteknik	x		
Indstuderingsmetoder	x		
Partituranalyse	x		
Formidling		P1	
Planlægning af længere forløb (m. eget kor)		P2	
Planlægning af koncerter (m. eget kor)		P2	
Fordelingsnøgle	3	3	0

Indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Fordelingsnøgle	1	0	2	0	0	0

Klassisk ensembleledelse

Formålet er, at den studerende opnår videregående erfaring i instruktion og ledelse af forskelligt sammensatte instrumentale og instrumental/vokalensembler inden for et bredt udsnit af genrer, samt udvikler evnen til at kunne inspirere og igangsætte.

<i>Klassisk ensembleledelse</i>	MF	UF	PF
Videregående direktionsteknik, instrument- og repertoirekendskab	1	0	0

Rytisk ensembleledelse

Formålet er, at den studerende opnår videregående erfaring i instruktion og ledelse af forskelligt sammensatte instrumentale og instrumental/vokalensembler inden for et bredt udsnit af rytmiske genrer, samt udvikler evnen til at kunne inspirere og igangsætte såvel store børn (12-16 år) som unge og voksne.

Rytisk ensembleledelse	MF	UF	PF
Direktion og ledelse af forskelligt sammensatte rytmiske ensembler	x		

Repertoire		P2, L2	
Stilartskendskab i gængse rytmiske stilarter	x		
Elementær improvisation i teori og praksis	x		
Færdigheder i rotation og arrangement		P1, L1	
Undervisningspraktik		P1, L1, P2, L2	
Fordelingsnøgle	3	3	0

Indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Fordelingsnøgle	2	2	2	2	0	0

Hovedinstrument/sang inklusiv begynderpædagogik

På baggrund af bestået bacheloreksamen i faget hovedinstrument/sang med karakteren mindst 7, gives der mulighed for at vælge hovedinstrument/sang inklusiv instrumentalpædagogik som det ene af de to hovedfag på KA-delen. Hovedfaget består af to dele: Egne færdigheder og Pædagogik.

Undervisningen indeholder:	MF	UF	PF
Videreudvikling af den studerendes instrumentale/vokale færdigheder	x		
Videreudvikling af den studerendes musikalske, instrumentale og improvisatoriske udtryksfærdigheder	x		
Individuelt repertoire som styrker og udvikler den studerendes musikermæssige identitet	x		
Kendskab til eksisterende, relevant pædagogisk/metodisk litteratur for instrumentet		L2	
Integrering og koordinering af praktiske og teoretiske aspekter i undervisningen		proces	
Pædagogisk refleksion og stillingtagen til metoder		P2	
Fordelingsnøgle	3	3	0

Indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Fordelingsnøgle	0	0	1	1	0	0

Refleksionsopgave og metodefag til refleksionsopgave

Formålet med metodefaget er at give den studerende viden om og vejledning i udformningen af refleksionsopgaven. Formålet med refleksionsopgaven er, at den studerende dokumenterer færdigheder i at belyse kunstneriske, musikfaglige og/eller musikpædagogiske problemstillinger inden for et afgrænset emne. Der er således ikke tale om undervisning med et særligt indhold, men om en refleksiv anvendelse af fagligt indhold af det valgte emne. Da emnet kan ligge indenfor tre områder, hvoraf det musikpædagogiske felt udgør en mulighed tillægges (som lige fordeling) fem af de femten ECTS point til UF som refleksiv praksis (som et antageligt gennemsnit) dvs. 5 ECTS af indholdstypen P2 og 10 ECTS MF

	MF	UF	PF
Refleksionsopgave og metodefag til refleksionsopgave	10	5 (0,0,5,0,0,0)	0
<i>Støttefag arrangement og instrumentation</i>	15	0	0
<i>Hørelære</i>	15	0	0
<i>Læringsteori</i>		3 (0,1,0,1,0,1)	2

Uddybning til Læringsteori: Formålet med faget er at udvikle den studerendes bevidsthed om og forståelse af, at udøvelse, undervisning og formidling kan anskues fra forskellige vinkler.

Indhold: Indblik i forskellige lærings-, kommunikations- og erkendelsesteorier, undervisnings- strategier, didaktik med videre, gennem en række forskningsbaserede forelæsninger.

Indholdsformen er delvis PF (generelle pædagogiske teorier) og delvis UF / L2 og L3 (metodisk og didaktisk teori). Modulets ECTS-point fordeles vurderingsmæssigt med 2 ECTS PF og 3 ECTS UF og de musikundervisningsfaglige indholdsformer som 1 ECTS L1 (handlestrategier), 1 ECTS L2 (metodik) og 1 ECTS L3 (didaktisk teori). Der er ikke nogle præcise indikatorer for, hvordan fordelingen skal anlægges, men da der er

tale om meget små størrelser, vil en noget anderledes fordeling ikke have betydning på heltalsværdierne, som der afrundes til.

Sammenfatning af faglighedsområder og indholdsformer for hovedfagskombinationer

De syv hovedfagskombinationer er:

1. EM og kor
2. EM og ensemble
3. EM og Instr./Sang
4. Kor og ensemble
5. Kor og Inst./Sang
6. Ensemble og Inst./sang
7. EM - horelærepædagogik - børnekor

Tofagsordning - fordelingsnøgler:

Faglighedsområder	MF	UF	PF
EM	0	4 (3,1,3,1,0,1)	1
Korledelse	3	3 (1,0,2,0,0,0)	0
Klassisk ensembleledelse	1	0	0
Rytmask ensembleledelse	3	3 (2,2,2,2,0,0)	0
Hovedinstrument/sang	3	3 (0,0,1,1,0,0)	0

Indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
EM	3	1	3	1	0	(1)
Korledelse	1	0	2	0	0	0
Klassisk ensemble	0	0	0	0	0	0
Rytmask ensemble	2	2	2	2	0	0
Instrument/Sang	0	0	1	1	0	0

1. EM og Korledelse.

Faglighedsområder	MF	UF	PF
EM	0	4	1
Korledelse	3	3	0
Sum	3	7	1
ECTS fordeling (70 ECTS)	20	44	6

Indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Fordelingsnøgle	4	1	5	1	0	1
44 ECTS	14	4	18	4	0	4

2. EM og ensemble

Faglighedsområder	MF	UF	PF
EM	0	4	1
Ensemble	4	3	0
Sum	4	7	1
ECTS fordeling (70 ECTS)	23	41	6

Indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Fordelingsnøgle	5	3	5	3	0	1
41 ECTS	12	7	12	7	0	3

3. EM og instrument eller sang

Faglighedsområder	MF	MUF	PF
EM	0	4	1
Instr./Sang	3	3	0
Sum	3	7	1
ECTS fordeling (70 ECTS)	20	44	6

Indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Fordelingsnøgle	3	1	4	2	0	2
44 ECTS	11	4	14	7	0	7

4. Kor og ensemble

Faglighedsområder	MF	UF	PF
Kor	3	3	0
Ensemble	4	3	0
Sum	7	6	0
ECTS fordeling (70 ECTS)	38	32	0

Indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Fordelingsnøgle	3	2	3	2	0	0
32 ECTS	10	6	10	6	0	0

5. Kor og instrument eller sang

Faglighedsområder	MF	UF	PF
Kor	3	3	0
Instr. / sang	3	3	0
Sum	6	6	0
ECTS fordeling (70 ECTS)	35	35	0

Indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Fordelingsnøgle	1	0	3	1	0	0
35 ECTS	7	0	21	7	0	0

6. Ensemble og instrument eller sang

Faglighedsområder	MF	UF	PF
Instr. / sang	3	3	0
Ensemble	4	3	0
Sum	7	6	0
ECTS fordeling (70 ECTS)	38	32	0

Indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Fordelingsnøgle	2	2	3	3	0	0
32 ECTS	6	6	10	10	0	0

7. Trefagsordning EM - hørelærepedagogik - børnekor

Faglighedsområder	MF	UF	PF
ECTS fordeling (70 ECTS)	44	26	0

Indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Fordelingsnøgle	1	1	1	2	0	0
26 ECTS	5	5	5	11	0	0

5.2.2.1.3 Sammenfatning DKDM - bachelor og kandidatforløb, musikpædagog

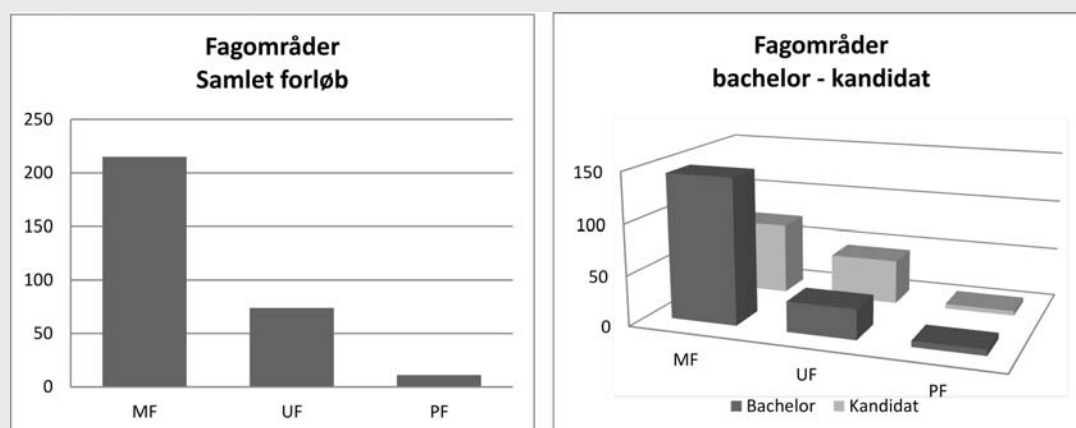
	Musikfaglig (MF)	Undervisningsfaglig (UF)	Pæd. faglig (PF)	ECTS i alt
Bachelor	144 (80%)	30 (17%)	6 (3%)	180
Kandidat (gennemsnit)	71 (59%)	44 (37%)	5 (4%)	120
I ALT	215 (72%)	74 (25%)	11 (3%)	300

Undersøgelsesdimension 1:

Det genstandsfaglige område (musikfagligt indhold) udgør 215 ECTS / 72%

Det professionsfaglige område (undervisningsfaglighed) udgør 74 ECTS / 25%

Det funktionsfaglige område (generel pædagogisk faglighed) udgør 11 ECTS / 3%



Figur 5.20: Faglighedsformer musikpædagog - samlet bachelor og kandidat

Det undervisningsfaglige område (25 % af det samlede indhold) er opdelt som følger i de seks indholdsformer:

	P1	L1	P2	L2	P3	L3
BA (180 ECTS)	9,2	8,1	8,5	3,8	0	0,7
KA-gennemsnit (120 ECTS)	9,2	5,5	17,9	8,4	0	3,0
BA-KA i alt (300 ECTS)	18,4	13,6	26,4	12,2	0	3,7

Undersøgelsesdimension 2:

På det undervisningsfaglige område udgør:

P1 (udøvende praksis): 25%

L1 (handlekundskab): 18%

P2 (metodisk reflektiv praksis): 36%

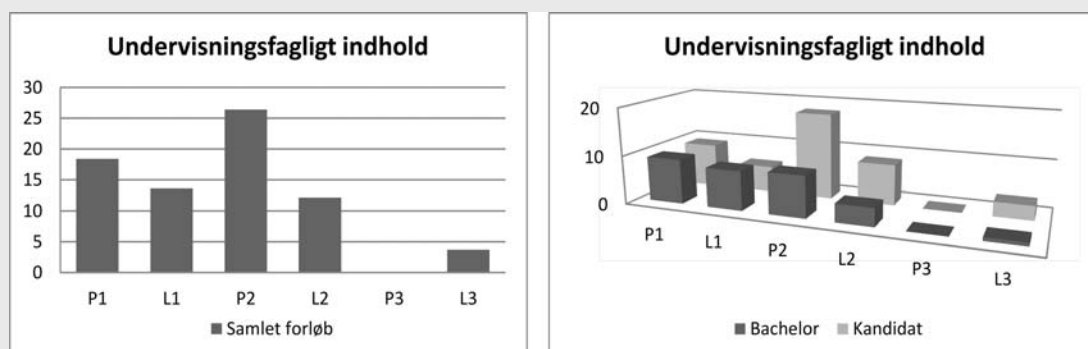
L2 (metodisk reflektiv kundskab): 16%

P3 (didaktisk teoretisk praksis): 0%

L3 (didaktisk teoretisk kundskab): 5%

Sammenfattet på de tre kompetenceniveauer udgør dette:

- kompetenceniveau 1 (PL1) 43%
- kompetenceniveau 2 (PL2) 52%
- kompetenceniveau 3 (PL3) 5%



Figur 5.21: Undervisningsfaglige indholdsformer - musikpædagog

5.2.2.2 Uddannelsen til Instrumentalist/Sanger med pædagogik ved DKDM

Der inddrages her de specialiserede studieordninger med fagbeskrivelser for Instrumentalist/Sanger for orkestermusiker, pianist og sanger.

5.2.2.2.1 Bachelorstudieordning

Bachelorstudieordningen omfatter 11 fag (moduler) over det treårige forløb:

Faglighedsformer	Musik /musiker faglig (MF)	Undervisningsfaglig (UF)	Pæd. faglig (PF)	ECTS i alt
Hovedfag	80			80
Kammermusik	16			16
Erhvervsorienteret hovedfag: orksterstemmespil	16			16
Hørelære	12			12
Satslære	12			12
Analyse/formidling	6			6
Musikhistorie/kulturfag	15			15
Entreprenørskab	6			6
Klaver	5			5
Pædagogisk teori			3	3
Hovedfagsspecifik pædagogik		9		9
I alt	168	9	3	180

Fordeling af indholdsformer:

Indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
I alt	2,25	2,25	2,25	2,25	0	0

Uddybning til de enkelte punkter

Pædagogisk teori (3 ECTS)

Formålet med faget er, at den studerende tilegner sig viden om og indsigt i psykologiske og pædagogiske processer set i forhold til den praktiske undervisningssituation.

Undervisningen vil indeholde: Udviklingspsykologi og teoretiske pædagogiske teorier.

Faglighedsområdet er pædagogisk faglighed (generel pædagogik).

Hovedfagsspecifik pædagogik (9 ECTS)

Formål:

- at give en generel indføring i undervisning i didaktiske problemstillinger med direkte relation til den studerendes hovedfag
- at sætte den studerende i stand til at planlægge og gennemføre de første undervisningslektioner for begyndere i alderen 6-10 år.

Undervisningen omfatter forskellige metoder, herunder litteratur i form af instrumentalskoler, diskussion af fysiske og kropslige spørgsmål i relation til håndtering af instrumenterne, tilrettelæggelse af undervisningsprogression, tilrettelæggelse af og rådgivning i forbindelse med elevers øvelse, nodelæsning og forståelse af et nodebillede og undervisning af grupper af børn i alderen 6-10 år.

Faglighedsområdet er musikundervisningsfaglighed rettet mod det specifikke instrument. Indholdsformer: P1, L1, P2, L2. (à 2,25 ECTS ved lige fordeling)

5.2.2.2 Kandidatstudieordning

Der er specifikke kandidatstudieordninger for uddannelsen Instrumentalist/Sanger for hhv. orkestermusiker, pianist og sanger (alle med pædagogik).

Orkesterinstrument	ECTS	Pianist	ECTS	Sanger	ECTS
Hovedfag og kandidatprojekt	55	Hovedfag inkl. supplerende fag	55	Hovedfag & erhv.-relateret hovedfag	55
Kammermusik	15	Kammermusik	15	Erhvervs relateret hovedfag	20
Orkesterstudier	15	Akkomp./Repetition	10	Supplerende fag	5
Metodefag	5	Metodefag	5	Metodefag	5
Refleksionsopgave	10	Refleksionsopgave	10	Refleksionsopgave	10
Læringsteori	5	Læringsteori	5	Læringsteori	5
Hovedfagsspecifik pædagogik	10	Hovedfagsspecifik pædagogik	15	Hovedfagsrelateret pædagogik	15
Praktik	5	Praktik	5	Praktik	5
I alt ECTS	120		120		120

Faglighedsformer	MF	UF	PF
Læringsteori		2,5	1,5
Hovedfagsspecifik pædagogik, orkesterinstrument:		10 (2,5;2,5;2,5;2,5;0;0)	
Hovedfagsspecifik pædagogik, klaver:		15 (3,75;3,75;3,75;3,75;0;0)	
Hovedfagsspecifik pædagogik, sang:		15 (3,75;3,75;3,75;3,75;0;0)	
Praktik	2,5	2,5 (1,25;1,25;0;0;0;0)	

Fordeling af faglighedsområder for de tre linjer:

Kandidat	MF	UF	PF
I/S orkesterinstrument	105	12,5	2,5
I/S piano	100	17,5	2,5

I/S sang	100	17,5	2,5
Gennemsnit	102	15,5	2,5

Fordeling af indholdsformer (undervisningsfaglige andel):

Indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Orkesterinstrument	3,75	3,75	2,5	2,5	0	0
Piano	5	5	3,75	3,75	0	0
Sang	5	5	3,75	3,75	0	0
<i>Gennemsnit</i>	<i>4,6</i>	<i>4,6</i>	<i>3,3</i>	<i>3,3</i>	<i>0</i>	<i>0</i>

Uddybning til de enkelte punkter

Læringsteori (teksten er ens for de tre studieretninger):

Formålet med faget er, at udvikle den studerendes bevidsthed om og forståelse af, at udøvelse, undervisning og formidling kan anskues fra forskellige vinkler. Den studerende får indblik i forskellige lærings-, kommunikations- og erkendelsesteorier, undervisningsstrategier, didaktik med videre, gennem en række forskningsbaserede forelæsninger.

Faglighedsområdet er undervisningsfaglighed og generel pædagogisk faglighed.

5 ECTS fordeles som 2,5 ECTS UF og 1,5 ECTS PF:

Hovedfagsspecifik pædagogik, orkesterinstrument:

Formålet er, at den studerende opnår faglige kompetencer, kunstneriske og tekniske færdigheder samt pædagogisk indsigt til at varetage undervisning og instruktion af elever på forskellige niveauer, herunder begynderundervisning.

Undervisningsfærdigheden udvikles og styrkes gennem undervisning af egen/egne elev(er) og pædagogisk evaluering i forbindelse med fællestimer mv.

Den studerende indføres i forskellige (hovedfagsrelevante) undervisningsmetoder og -materialer (lærebøger/-instrumentalskoler/ sammenspilsmateriale/materiale til elementær musiklære mv.)

Faglighedsområdet er musikundervisningsfaglighed (10 ECTS).

Indholdsformer: P1, L1, P2, L2. (à 2,5 ECTS ved lige fordeling)

Hovedfagsspecifik pædagogik, klaver:

Undervisningen har til formål, at den studerende tilegner sig faglige, pædagogiske og psykologiske kundskaber, således at den studerende bliver i stand til selvstændigt at tilrettelægge og varetage undervisning på begynderstadie og mellemniveau.

Faglighedsområdet er musikundervisningsfaglighed (15 ECTS).

Indholdsformer: P1, L1, P2, L2. (à 3,75 ECTS ved lige fordeling)

Hovedfagsspecifik pædagogik, sang:

Undervisningen har til formål, at den studerende erhverver sig undervisningsfærdighed med henblik på at kunne undervise på begynderniveau samt mellemstadeielever på MGK-niveau.

Undervisningen omfatter diagnose og analyse af elever, krop og lyd for sangere, repertoirekendskab, interpretation og teknisk vejledning samt undervisning af egne elever

Faglighedsområdet er musikundervisningsfaglighed (15 ECTS).

Indholdsformer: P1, L1, P2, L2. (à 3,75 ECTS ved lige fordeling)

Praktik (5 ECTS)

Formålet med den eksterne praktik er, at give den studerende mulighed for at afprøve evner og opnåede færdigheder som udøvende og/eller underviser gennem i en periode at varetage en sådan funktion på det professionelle arbejdsmarked.

Faglighedsområdet er musikfaglighed *eller* musikundervisningsfaglighed, afhængigt af hvad der bliver valgt.

De 5 ECTS fordeles som 2,5 ECTS MF og 2,5 ECTS UF (indholdsformer P1, L1)

5.2.2.2.3 Sammenfatning bachelor-kandidat forløb for instrumentalist/sanger med pædagogik

Sammenfatning af fordeling af faglighedsformer i det samlede forløb (dimension 1):

Instrumentalist/sanger med pædagogik	MF	UF	PF
Bachelor	168	9	3
Kandidat gennemsnit	102	15,5	2,5
<i>Bachelor plus kandidat-gennemsnit</i>	<i>270</i>	<i>24,5</i>	<i>5,5</i>

Sammenfatning af fordeling af indholdsformer i det samlede forløb (dimension 2):

Indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Bachelor	2,25	2,25	2,25	2,25	0	0
Kandidat gennemsnit	4,6	4,6	3,3	3,3	0	0
I alt (afrundet)	7,0	7,0	5,5	5,5	0	0

Undersøgelsesdimension 1:

Det genstandsfaglige område (musikfagligt indhold) udgør 270 ECTS (%).

Det professionsfaglige område (undervisningsfaglighed) udgør 24,5 ECTS (%)

Det funktionsfaglige område (generel pædagogisk faglighed) udgør 5,5 ECTS (%)

Undersøgelsesdimension 2:

På det undervisningsfaglige område (ud af 24,5 ECTS) udgør:

P1 (udøvende praksis): 7 ECTS / 28 pct

L1 (handlekundskab): 7 ECTS / 28 pct

P2 (metodisk reflektiv praksis): 5,5 ECTS / 22 pct

L2 (metodisk reflektiv kundskab): 5,5 ECTS / 22 pct

P3 (didaktisk teoretisk praksis): 0

L3 (didaktisk teoretisk kundskab): 0

Sammenfattet på de tre kompetenceniveauer udgør dette:

- kompetenceniveau 1 (PL1) 56%

- kompetenceniveau 2 (PL2) 44%

- kompetenceniveau 3 (PL3) 0%

5.2.2.3 Interviewdata, Studerende MP-uddannelsen og Instrumentalist/sanger med pædagogik på DKDM

På grundlag af interviews med to studerende fra MP-uddannelsen og to studerende fra uddannelsen til instrumentalist/sanger med pædagogik (I/S.P) uddybes analysen af studieordningerne med henblik på de tre ovenstående punkter. Der blev ikke givet mulighed for at inddrage undervisningsobservation, som på de andre undersøgelsesområder.

De indhentede interviewdata behandles i tre temaer:

1. Det pædagogiske fagområde i de to studieretninger
2. Forholdet mellem praksis og teori og det didaktiske niveau
3. Kvalitative spørgsmål i forbindelse med MP-uddannelsen

5.2.2.3.1 Det pædagogiske fagområde

Der fremstår en væsentlig forskel på vægtningen til dette område afhængigt af hvorvidt studieretningen er MP-uddannelsen eller uddannelsen til instrumentalist/ sanger med pædagogik. En MP-studerende forklarer sin forståelse af, at man valgte ikke at samlæse faget: *"Musikpædagogerne sad i gamle dage til timer med dem, som aldrig havde gjort sig en eneste tanke om pædagogik på 3. år."* (MP-studerende)

At der er tale om et fag, som ikke har haft den store vægt på I/S.P, fremgår af følgende udtalelse: *"Mht det pædagogiske, jeg syntes at hele forløbet er for ustruktureret for at give mening. Når du spørger mig, har jeg svært ved at genkalde det, men det andet har jeg let ved..."* (Instr.-studerende)

Det er opfattelsen hos den I/S.P studerende, at der er tale om en meget lav prioritering: *"teoretisk pædagogik og psykologi - det blev prioriteret meget lavt. Mit indtryk er fordi, da det er så afkoblet fra alting, var det mere læs det her."* (Instr.-studerende)

Der forekommer hos de studerende en opfattelse af, at der som sådan er tale om en eksplicit lav prioritering: *"Vi fik at vide, at vi skulle have pædagogik, men de havde sørget for, at det var så lidt som muligt. Tankegangen er, at det er forstyrrende for at man skal lære at blive musiker. Og det er det så også i den her form."* (Instr.-studerende)

Denne lave prioritering kobles af en I/S.P studerende med eksamensformen: *"Det her er jo et attestfag, man skal bare være der 80% - ingen læste det..."* (Instr.-studerende). Dette er tilfældet for begge studieretninger.

De lave krav der stilles på dette område kobles med de særlige adgangskrav: *"Men der er jo også grænser for, hvad man kan lave, for det kræver ikke en studentereksamen."* (Instr.-studerende)

Der stilles herefter fra studerendes side spørgsmålstegn ved, hvorvidt der på uddannelsen til instrumentalist/ sanger med pædagogik opnås en pædagogisk kompetence på dette grundlag:

"Men jeg vil også sige pædagogik er begrænset til, at man ikke har haft det. Jeg vil ikke mene jeg har haft det. Men selv hvis man har lyst til at deltage og har læst, så er det svært at få noget fornuftigt ud af det, når kun to ud af 20 har læst..."» (Instr.-studerende)

Teoretisk pædagogik fremstår, især på uddannelsen til instrumentalist/ sanger med pædagogik, i flere perspektiver som lavt prioriteret og som afkoblet fra praksis eller måske afkoblet fra studiet som sådan.

5.2.2.3.2 Praksis-teori relationen

Uddannelsesretning Musikpædagogik:

Den musikundervisningsfaglige praksis, som uddybes i det følgende citat, stemmer godt overens med studieordningens (DKDM-ML) vægtning af metodisk praksis (P2):

"Vi laver projekter ved at vi opstiller en læringsplan og diskuterer dem og gennemfører projekter med dem og evaluerer bagefter, og der prøver vi at komme igennem de forskellige aldersgrupper og erfarer hvad der er godt." (MP-studerende)

Der peges på at tilgangen er funderet i praksis:

"Vi fik at vide på vores første år da vi gik på bachelor på vores EM, af vores damer dér, at de

gik faktisk ud fra at alt pædagogikken vi skulle have, de kunne godt give os en masse bøger, men de syntes at der hvor vi lærte mest var i praksis. Så allerede fra anden uge var vi ude at undervise. Så vi fik lært der, give feedback, evaluere hvad var det. Så vi havde faktisk ikke haft fingrene i teori.” (MP-studerende)

I denne forbindelse fremstår koblingen mellem praksis og teori imidlertid som problematisk:

”Jeg forbinder ikke teori med praksis, ikke som det er nu.. På nogen områder kunne jeg godt tænke mig at jeg havde lidt mere teori. Men det er jo så op til mine lærere, at de nogle gange skulle fremlægge noget teoretisk stof for mig. Jeg stoler lidt på at mine lærere har en oversigt over, hvad de laver, når de laver en bane. Og så kunne de foreslå læs det og det... Det er underviserne, syntes jeg, der skal være bevidste om hvornår at de skal bruge det rigtige materiale. At der skal være noget teoretisk indover”. (MP-studerende)

Heri indgår også, at brugen af faglitteratur ser ud til at stå svagt:

”Jeg har ingen litteratur, jeg har læst rigtigt lidt. Jeg har nogen stemmebøger derhjemme, men learning by doing er dér jeg har lært mest og vil blive rettet til af mine lærere... Stemmeteknisk har jeg selv opsnuset forskellige teorier og skoler. Der er ikke noget, som de har givet mig.” (MP-studerende)

Dette kan karakteriseres som en indholdsform på andet prakselogiske niveau (PL2).

Det betyder imidlertid ikke, at der ikke er studerende der tilegner sig viden og kompetence på et højere niveau, men så må man som studerende selv opsøge det - som det kommer til udtryk i ovenstående citat.

Uddannelsesretning Instrumentalist/ Sanger med pædagogik:

Med udgangspunkt i egen erfaring vurderer en studerende at det håndværksmæssige står centralt i hans undervisningspraksis:

”I praksis har jeg brugt meget lidt af det teoretiske jeg har fået at vide, for det er meget håndværksagtigt - her og nu. Jeg er ikke nogen mester, jeg har ikke undervist i flere år.” (Instr.-studerende)

Udgangspunktet for at undervise beskrives som den personlige erfaring af, hvordan man selv er blevet undervist og hvordan man selv bruger instrumentet:

”Det er baggrunden, hvordan jeg selv har haft undervisning, hvordan jeg selv sidder med instrumentet jeg har i baghovedet.” (Instr.-studerende)

Med udgangspunkt i det håndværksmæssige fokus opleves der ingen stor forskel på det selv at kunne spille et instrument og det at kunne undervise:

”Jeg oplever næsten undervisning som det samme som at spille, meget håndværksagtigt.” (Instr.-studerende)

Om end der i studieordningen ud over indholds niveauet PL1 også i mindre grad indgår PL2, må inden indholdsformen hovedsagelig karakteriseres ved første prakselogiske niveau (PL1).

5.2.2.3 Særlige spørgsmål i forbindelse med MP-uddannelsen

Der peges fra studerendes side på problemer med omfanget af undervisningen på MP-uddannelsen:

”Så er der også det at MP uddannelsen... har været bygget op på, at der var mange. Man får

minutter pr. elev..." (MP-studerende).

Dette bliver et problem, hvis der er meget få studerende: "[jeg] var den ene sammen med en anden ud af seks, men der var allerede to der var holdt op. Det har også været en uheldig årgang. De andre årgange er 2 på første, 3 på anden og 1 på tredje. Og så er de 5 på fjerde, men det er også sammensat af nogen forskellige. Af nogen der er faldet ned og så er der så mig. ... Og så var vi kun to på årgangen. Nu er jeg alene fordi den anden er på barsel, så jeg er den eneste på 5. årgang... Konsekvensen af at vi er to er, at vi har en halv times hørelære i 11 uger - så vi fik 5 uger med en time" (MP-studerende).

Timetildeling på dette grundlag på små årgange har betydning for uddannelsens kvalitet, hvilket den studerende i det konkrete tilfælde har taget konsekvensen af: "*Ja altså bygger man studieordningen op på, at man får minut per elev, så bliver der meget stor forskel på, hvilken hørelære hun får og hvilken hørelære de får. Så bliver man nødt til at tænke kreativt og lave om på det. Det er så det jeg selv har gjort ved at søge orlov sådan så jeg lige får hørelære og teori sammen med dem der kommer op. Jeg går fra at have et kvarter om ugen, et halvt år eller noget til at have to gange 3 kvarter om ugen. Fordi eleverne simpelthen går ind på minuttallet, så kan jeg sidde på et hørelære hold 2 gange om ugen - det er hvad de har - og jeg fik med hende den anden sidste år på kandidat 1, som er det de er nu, der fik vi en hel time et halvt semester. Så er der jo stor forskel på hvilken kandidat der kommer ud, så kan det godt være at jeg har gået på konservatoriet*" (MP-studerende).

Der peges på, at det er et problem med meget små optag: "*Det er små årgange. Og nu er der også kun kommet to ind. Der var 4 der var kvalificeret til MP i år. Men det er kun to der er kommet ind*".

Ifølge den studerende er der flere faktorer, der spiller uheldigt sammen: "*Altså, der er et lavt optag og sammen med de få timer og så det høje frafald så giver det jo noget småt.*" (MP-studerende).

De små årgange har betydning for sammenspils- og koraktiviteter: "*Uddannelsen er bygget op om at vi skal bruge hinanden. Hvis der ikke er nogen du kan bruge. Så skal vi have et kor. Der er kun en mand og to ... kvindesangere... Hvis du så vælger kor på kandidat så finder du et kor ude i byen. Og så bliver du ikke tvunget til at sidde til koret.*"

Dette har også betydning for, at man som MP-studerende deltager musikalsk aktivt i sammenspil / kor. Hermed peges også på, at MP-linjen i kraft af de små årgange får et lavere musikfagligt aktivitetsniveau og dette kædes sammen med spørgsmålet om frafald: "*Der kan være nogen der syntes at netop det med at man spiller for lidt er et problem. Man kommer herind som musiker og får ingen musiske relationer... Der mangler et rum for at udtrykke dig musikalsk, at være en musiker...*"

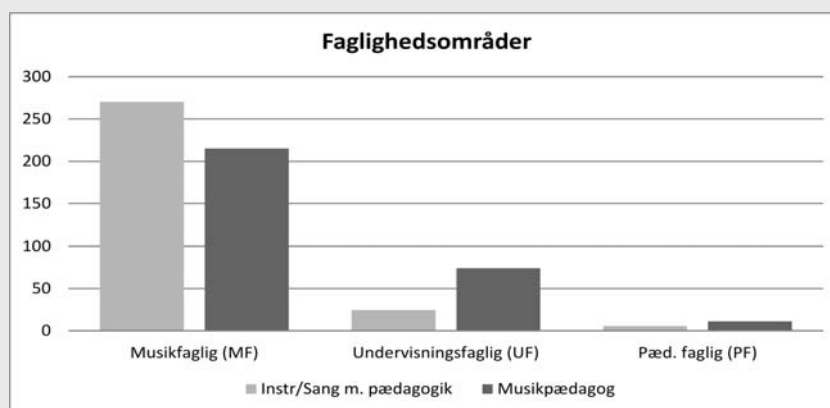
Det fremstår som et problem på MP-uddannelsen på DKDM, at der er tale om meget små årgange. Der peges på, at små optag, små timetildelinger og stort frafald tilsammen leder har konsekvenser, som har betydning for uddannelsens kvalitet.

5.2.2.4 Sammenfatning - pædagogiske uddannelser ved DKDM samlet

Her sammenlignes ECTS-vægtninger for de to uddannelsesretninger Musikpædagog og Instr./Sang med pædagogik for de samlede bachelor-kandidatforløb. På begge uddannelsernes kandidatdel er der forskelle mellem de forskellige grene og der anføres her gennemsnitsværdier herfor.

Sammenligning af fordeling af faglighedsområder

	Musikfaglig (MF)	Undervisningsfaglig (UF)	Pæd. faglig (PF)	ECTS i alt
Musikpædagog	215	74	11	300
Instr./Sang m. pædagogik	270	24,5	5,5	300
Forskel i pct.	25%	67%	50%	

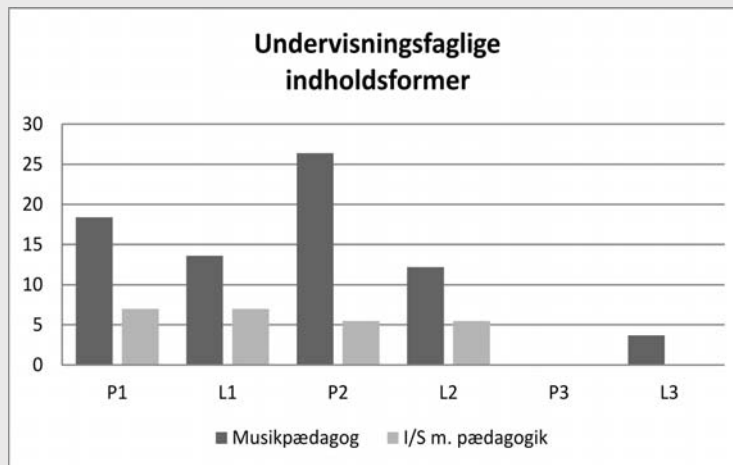


Figur 5.22: Fordeling af faglighedsformer

Set i forhold til uddannelsernes forskelligartede undervisningsområder er det ikke overraskende, at der optræder forskelligartede vægtninger. Imidlertid leder den meget store forskel med hensyn til undervisningsfaglighed og dermed det relativt lave niveau på Instr./Sang-linjen (ca. en tredjedel) og pædagogisk faglighed (ca. halvdelen), til at rejse spørgsmålet om grundlaget for en musikundervisningskompetence og en nærmere præcisering af karakteren af en sådan i forhold til den beskæftigelse, der uddannes til.

Sammenligning af fordeling af indholdsformer

Indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Musikpædagog	18,4	13,6	26,4	12,2	0	3,7
I/S m. pædagogik	7,0	7,0	5,5	5,5	0	0



Figur 5.23: Sammenligning af indholdsformer

Hvor uddannelsen til musikpædagog fremstår med et tydeligt fokus på en metodisk-praktisk undervisningskompetence, ser et sådant fokus ud til at være fraværende på Instrument/Sang-linjen. Denne problematik bliver ikke umiddelbart synlig i fagbeskrivelserne for fx hovedfagspædagogik, men derimod i det sammenlignende perspektiv, hvor den meget lave vægtning bliver synlig.

Sammenfatning af tendenser

1. Analysen af studieordninger viser en overordnet tendens i fordelingen på de tre faglighedsområder med dominerende vægtning af det musikfaglige område (MF), en moderat til lav vægtning af det undervisningsfaglige område (UF) og en meget lav vægtning af det generelt pædagogiske fagområde (PF) på mellem 2 og 4 pct. af det samlede studieomfang.

Interviewdata peger på, at teoretisk pædagogik generelt er lavt prioriteret i undervisningen, og at dette er særligt udtalt på uddannelsen til Instrumentalist/ Sanger med Pædagogik, hvor den også opleves som afkoblet fra studiet, og hvor der stilles spørgsmålstejn ved, hvorvidt der kan opnås en undervisningsfaglig kvalifikation på dette grundlag.

2. Analysen af studieordninger viser at forskellige grader af musikfaglig (MF) vægtning er forbundet med forskellig vægtning af det undervisningsfaglige område (UF) på henholdsvis 8 og 25 pct. af det samlede studieomfang og at de forskellige studieretninger har væsentligt forskellige profiler med hensyn til musikundervisningsfaglige indholdsformer. Dette rejser generelt spørgsmålet om betydningen af metodisk praksis (P2), teoretisk didaktisk praksis (P3) og fraværet af heraf.

Interviewdata for uddannelsesretning Musikpædagogik peger på at forbindelsen mellem praksis og teori i undervisningen er problematisk. Karakteristisk er en indholdsform på andet prakselogiske niveau (P2). Det betyder imidlertid ikke, at der ikke er studerende, der tilegner sig viden og kompetence på et højere niveau, men så må man som studerende selv opsøge det. Desuden fremstår det som et problem på MP-uddannelsen på DKDM, at der er tale om meget små årgange. Der peges på at små optag, små timetildelinger og stort frafald tilsammen har konsekvenser, som har betydning for uddannelsens kvalitet.

Interviewdata for uddannelsesretning Instrumentalist/ Sanger med Pædagogik peger på at forbindelsen mellem praksis og teori i undervisningen er problematisk. Undervisningsfaglighed for musikundervisning opfattes som baseret på personlig erfaring. Karakteristisk er en indholdsform på første prakselogske niveau (PL1).

Ovenstående resultater understøttes af Kristina Mariager-Anderssons (2010) undersøgelse af musikpædagogisk praksis ved Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, som bl.a. peger på at:

1. tilhørsforholdet til kunstfeltet er dominerende og at den etablerede pædagogiske praksis er baseret på et kunstnerisk grundlag (forstået som kunstnerisk udøvende virksomhed).
2. tiltag for at opprioritere det musikpædagogiske område gennem implementering af et teoretisk pædagogikfag har langtfra haft den tilsigtede virkning, og at dette ikke vil blive betragtet som del af konservatoriets pædagogiske praksis så længe det teoretiske teorifag ikke anerkendes på institutionelt plan.

5.2.3 MUSIKLÆRERUDDANNELSE på RMC

Rytmisk Musikkonservatorium indførte i rammen af Bachelor-Kandidat-strukturen en musiklæreruddannelse på et kombineret bachelor- og kandidatniveau med en Bachelorstudieordning fra 2004 (BA-ML) og en kandidatstudieordning fra 2007 (KA-ML) en musiklæreruddannelse. Denne struktur blev med en ny studieordning med virkning fra december 2011 ændret, således at bacheloruddannelsen består af en musikeruddannelse (BA-M) med mulighed for specialisering på kandidatuddannelsen som musiklærer (KA-ML) med ikrafttrædelse per januar 2012.

Analysen af studieordningen for musiklæreruddannelsen for RMC inddrager begge studieordninger. Undersøgelsen af dette område, som omfatter cases med observation og interview er gennemført før ikrafttrædelse af de nye studieordninger per december 2011 og januar 2012. Der indgår således ikke interview med studerende fra den ny uddannelse.

Den anvendte fremgangsmåde er toleddet og består først af en analyse af studieordningens indholdsbeskrivelser i forhold til faglighedsområder og dernæst af en analyse af indholdsformer af det musikundervisnings-faglige indhold.

I analysen af studieordningens indholdsbeskrivelser skelnes mellem følgende faglighedsområder:

1. musikfaglighed (MF) som genstandsfaglighed
2. undervisningsfaglighed i musik (UF) som professionsfaglighed
3. generel pædagogisk faglighed (PF) som funktionsfaglighed

I analysen af indholdsformer skelnes mellem indhold forbundet med:

P1: Udøvende praksis og L1: Handlekundskab.

P2: Metodisk reflektiv praksis og L2: Metodisk reflektiv kundskab.

P3: Didaktisk teoretisk praksis og L3: Didaktisk teoretisk kundskab.

5.2.3.1 Musiklæreruddannelsen RMC - gammel studieordning

Overblik - det samlede bachelor og kandidatforløb (3 plus 2 år):

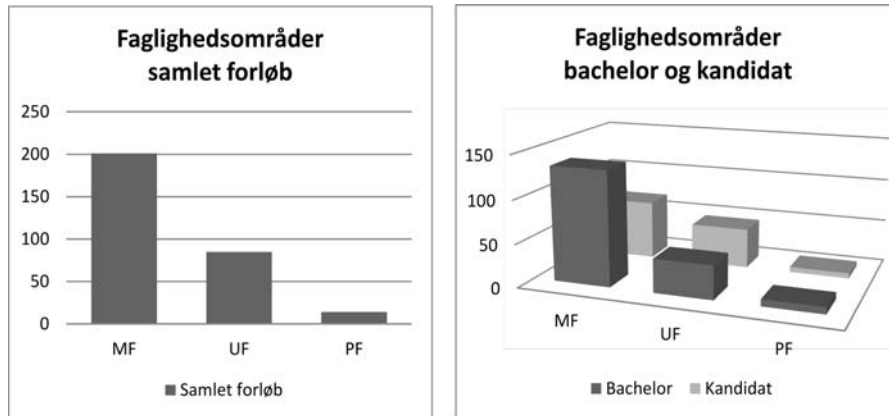
Bachelor og kandidat ML forløb	MF	UF	PF	I alt
Bachelor	133	39	8	180 ECTS
Kandidat	68	46	6	120 ECTS
ECTS	201	85	14	300 ECTS

Undersøgelsesdimension 1:

Det genstandsfaglige område (musikfagligt indhold) udgør 201 ECTS (67%).

Det professionsfaglige område (undervisningsfaglighed) udgør 85 ECTS (28%)

Det funktionsfaglige område (generel pædagogisk faglighed) udgør 14 ECTS (5%)



Figur 5.24: Fordeling faglighedsformer - gammel studieordning

Indholdsformer UF	ECTS	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Bachelor	39	3,2	3,2	9,6	12,1	8,6	2,5
Kandidat	46	5	5	12	6	12	6
ECTS		8,2	8,2	21,6	18,1	20,6	8,5

Undersøgelsesdimension 2:

På det undervisningsfaglige område (ud af 24,5 ECTS) udgør:

P1 (udøvende praksis): 8,2 ECTS / 10%

L1 (handlekundskab): 8,2 ECTS / 10%

P2 (metodisk reflektiv praksis): 21,6 ECTS / 25%

L2 (metodisk reflektiv kundskab): 18,1 ECTS / 21%

P3 (didaktisk teoretisk praksis): 20,6 ECST / 24%

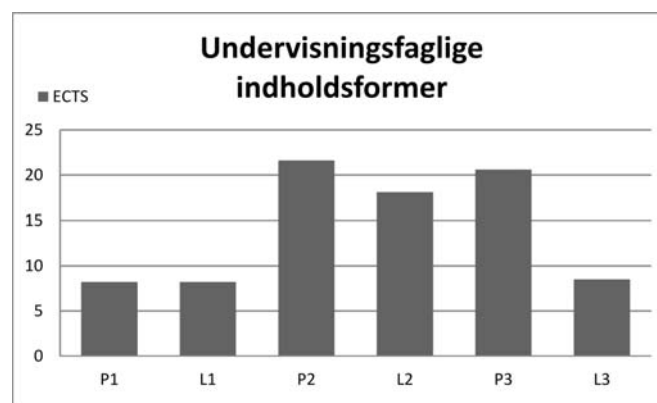
L3 (didaktisk teoretisk kundskab): 8,5 ECTS / 10%

Sammenfattet på de tre kompetenceniveauer udgør dette:

- kompetenceniveau 1 (PL1) 20%

- kompetenceniveau 2 (PL2) 46%

- kompetenceniveau 3 (PL3) 34%



Figur 5.25: Fordeling indholdsformer - gammel studieordning

Uddybning - detaljeret beskrivelse af de enkelte områder

Bacheloruddannelsen til musiklærer (RMC BA-ML 2004) består af 18 moduler som gennemføres over seks semestre. Her følger en kategorisering af de enkelte modulers fagområder (MF, UF, PF) samt det musikundervisningsfaglige indhold (PL-former).

Analyseskema BA-ML 2004	MF	UF	PF	PL
Sammenspil	24			
Hovedinstrument	36			
Kunst og kultur	3		3	
Pædagogik, psykologi og studieteknik		2	2	L2, L3
Hørelære	14			
Rytmelære	8			
Rytmik og koordination	6			
Musikteori	2			
Klaver	10			
Sang	4			
Sammenspilspædagogik		11		P1,L1,P2, L2, P3
Hovedinstrumentspædagogik		11		P2,L2,P3
Arrangement	8			
Undervisningslære		8		P2,L2,P3,
Rotation	4	4		P1,L1,P2,L2
Pædagogik og psykologi		3	3	L2, L3
Branchekendskab	2			
Bachelorprojekt	12			
ECTS	133	39	8	I alt 180 ECTS

Indholdsformer MUF	ECTS	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Sammenspilspæd	11	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	-
Hovedinstr.pæd.	11	-	-	3,7	3,7	3,7	-
Undervisningslære	8	-	-	2,7	2,7	2,7	-
Rotation	4	1	1	1	1	-	-
Pæd. Psyk.	5	-	-	-	2,5	-	2,5
ECTS	39	3,2	3,2	9,6	12,1	8,6	2,5

Kandidatuddannelsen til musiklærer (RMC KA-ML 2007) består af 8 moduler som gennemføres over fire semestre. Her følger en kategorisering af de enkelte modulers fagområder (MF, UF, PF) samt det musikundervisningsfaglige indhold (PL-former).

Analyseskema BA-ML 2004	MF	UF	PF	PL
Hovedinstrument (11)	11			
Sammenspil (11)	11			
Koncerprojekt (30)	30			
Pædagogik og psykologi (8)		2	6	L2, L3
Praktisk-pædagogisk projekt (14)		14		P2,P3
Valgfag (12)	12			
Kunst, kultur og branchekendskab (4)	4			
Kandidatprojekt (30)		30		P1,L1,P2,L2,P3,L3
ECTS	68	46	6	I alt 120 ECTS

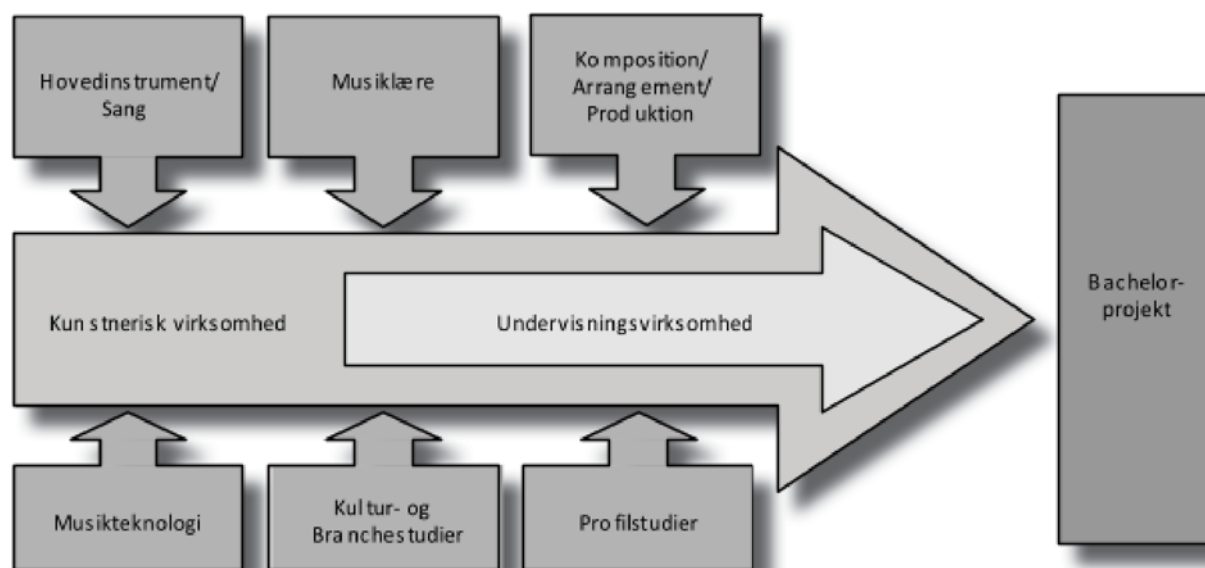
Indholdsformer UF	ECTS	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Pæd psyk	2	-	-	-	1	-	1
Praktisk-pæd- projekt	14			7		7	
Kandidatprojekt	30	5	5	5	5	5	5
ECTS	46	5	5	12	6	12	6

5.2.3.2 Musiklæreruddannelsen RMC- ny studieordning 2011

Med virkning fra december 2011 er musiklæreruddannelsen sammensat af bacheloruddannelsen i musik - musiker (RMC BMus-M 2011) kombineret med kandidatuddannelsen som musiklærer (RMC KA-ML 2012) med ikrafttrædelse per januar 2012.

5.2.3.2.1 Bacheloruddannelsen musiklærer

Uddannelsen har sit primære fokus på at udvikle den studerende som skabende og udøvende kunstner understøttet af en række kvalifikationer. I denne ramme ses undervisningsmæssige kvalifikationer på et kunstnerisk grundlag. Dette illustreres i studieordningen (RMC BMus-M 2011) med følgende grafik over uddannelsens fagområder:



Figur 5.26: bacheloruddannelsens fagområder og struktur (RMC BMus-M 2011)

Sammenfatning bachelor (musiker)

RMC BMus-M	Musikfaglighed / musikerfaglighed	Undervisnings faglighed	Pædagogisk faglighed
Kunstnerisk Virksomhed	40		
Bachelorprojekt	10	10	
Undervisningsvirksomhed	10	10 (2,5; 2,5; 2,5; 2,5)	10
Hovedinstrument/vokal	40		
Profilstudier	12		
Musiklære	16		
Komposition, arr., prod.	10		
Musikteknologi	4		
Kultur- og Branchestudier	8		
ECTS i alt	150	20	10

Det musikundervisningsfaglige og det pædagogisk faglige indhold, som indgår i projektlignende rammer, er ikke nærmere defineret. Da indholdet således bestemmes ud fra praksis antages det, at der er tale om et praktisk-metodisk fokus dvs. at der indgår følgende musikundervisningsfaglige indholdsformer: P1, L2, P2 og L2

Uddybning - detaljeret beskrivelse af de enkelte områder

De enkelte moduler karakteriseres her kort på grundlag af studieordningsteksten.

Kunstnerisk virksomhed (40 ECTS)

- Planlægning, gennemførelse og evaluering af skabende og udøvende projekter
- Komposition, sammenspil, arrangement,... musikproduktion.

Faglighedsområdet er musikfaglighed.

Bachelorprojekt (20 ECTS)

'Den studerende gennemfører et projekt inden for et selvvalgt emne, som fagligt ligger inden for fagene Kunstnerisk Virksomhed, Undervisningsvirksomhed eller en kombination af disse.'

Faglighedsområder er musikfaglighed og musikundervisningsfaglighed (10+10)

Undervisningsvirksomhed (30 ECTS)

'Planlægning, gennemførelse og evaluering af en række undervisningsprojekter, hvor den studerendes kunstneriske og pædagogiske viden, færdigheder og kompetencer bringes i spil. I en tæt vekselvirkning mellem på den ene side musikalske færdigheder og på den anden side viden om læringsmæssige og psykologiske forhold udvikles den studerendes forståelse, refleksion og handlemuligheder inden for musikundervisning' (direkte citat).

Da der ikke er noget pædagogisk videns-indhold i andre moduler, må den pædagogiske viden, der her skal bringes i spil, antages at skulle etableres her. Det er dog også muligt at en sådan faglighed ikke bringes i spil. Faglighedsområder: antagelig musikfaglighed, undervisningsfaglighed og pædagogisk faglighed (10+10+10) eventuelt (15, 15, 0)

Hovedinstrument og Sang (40 ECTS)

Udvikling af den studerendes personlige kunstneriske udtryk gennem musikfaglige og udøvelsesfaglige indholdselementer herunder brancheforståelse. Faglighedsområdet er musikfaglighed.

Profilstudier (12 ECTS)

Faget Profilstudier fokuserer på at udvikle den studerendes udøvende kvalifikationer på et eller flere kunstneriske udtryksmidler ud over hovedinstrument/sang, fx musik & bevægelse, e-musik, klaver, guitar, sang o.l. Faglighedsområdet er musikfaglighed.

Musiklære (16 ECTS)

Viden om og færdigheder inden for musikkens grundelementer – melodik, harmonik og rytmik - og disses indbyrdes sammenhænge af grundlæggende betydning. Faglighedsområdet er musikfaglighed.

Komposition/Arrangement/Produktion (10 ECTS)

Indhold inden for komposition, arrangement og produktion. Faglighedsområdet er musikfaglighed.

Musikteknologi (4 ECTS)

Musiksoftware, lilyd, musikteknologi og komposition, editering, mixing, effekter mm.

Faglighedsområdet er musikfaglighed.

Kultur- og Branchestudier (8 ECTS)

Kulturstudier - musikkulturens relation til og indflydelse på samfundet gennem historiske og samtidige emner og problemstillinger.

Branchestudier - grundlæggende forhold og sammenhængskraft i musikbranchen og de enkelte aktører og dertil hørende arbejdsområder.

Faglighedsområder er musikfaglighed / musikerfaglighed.

5.2.3.2.2 Kandidatuddannelsen (musiklærer)

Ifølge studieordningen for den ny kandidatuddannelse for rytmisk musiklærer (RMC KA-ML 2011) er formålet for kandidatuddannelsen at ” kvalificere den studerende til et virke som skabende, udøvende musiker og underviser på videregående niveau.” Uddannelsen har 8 fag (moduler): Hovedinstrument, sammenspil, koncertprojekt, pædagogik og psykologi, praktisk-pædagogisk projekt, kandidatprojekt, valgfag samt kunst, kultur og branchekendskab.

Sammenfatning kandidat (musiklærer):

RMC KA-ML	Musikfaglighed / musikerfaglighed	Undervisningsfaglighed	Pædagogisk faglighed
Hovedinstrument	11		
Sammenspil	11		
Koncertprojekt	30		
Pædagogik og Psykologi		4	4
Praktisk-pædagogisk projekt		14	
Kandidatprojekt		30	
Valgfagsmodul	12		
Kunst-kultur/ Branchekendskab	4		
ECTS i alt (120)	68	48	4

Undervisningsfaglige indholdsformer:

Indholdsformer	ECTS	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Pædagogik og psykologi	4				2		2
Praktisk-pædagogisk projekt	14	3,5	3,5	3,5		3,5	
Kandidatprojekt	30	5	5	5	5	5	5
I alt	48	8,5	8,5	8,5	7	8,5	7

Uddybning - detaljeret beskrivelse af de enkelte områder

De enkelte moduler karakteriseres her kort på grundlag af studieordningsteksten.

Hovedinstrument (11 ECTS)

Indholdsbeskrivelse: Instrumentfaglige og kunstneriske sider af hovedinstrumentet, skabende virksomhed, refleksion og evaluering af instrumentfaglige og kunstneriske mål m.v.

Faglighedsområdet er musikfaglighed / musikerfaglighed.

Sammenspil (11 ECTS)

Indholdsbeskrivelse: Sammenspilsfaglige side, kunstnerisk skabende virksomhed, sceneoptræden, akkompagnements- og solistrolle m.v. Faglighedsområdet er musikfaglighed / musikerfaglighed

Koncertprojekt (30 ECTS)

Der arbejdes med udvikling og planlægning af en større koncertoptræden. Faglighedsområdet er musikfaglighed / musikerfaglighed

Pædagogik og Psykologi (8 ECTS)

Der arbejdes med

- musikpædagogiske, musikpsykologiske og musikdidaktiske teorier og opfattelser af væsentlig betydning for musiklivet
- musikskolen og andre relevante skoleformers organisation, lovgrundlag og værdigrundlag, aktuelt såvel som historisk
- musiklærerens betingelser og samfundsmæssige opgaver
- psykologisk-pædagogisk observation i relation til forskellige former for musiklærervirksomhed
- didaktiske overvejelser i forbindelse med musikundervisningens formål, mål, rammefaktorer, elev- og lærerforudsætninger, indhold, metode og evaluering
- udvikling af undervisningsformer
- videnskabsteori og metode samt projektarbejdsteknikker

Faglighedsområdet er PF (pædagogik og psykologi) og UF (didaktik)

Musikundervisningsfaglige indholdsformer: L2, L3.

Praktisk-pædagogisk projekt (14 ECTS)

Den studerende udvikler, planlægger, gennemfører og evaluerer tre praktisk-pædagogiske projekter. I projektfaserne arbejdes der bl.a. med

- ideudvikling, planlægning, gennemførelse og evaluering af musikpædagogisk praksis
- udarbejdelse af projektbeskrivelse
- udvikling af relevant undervisningsmetodik og -materiale
- udvikling af relevante musikalske kommunikationsværktøjer
- logbogsskrivning
- videodokumentation
- praksisobservation og vidensdeling
- udarbejdelse af projektrapport
- mundtlig og skriftlig formidling

Faglighedsområdet er musikundervisningsfagligt.

Undervisningsfaglige indholdsformer: P1, L1, P2, P3

Kandidatprojekt (30 ECTS)

Den studerende gennemfører et længere praktisk-pædagogisk projektførløb. I projektfaserne arbejdes der bl.a. med

- Ideudvikling, planlægning, gennemførelse og evaluering af musikpædagogisk praksis
- Udarbejdelse af projektbeskrivelse
- Afklaring og formulering af egen praksisteori
- Udvikling af undervisningsmetodik og -materiale
- Udvikling af musikalske kommunikationsværktøjer
- Logbogsskrivning, mm.

- Proces- og produkttænkning
- Anvendelse af litteratur
- Praxisobservation og vidensdeling
- Udarbejdelse af projektrapport
- Mundtlig og skriftlig formidling

Faglighedsområdet er musikundervisningsfagligt.

Undervisningsfaglige indholdsformer: P1, L1, P2, L2,P3, L3

Valgfagsmodul (12 ECTS)

Konservatoriet udbyder årligt et antal kursusmoduler, som er fagligt understøttende for kandidatuddannelsens hovedområder, typisk moduler inden for fagfladen hørelære, rytmelære, arrangement, komposition, improvisation m.v.

Faglighedsområdet er antaget musikfagligt, men det kan dog ikke bestemmes med sikkerhed, da det er afhængigt af hvad der udbydes.

Kunst & kultur/Branchekendskab (4 ECTS)

Der arbejdes med kreativitet og innovation, filosofi, kunst og kunstforståelse, musikhistorie, musikbranchens værdikæder, markedsføring m.v.

Faglighedsområdet er musikfaglighed / musikerfaglighed

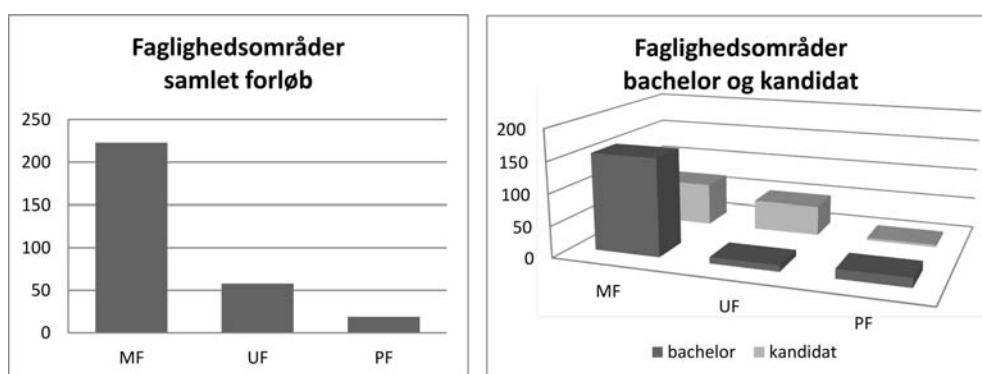
5.2.3.2.3 Bachelor og kandidatforløb samlet (ny studieordning 2011)

Undersøgelsesdimension 1:

Det genstandsfaglige område (musikfagligt indhold) udgør 218 ECTS (73%).

Det professionsfaglige område (undervisningsfaglighed) udgør 68 ECTS (23%)

Det funktionsfaglige område (generel pædagogisk faglighed) udgør 14 ECTS (5%)



Figur 5.27: Faglighedsformer - ny studieordning

Uddybning: Specificering af faglighedsformer

RMC BMus-M & RCM KA-ML	Musikfaglighed	Undervisningsfaglighed	Pædagogisk faglighed
Bachelor:			
Kunstnerisk Virksomhed	40		
Bachelorprojekt	10	10	
Undervisningsvirksomhed	10	10	10
Hovedinstrument/vokal	40		
Profilstudier	12		
Musiklære	16		
Komposition, arr., prod.	10		
Musikteknologi	4		

Kultur- og Branchestudier	8		
Kandidat:			
Hovedinstrument	11		
Sammenspil	11		
Koncertprojekt	30		
Pædagogik og Psykologi		4	4
Praktisk-pædagogisk projekt		14	
Kandidatprojekt		30	
Valgfagsmodul	12		
Kunst-kultur/Branchekendskab	4		
ECTS i alt (300)	218	68	14

Undersøgelssdimension 2:

På det undervisningsfaglige område (ud af 24,5 ECTS) udgør:

P1 (udøvende praksis): 11 ECTS / 19%

L1 (handlekundskab): 11 ECTS / 19%

P2 (metodisk reflektiv praksis): 11 ECTS / 19%

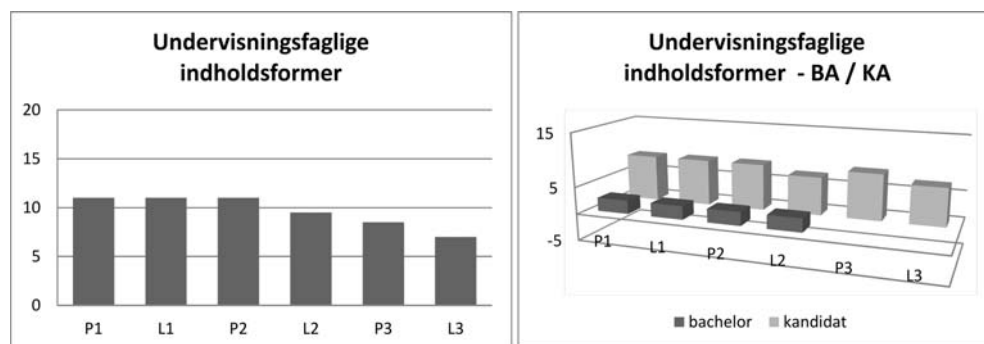
L2 (metodisk reflektiv kundskab): 9,5 ECTS / 16%

P3 (didaktisk teoretisk praksis): 8,5 ECST / 15%

L3 (didaktisk teoretisk kundskab): 7 ECTS / 12%

Sammenfattet på de tre kompetenceniveauer udgør dette:

- kompetenceniveau 1 (PL1) 38%
- kompetenceniveau 2 (PL2) 35%
- kompetenceniveau 3 (PL3) 27%



Figur 5.28: Indholdsformer - ny studieordning

Uddybning: Specifisering undervisningsfaglige indholdsformer:

Indholdsformer	ECTS	P1	L1	P2	L2	P3	L3
Bachelor del	10	2,5	2,5	2,5	2,5		
Pædagogik og psykologi	4				2		2
Praktisk-pæd. projekt	14	3,5	3,5	3,5		3,5	
Kandidatprojekt	30	5	5	5	5	5	5
I alt	58	11	11	11	9,5	8,5	7

5.2.3.3 Caseanalyser - uddybning af undervisningsfaglige indholdsformer

I det følgende undersøges spørgsmålet om betydningen af inddragelse af metodisk praksis (P2) og teoretisk didaktisk praksis (P3) nærmere gennem observation og interviews med to studerende fra RMC i deres femte-års praktikforløb (pædagogisk projekt).

5.2.3.3.1 Første case (RK01)

'A' er studerende ved RMC studieordning 2004 på femte år i 2011. Observation og interview foregår, mens 'A' er i projektforløb (praktik) i forbindelse med kandidatprojektet. 'A' har undervisningspraksis både før og under studiet. I case-beskrivelsen indgår observation fra en lektion på begynderniveau og en dobbeltlektion på et højere niveau (øvet). Case-beskrivelserne bygger på videooptagelser og interview med den studerende - som også selv har set videooptagelsen.

Observationsdata

1. Lektion med begynder-elev: (reference til video-annotation)

Eleven har på eget initiativ prøvet at spille ABC-sangen, hvilket er inspireret af, at hun samtidig er ved at lære bogstaver, hvilket kommer til udtryk, da hun skal fortælle, hvad det er for et stykke og tegner bogstaverne A, B og C i luften. 'A' griber dette og indleder med, at de prøver at synge ABC-sangen sammen, hvor der dog er lidt usikkerhed i sidste del af sangen. Efter denne introduktion gøres der klar til at spille. Dette er forbundet med instruktion af at stå rigtigt på begge ben og at føre violinen rigtigt ind til hagen.

Det samlede forløb herhen til ser 'A' som for langtrukket: " *Der går lang tid, før jeg deler oplevelsen af, at hun har lært den - at det er [eleven] og ikke mig, der en gang har spillet abc... Der går vi skævt af hinanden - der går for lang tid. Der er nogle tekniske ting der skal på plads - hun skal stå pænt og hun skal... I stedet for at sige, ej, må jeg ikke prøve at høre, hvad du har her! Hvad du har lært på egen hånd - at vise interesse for hendes umiddelbare input til undervisningen...*"

Herefter spiller eleven stykket, som hun har lært sig selv (med forældrestøtte) - hvilket hun er meget stolt af. Eleven spiller melodien hele vejen igennem, hvilket er meget flot. I melodien mangler en gentagelse. 'A' sætter fokus på at korrigere denne tilsyneladende mindre fejl ved først at vise det ved at spille det for, med den hensigt, at lærer og elev så spiller det sammen efterfølgende. Det lykkedes imidlertid ikke, og eleven går i stå. 'A' prøver at forklare det som et ekko og må først prøve at forklare, hvad et ekko er. 'A' forklarer: " *Og der forsøger jeg så at forklare, at det er ligesom at ekko. Men jeg begynder at tale om ekkodale på Bornholm, jeg kommer for langt væk fra det, det handler om. Jeg komplicerer det.*"

Derefter forsøges stoppunktet at overvindes ved at vise eleven på egen violin, hvor fingrene skal sættes. Der forsøges også at støtte dette med at synge med på sangen, men eleven ser ikke ud til selv at være nået til den tekstlige del ved gentagelsen. I denne del af lektionen kombineres instruktion (forskellige instruktioner) med, at eleven sammen med læreren øver at få gentagelsen med. Forløbsgrafikken (fra videokodning i QSR-NVivo) af videoklipet fra lektionen viser rækkefølge og tidsudstrækning af de forskellige aktiviteter (Figur 5.29).

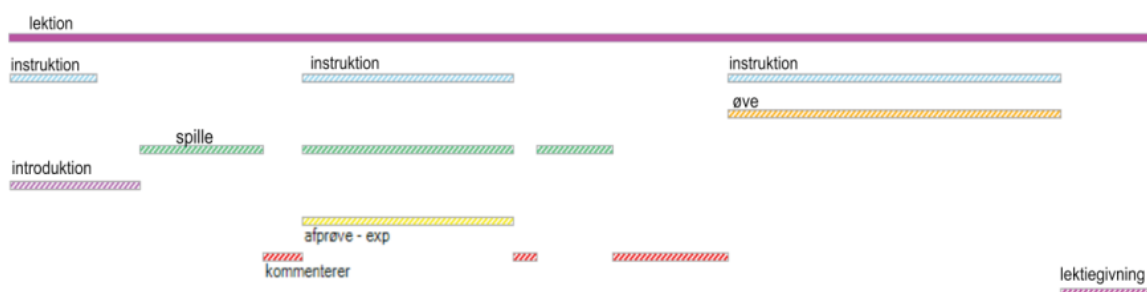


Figur 5.29: Lektionsforløb begynder-elev

Efter den kombinerede instruktions- og øvefase giver 'A' eleven lektier for (*lektiegivning*) som består i at spille stykket til næste gang med gentagelsen. Stykket indspilles i et egnet øve-tempo på computeren og gives eleven med hjem på en USB-stick (lydfil) - dvs. til moderen, som har været til stede i lektionen.

2. Dobbeltlektion med to elever på øvet niveau: (reference til video-annotation)

Indledende stemmes og der gives instruktion i at bruge finstemmere. De to elever skal spille et stykke til elevkoncert, som 'A' har arrangeret. Stykket er bygget op over et folkemusiktema, hvortil der introduceres et ostinat, spillet med pizzicato, hvorover temaet behandles rytmisk-improvisatorisk. Arrangementet passer (ud fra den observerede undervisning) til de to elevers niveau. Arrangementet fungerede rigtig godt med eleverne, som gik ind i det med stort engagement. Først gennemspilles nummeret og 'A' kommenterer. Derefter arbejdes intensivt med en kombination af instruktion og afprøvning i processen, hvor der spilles sammen. (se forløbsgrafik fra videokodning figur Xn).



Figur 5.30: Lektionsforløb - to elever på øvet niveau

I denne proces arbejdes fx med at lave synth-lignende sweep-effekter, produceret som glissando med harmonics (overtoner) integreret i sammenspillet. 'A' indgår i sammenspil med eleverne og støtter processen ved at skabe frirum for eleverne at eksperimentere i og ved at levere idéer fx i forbindelse med improvisationsdelen. I sidste del af lektionen indøves andenstemme til fællesnummeret til elevkoncerten. Eleverne får node og indspilning med hjem til at øve den videre, men har stort set nået at lære den udenad i lektionen.

Interviewdata:

I interviewet fortæller 'A', hvordan den pædagogiske mulighed og elevernes potentialer er et centralt spørgsmål, han har taget op i sit kandidat-projekt: "... hvorvidt jeg planlægger et længere forløb på forhånd, selvfølgelig med kendskab til niveau... Der er det sådan, at det

kandidatprojekt jeg laver handler netop om, hvorvidt det er rimeligt at sløjfe denne konkrete målsætning på elevernes vegne og lade sig inspirere af det umiddelbare potentiale, man ser i undervisningen.” (RK01)

Efter at have set videoen kommenterer 'A' sin egen undervisning:

”Det som var interessant at se, synes jeg, var, at det ikke kun... var tilfældet at jeg tog udgangspunkt i eleven. Faktisk synes jeg ikke, jeg gav nogle af mine elever særlig god plads... at hun[begyndereleven] har lært et nummer på egen hånd, og det er tydeligvis både mor og barn utroligt stolt over. Der går lang tid, før jeg deler oplevelsen af, at hun har lært den... Der er nogle tekniske ting der skal på plads - hun skal stå pænt og hun skal... I stedet for at sige, ej, må jeg ikke prøve at høre, hvad du har her! Hvad du har lært på egen hånd - at vise interesse for hendes umiddelbare input til undervisningen i stedet for at drage konklusioner osv.” (RK01)

'A' peger på et dilemma som optræder i denne forbindelse:

”... det med at lade situationen udvikle sig som den gør, at skabe rum til det, tror jeg indimellem får mig til at komme lidt på afveje. Det er som om jeg kommer lidt væk fra kernen af det, jeg egentlig vil formidle... det kan måske være et argument for at have en strategi liggende i forvejen, hvor man siger, at det er det her - og det er det jeg skal kredse om”. (RK01)

'A' mener dog at disse to sider er mulige at kombinere:

”Jeg tror da sagtens det kan lade sig gøre, at have en 'skjult dagsorden', men stadigvæk køre på elevens præmisser. Man har sådan en to do liste mht. hvad man vil nå med en elev, og så ser man, hvornår muligheden opstår og siger nu går vi i gang med det. Og det er vigtigt at jeg selv er bevidst om, hvad er det vigtige lige nu.” (RK01)

'A' formulerer muligheden for at kunne forfølge forskellige sider af undervisningens formål, hvilket kan ses som en tematisk-didaktisk tilgang med en skelnen mellem formål og mål:

”Umiddelbart tænker jeg, at det må være noget med, at når jeg ser noget i en situation, som er interessant at arbejde med,... Det tror jeg ikke man behøver planlægge på forhånd, men det er noget med at sige det var temaet for i dag.” ”man kan sige, at det er vigtigt at kende sit formål, men ikke nødvendigvis at sætte et mål - men at formålet med lektionen skal vides.” (RK01)

Disse problemer er blevet tydelige gennem muligheden for at se egen undervisning (med videoobservation), og har medvirket til at disse spørgsmål tages op til refleksion. 'A' peger i denne forbindelse også på begrænsningen ved den erfarede praksis: ”Hvis jeg kunne se [eleven] i sammenspil med hendes medelever så er der jo nogen helt andre ting der går op for mig, fordi jeg ser det udefra. Jeg er bare for det meste involveret, hvilket gør det vanskeligt at spotte de ting.” (RK01)

I dobbeltlektionen med de øvede elever udnytter 'A' sin musik- og instrumentfaglige kompetence til at producere et undervisningsindhold, der er tilpasset til eleverne og deres muligheder og som udnytter disse. Det fremstår på grundlag af den gennemførte observation, at det har været muligt at integrere den pædagogiske mulighed og det musikfaglige i et velfungerende musikalsk undervisningsindhold. Det dilemma, som blev omtalt i forbindelse med den første lektion (begynderelev) optræder ikke her. Det er centralt, at det musikalske undervisningsindhold her (de øvede elever) er produceret af læreren med henblik på eleverne, og at dette skaber muligheden for en

undervisningssituation, der kan rumme forskellige aspekter og forskellige indholdsformer (fx teknik og udtryk). Udviklingen af et musikalsk undervisningsindhold, der er tilpasset til eleverne og deres muligheder, og som udnytter disse, bidrager her til et større metodisk spillerum, som fremgår af beskrivelsen af lektion 2 herover. Det ser ud til at have været sværere for 'A' at skabe et sådant grundlag i den konkrete begynderundervisning.

'A' pegede på, at undervisning med sammenspil giver nogle muligheder for ham som lærer: *"Hvis jeg kunne se [eleven] i sammenspil med hendes medelever, så er der jo nogen helt andre ting, der går op for mig, fordi jeg ser det udefra"*. (RK01) I sammenspilssituationerne med de øvede elever, som er muliggjort gennem gruppeundervisning (fx 2, 3 eller 4 elever sammen), opstår mulighed for at læreren ind imellem kan træde ud af situationen og betragte det udefra, som grundlag for refleksion. Et vigtigt aspekt ved uddannelsen har været udvikling af en refleksiv praksis: *"... overordnet har uddannelsen givet mig evnen til at reflektere bedre over egen undervisning. Jeg underviste også før... førhen kunne jeg langt hen ad vejen godt vurdere, hvorvidt undervisningen fungerede eller ej, men svært ved konkret at sætte finger på, hvad det var der gjorde, at det fungerede eller ikke."* (RK1)

Konklusion: Fokus har i lektion 1 (enkeltlektion med begynderelev) primært ligget på den didaktiske refleksion over begrundelse og bestemmelse af undervisningens indhold (P3) i den aktuelle pædagogiske mulighed, og sammenspillet mellem forskellige indholdsformer. Refleksioner tager udgangspunkt i praksis og praksiserfaring og relateres til didaktiske, teoretiske begreber (fx formål og mål), men der sættes ikke umiddelbart yderligere relevant didaktisk teori i spil. I lektion 2 (dobbeltlektion med øvede elever) fremstår den didaktiske praksis (P3) som konstruktion af undervisningsindhold centralt. Udviklingen af et musikalsk undervisningsindhold, der er tilpasset til eleverne og deres muligheder og som udnytter disse bidrager til et større spillerum for den metodiske praksis (P2).

5.2.3.3.2 Anden case (RK02)

'B' er studerende ved RMC studieordning 2004 på femte år i 2011. Observation og interview foregår, mens 'B' er i projektforsøg (praktik) i forbindelse med kandidatprojektet. 'A' har undervisningspraksis både før og under studiet. I case-beskrivelsen indgår observation fra en lektion på begynderniveau og en dobbeltlektion på et højere niveau (øvet). Case-beskrivelserne bygger på videooptagelser og interview med den studerende, som også selv har set videooptagelsen.

Observationsdata:

Der undervises i mor-barn musik som holdundervisning. Lektionen varer ca. 40 minutter. I undervisningen arbejdes der med en række selvkomponerede sange (klaver med sang) og motorik.

Undervisningen begynder med en godmorgen-sang som 'B' synger sammen med mødrene, og der føjes efterhånden klaver og bevægelse til gennem tre vers. Andet indslag er at lege flagermus, hvor barnet hænger på ryggen af moderen. Hertil spilles og synges en flagermus-sang. Herefter følger en øvelse med at svinge barnet med tilhørende sang, og de følger en øvelse med at lave en baglæns kolbøtte med barnet. Næste indslag er at skiftes til to-og-to, at svinge et barn i et tæppe. Her vælger 'B' at synge til uden klaver og er dermed mere fri til løbende at instruere.. Til sidst er der en rolig sang og mødrene blæser sæbebobler.



Figur 5.31: Lektionsforløb - mor/barn undervisning

Mellem hver sang, og nogen gange mellem hvert vers, instruerer og viser 'B' øvelserne (se forløbsgrafik figur Xn). Sangene, som er ukomplicerede og handler om den aktuelle aktivitet, har mødrene lært ved at synge med.

Interviewdata:

'B' fortæller om sit projekt:

"Mit projekt er i store linjer babyrytmik og motorik, hvor jeg synes det har været interessant at kombinere nogen sange, jeg selv har skrevet med nogle motoriske øvelser, fordi det er meget udviklende for små børn." (RK02)

For at få relevant baggrundsdata har 'B' selv opsøgt fagviden på området:

"Jeg har [bl.a.] besøgt en fysioterapeut i Gentofte, der har vist mig nogle motoriske øvelser... og har udgivet en lille bog/hæfte, som jeg havde læst i for at styrke min egen søns motorik, ikke fordi han var dårligt motorisk udviklet, men bare fordi det er godt... Jeg har jo ikke hele deres uddannelse og erfaring om motorik og bevægelse, så det har været vigtigt for mig at besøge... fagpersoner, fordi jeg ikke bare ville komme og sige, at jeg har læst i bogen. Det ville jeg ikke være føle gjorde mig berettiget til at undervise i det, jeg vil godt lige have grebene ordentligt." (RK2)

På den baggrund har 'B' kombineret en generel pædagogisk faglighed med en musikfaglighed og udviklet et eget musikundervisningsfagligt indhold:

"Jeg har så kombineret sange til de øvelser, og i undervisningen viser jeg så mødre hvordan man laver den motoriske del og så spiller jeg til. Det er så meningen at mødre skal lære sangene og kan øve sig derhjemme og kan synge for børnene... De fortæller mig, at de laver tingene derhjemme og synger sangene." (RK02)

I den konkrete situation har det været op til den studerende selv at skaffe sig den relevante pædagogiske viden: "Jeg har savnet en linje og, at man kunne sige at der er noget grundlæggende viden eller nogen forskellige retninger inden for småbørnspædagogik." "... hvad jeg ved, er intuitivt og hvad jeg som menneske har opsnappet. Hvad jeg ved fra at have haft studiejobs". (RK02)

'B' giver udtryk for at have manglet en pædagogisk-teoretisk faglighed på studiet:

"Der er instrumental pædagogik og sammenspilspædagogik praksis. Og det er kun praktiske forløb. Så er der et samlet teoretisk fag, men det har simpelthen været så løst og svævende. Hentet lidt ind hist og pist... Af teoretisk viden omkring pædagogik vil jeg sige, at det er pinligt at sige vi er kandidater indenfor pædagogik..." (RK02)

Undervisningen som har været gennemført har ifølge 'B' været for overfladisk og præget af manglende fremmøde: "Der sker det at man har en underviser som er meget flink, men som står og snakker lidt i øst og vest synes jeg, og er kommet med nogen tekster og har

præsenteret nogle begreber, men uden at gå i dybden med det. Plus at fremmødet til de undervisningsgange har været meget ringe på en eller anden måde. Så derfor har man oplevet at komme til en undervisning og have læst sin tekst, og så har der været 4 elever. Så har man haft noget undervisning og så kommer man næste gang, så sidder der måske 4 mere - så er der 8 - så tager vi det hele en gang til for dem... ”(RK02)

Denne undervisning har været gennemført af en ekstern underviser, mens den interne undervisning fremstilles som praksisbaseret: *”De undervisere, der er tilknyttet her, er også gode, men de er stort set alle sammen praktiske. Og der er ikke noget galt i det...”* Alligevel efterlyser 'B' en sammenhæng: *” At man sagde, at de praktiske og teoretiske forløb smeltede sammen. Jeg føler mig ikke teoretisk klædt på til at sige ,jeg er kandidat i pædagogik”*(RK02)

Konklusion: Et specifikt undervisningsindhold (MUF) er udviklet (P3) gennem en kombination af en generel pædagogisk faglighed (PF) og en musikfaglighed (MF). Den relevante generelle pædagogiske faglighed har ikke været del af studieindholdet, men er op til den studerende selv, hvilket betyder at koblingen mellem MF og PF vanskeliggøres af den lave vægtning af teoretisk pædagogik.

5.2.3.3.4 Sammenfatning af cases

Inddragelse af metodisk praksis (P2) og didaktisk teoretisk praksis (P3) er undersøgt nærmere ved hjælp af de to cases. Studieordningen 2004, som er rammen om praktikforløbene (projektforløbene), har ifølge den gennemførte indholdsanalyse en musikundervisningsfaglig profil hvor disse to praksisformer vægtes.

Der indgår didaktisk teoretisk praksis (P3) i begge forløb.

I begge tilfælde er den aktuelle didaktisk teoretiske praksis rammesættende for metodisk praksis (P2).

I den første case indgår P3 i form af udvikling af undervisningsindhold som i vid udstrækning bygger på anvendt musikfaglighed i forhold til øvede elever.

Problemer omkring forskellige indholdsformer og deres relation på begynderniveau reflekteres på P3 niveau, men der inddrages ikke yderligere didaktisk eller pædagogisk teori.

I den anden case udvikles undervisningsindhold (MUF) eksplicit mellem en musikfaglighed (MF) og en generel pædagogisk faglighed (PF).

Den relevante generelle pædagogiske faglighed har ikke været del af studieindholdet, men er op til den studerende selv, hvilket betyder, at koblingen mellem MF og PF vanskeliggøres af den lave vægtning af teoretisk pædagogik.

5.2.3.5 Sammenfatning Musiklæreruddannelse RMC studieordning 2004 og 2011

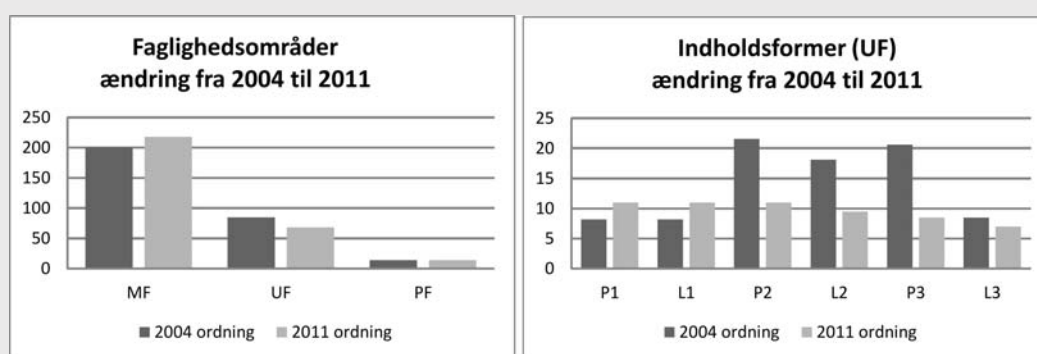
Der optræder en ændring i den faglige vægtning i kraft af ECTS fordelingen mellem de faglige områder:

Sammenligning gammel og ny studieordning, RMC	MF	UF	PF	I alt
2004 ordning	201	85	14	300 ECTS
2011 ordning	218	68	14	300 ECTS
ændring	+17	-17	0	

Der er med ændringen i studieordning flyttet 22 ECTS fra det undervisningsfaglige og pædagogiske område af musiklæreruddannelsen til det musikfaglige. Denne ændring ligger i ændringen på bachelorniveau og de 17 ECTS der flyttes til det musikfaglige område, bliver ikke overført til den nye kandidat til musiklærer.

Bachelor og kandidat ML forløb 2004	MF	UF	PF	I alt
Bachelor 2004	133	39	8	180 ECTS
Bachelor 2011	150	20	10	
ændring	+17	-19	+2	
Kandidat 2004	68	46	6	120 ECTS
Kandidat 2011	68	48	4	
ændring	0	+2	-2	
Samlet ændring	+17	-17	0	

Der er tale om en reduktion af det musikundervisningsfaglige område (UF) i det samlede forløb for musiklæreruddannelsen som udgør 17 ECTS.



Figur 5.32: Sammenligning af gammel og ny studieordning

Sammenlignes indholdsformerne i de to studieordninger fremgår det, at reduktionen ikke er ligeligt fordelt:

Indholdsformer UF	UF	P1	L1	P2	L2	P3	L3
2004 ordning - ECTS:	85	8,2	8,2	21,6	18,1	20,6	8,5
2011 ordning - ECTS:	58	11	11	11	9,5	8,5	7
ændring	-27	+2,8	+2,8	-10,6	-8,6	-12,1	-1,5

Reduktion er, som det fremgår (fig 5.13), centreret omkring tre indholdsformer (P2, L2 og P3).

Da der ikke er tale om mindre ændringer, som eventuelt kunne være begrundet i usikkerhed i enkelte fortolkningen, men derimod ændringer, som cirka udgør en halvering eller mere af hvert område, kan det fastholdes, at der her er tale om en markant tendens. Forskellen vedrører undervisningsmetodisk praksis, metodisk kundskab og den didaktisk teoretiske praksis.

Sammenfatning af tendenser:

1. Overordnet er der tendens til, at de tre faglighedsområder vægtes meget forskelligt: det musikfaglige område (MF) vægtes stærkt, mens det undervisningsfaglige område (UF) vægtes moderat til svagt, og det generelt pædagogiske område (PF) vægtes meget svagt.
2. Vægtningen af det musikfaglige (MF) og det undervisningsfaglige (UF) område ændres fra studieordningen 2004 til 2011, idet der flyttes 17 ECTS point fra undervisningsfaglighed til musikfaglighed.

Inddragelse af metodisk praksis (P2) og didaktisk teoretisk praksis (P3) er undersøgt nærmere ved hjælp af de to cases under studieordning 2004. Der indgår tredje niveauets praksis (P3) i form af udvikling af undervisningsindhold, som rammesættende for metodisk praksis (P2). Problemer omkring forskellige indholdsformer reflekteres, men der inddrages ikke yderligere didaktisk eller pædagogisk teori på grundlag af studiet, men det er op til den studerende selv at opsøge en sådan viden.

3. Svækkelsen af det undervisningsfaglige område medfører at den tidligere prioritering (i studieordning 2004) af anden og til dels tredje niveauets didaktiske praksis ophører med studieordningen for 2011.

5.2.4 SAMMENFATTENDE ANALYSE AF MUSIKLÆRERUDDANNELSERNE VED DKDM OG RMC

Den sammenfattende analyse af musiklæreruddannelserne ved DKDM og RMC vil i det følgende bygge på en komparativ analyse af studieordninger samt data fra observation og interview med studerende. Analysen bygger på de anvendte begreber for faglighedsområder med henvisning til min første analytiske dimension (mellem fag og pædagogik) og af indholdsformer, baseret på de anvendte begreber for praksis og kundskabsformer med henvisning til den prakseologiske model anvendt i min anden analytiske dimension (mellem teori og praksis).

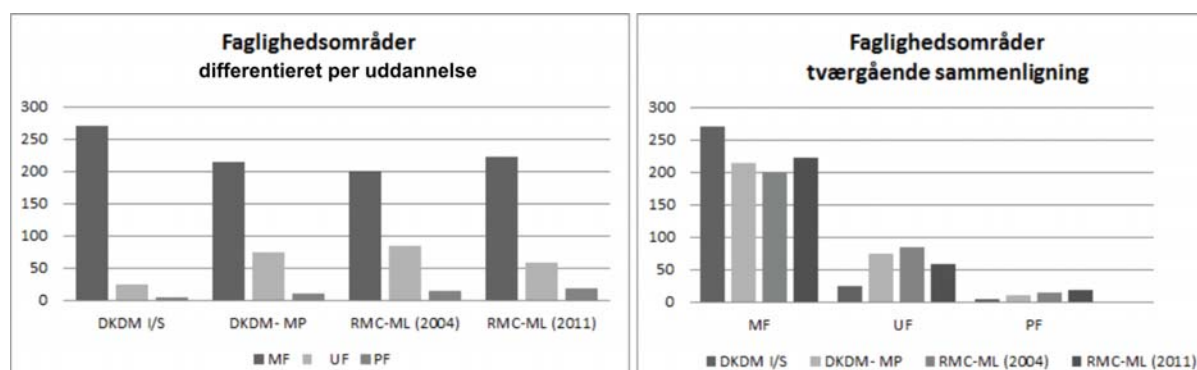
5.2.4.1. Komparativ analyse af studieordningerne

Der indgår fire studieordninger:

1. Studieordningen for musikpædagogik på DKDM (2011)
2. Studieordningen for Instrumentalist/Sanger med Pædagogik på DKDM (2011)
3. Studieordningen for musiklærer (2004) på RMC
4. Studieordningen for musiklærer (2011) på RMC

Faglighedsområder - ECTS vægt	MF	UF	PF	I alt
DKDM- MP	215	74	11	300 ECTS
DKDM I/S.P	270	24,5	5,5	300 ECTS
RMC-ML (2004)	201	85	14	300 ECTS
RMC-ML (2011)	223	58	19	300 ECTS

Sammenligning af de fire uddannelsers studieordninger viser en overordnet tendens i fordelingen på de tre faglighedsområder med dominerende vægtning af det musikfaglige område, en moderat til svag vægtning af det undervisningsfaglige område og en meget svag vægtning af det generelt pædagogiske fagområde (figur 5.32):



Figur 5.33: Sammenligning af faglighedsområder

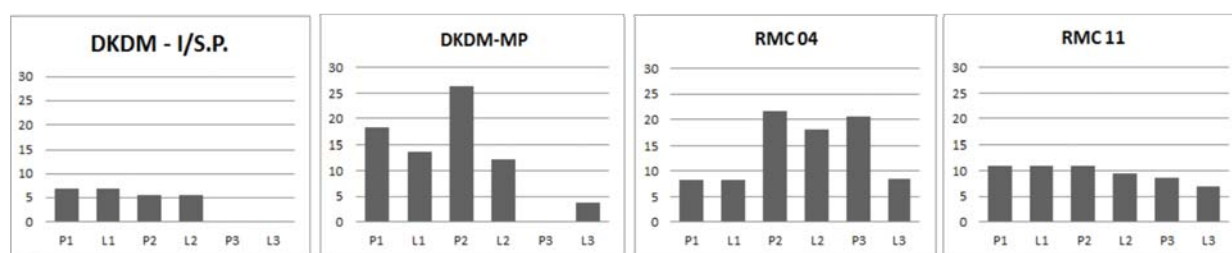
Ser man nærmere på fordelingen mellem faglighedsområderne i den tværgående sammenligning (figur 5.32), optræder der imidlertid tydelige forskelle, som placerer sig indenfor et område mellem 25 og 85 ECTS for det musikundervisningsfaglige område. DKDM-MP og RMC-ML (2004 - gammel ordning) ligger tæt på hinanden i omfang. Ændringen RMC-ML fra 2004-ordningen til 2011 ordningen viser en tydelig reduktion af det undervisningsfaglige område, som kan forfølges yderligere ved at se på indholdsformerne på dette område. Desuden er det tydeligt at DKDM I/S adskiller sig ved at have et musikundervisningsmæssigt omfang på et markant anderledes niveau.

Dette kunne forklares med, at denne studieretning primært udgør en musikeruddannelse. Spørgsmålet, der her kunne rejses er, hvorvidt en sådan uddannelse reelt kvalificerer til beskæftigelse som musikunderviser med henvisning til den gældende uddannelsesbekendtgørelse (BEK 1245). Et centralt spørgsmål er, hvilken undervisningskompetence, der kan forventes etableret med den beskrevne vægtning af uddannelsens faglighedsområder.

Ser vi nu på de undervisningsfaglige indholdsformer, er der tale om afgørende forskelle. Da undervisningsfagligheden på uddannelsen er direkte relateret til den den undervisningspraksis, der uddannes til, er dette af særlig interesse.

Det undervisningsfaglige område er opdelt som følger i de seks indholdsformer:

MUF - indholdsformer	P1	L1	P2	L2	P3	L3
DKDM - I/S.P: 25 ECTS	7,0	7,0	5,5	5,5	0	0
DKDM - MP: 74 ECTS	18,4	13,6	26,4	12,2	0	3,7
2004 ordning: 85 ECTS	8,2	8,2	21,6	18,1	20,6	8,5
2011 ordning: 58 ECTS	11	11	11	9,5	8,5	7



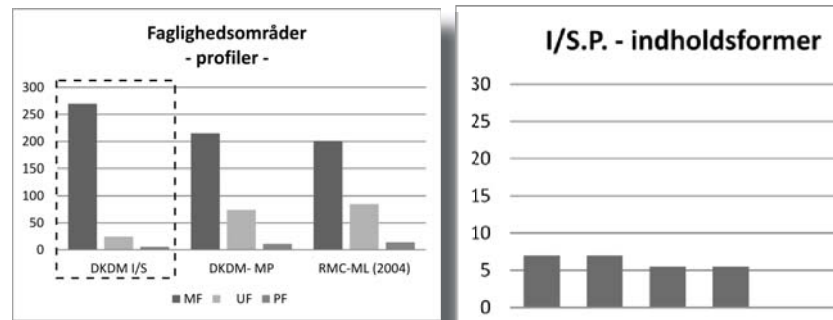
Figur 5.34: Sammenligning af indholdsformer

I sammenligningen mellem indholdsformer er det synligt, at to studieretninger (DKDM-MP og RMC-ML-2004) har nogle områder med særlig vægt på praksisformer. For DKDM-MP handler det om metodisk praksis, og for RMC-ML-2004 om både metodisk praksis og teoretisk-didaktisk praksis.

Et andet spørgsmål, som bliver tydeligt i sammenligningen, er fraværet af visse indholdsformer. Det handler her om P3 (teoretisk-didaktisk praksis) på DKDM-MP og DKDM-I/S.P, som er fraværende, og dette står som kontrast til at netop dette område har været vægtet på RMC-ML-04. Denne indholdsform er desuden reduceret gennem ændringen til den nye studieordning RMC-ML-2011. Spørgsmålet om betydningen af P3 er dermed et centralt tema. Dette spørgsmål har også generelt set en central betydning, som et afgørende bindeled mellem teori og praksis.

Med henblik på en afsluttende sammenligning af musiklæreruddannelsesprofiler på konservatorier og læreruddannelser opstilles nu tre profiler, der tydeligt viser forskellige kombinationer af faglighedsområder i konservatoriernes uddannelser:

Profil 1 kan eksemplificeres med uddannelsesretningen Instrumentalist / Sanger med Pædagogik (I/S.P) ved DKDM. Fordelingen på de tre faglighedsområder med dominerende vægtning af det musikfaglige område (MF), en moderat til lav vægtning af det undervisningsfaglige område (UF) og en meget lav vægtning af det generelt pædagogiske fagområde (PF) er særligt udtalt på denne uddannelsesretning.



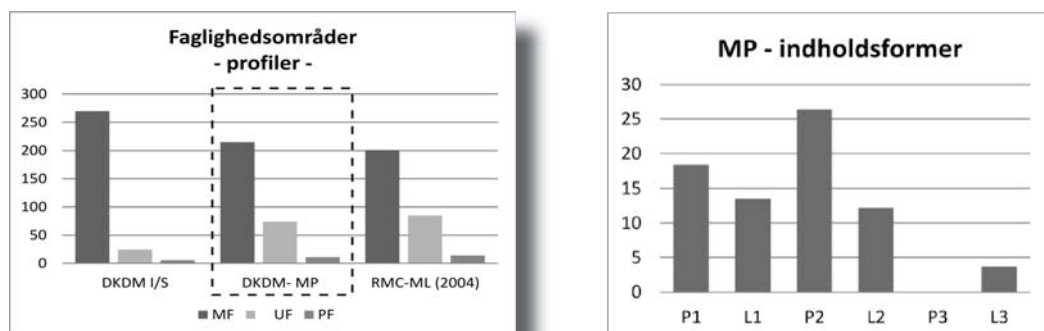
Figur 5.35: Profil 1

Den høje vægtning af det musikfaglige område er her højere sammenlignet med de andre uddannelsesretninger, det undervisningsfaglige område er her markant lavere, og det generelt pædagogiske fagområde er ligeledes lavere end det allerede meget lave niveau. Karakteristisk er en musikpædagogisk praksis på første prakselogiske niveau (PL1) og undervisning opfattes som baseret på personlig erfaring. Det pædagogiske fagområde opleves som afkoblet fra studiet, og der stilles fra studerendes side spørgsmålstejn ved, hvorvidt der kan opnås en pædagogisk kvalifikation på dette grundlag. Undervisningen opfattes som baseret på personlig erfaring, og den musikundervisningsfaglige indholdsform må karakteriseres som første prakselogiske niveau (PL1). I det konkrete eksempel (I/S.P) betyder det dog ikke, at det ikke er muligt at studerende udvikler en undervisningskompetence på et højere niveau, men det er da overladt til den studerendes eget initiativ. Eksemplet peger imidlertid på, at prioriteringen af det musikerfaglige aspekt - dvs. en professionsorientering mod at være udøvende musiker - der ses som en modsætning til en pædagogisk kvalificering, leder til, at den undervisningsfaglige professionskompetence niveaumæssigt bliver nedprioriteret.

Profil 1 som uddannelsesretningen I/S-P kan ses som et eksempel på, kan sammenfattes som:

- En primær vægtning af det musikfaglige område (MF) og udøvelse af en profession som musiker
- En lav vægtning af generel pædagogik (PF)
- Et musikundervisningsfaglig (MUF) indhold på første kompetenceniveau (PL1)
- Manglende praksis-teori-kobling

Profil 2 kan eksemplificeres med uddannelsesretningen Musikpædagogik med forgreninger ved DKDM. På Musikpædagogik uddannelsen (MP) vægtes det undervisningsfaglige (UF) højere end på uddannelsesretningen til instrumentalist/sanger med pædagogik. Det gælder også for det generelt pædagogisk faglige (PF) område, om end det stadig er meget lavt.



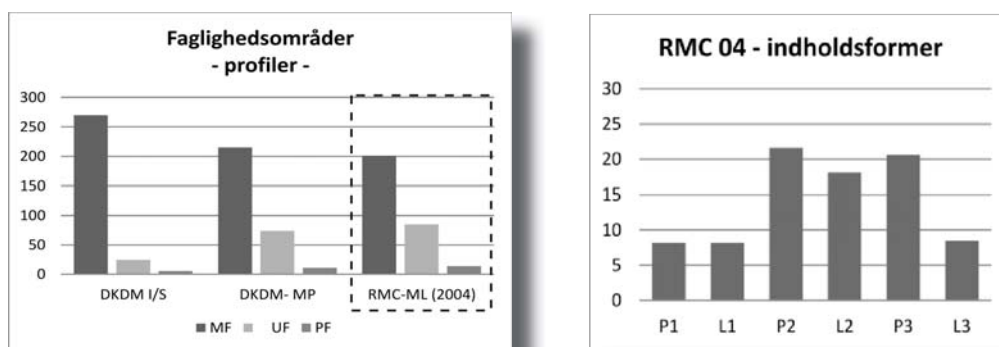
Figur 5.36: Profil 2

Det musikundervisningsfaglige område udgør på MP tre gange så meget (74 ECTS) som på I/S.P. Det generelt pædagogiske fagområde udgør her dobbelt så meget (11 ECTS) som på I/S.P. Der er hermed tale om to profiler, der er markant forskellige. Karakteristisk for det musikundervisningsfaglige område er en indholdsform på andet prakselogiske niveau (PL2). Særligt fremtrædende er metodisk praksis (PL2) dog ligger metodisk viden (L2) på et meget lavere niveau, og en teoretisk-didaktisk praksis (PL3) er helt fraværende. Fraværet af P3 betyder at den didaktiske teori (L3), som dog optræder i et meget beskedent omfang, vil være vanskelig at koble med det metodiske niveau. Dette svarer til udsagn fra studerende som " *Jeg forbinder ikke teori med praksis, ikke som det er nu.*" (MP-studerende).

Profil 2, som uddannelsesretningen MP kan ses som et eksempel på, kan sammenfattes som:

- En primær vægtning af det musikfaglige område (MF)
- En lav vægtning af generel pædagogik (PF)
- Et undervisningsfagligt (UF) indhold på andet kompetenceniveau (PL2)
- Manglende praksis-teori-kobling

Profil 3 kan eksemplificeres med RMCs musiklæreruddannelse (efter 2004 studieordning). Uddannelsen efter studieordning 2011 medtages ikke som en særskilt profil, men ses som en variation, hvor der optræder en forskydning mod en musikfaglig vægtning. På ML 2004 uddannelsen vægtes det undervisningsfaglige (UF) højere end på de to foregående. Det gælder også for det generelt pædagogisk faglige (PF) område, om end det stadig er lavt (ca. 5 %).



Figur 5.37: Profil 3

På RMCs musiklæreruddannelse efter 2004 studieordning kan den musikpædagogiske praksis, ud fra de gennemførte casestudier, karakteriseres som tredje prakselogiske niveau (PL3), især P3.

Der fremtræder, på grundlag af analysen af studieordningen, et samlet fokusområde som omfatter metodisk praksis (P2), metodisk viden (L2) og didaktisk praksis (P3). Der lægges stor vægt på at udvikle undervisningsindhold i rammen af den aktuelle pædagogiske mulighed, men der peges på vanskeligheder forbundet med den lave vægtning af teoretisk pædagogik, som ville kunne være relevant for konkrete problemstillinger, der er opstået i praksis.

Profil 3, som RMC's uddannelsesretning ifølge studieordningen fra 2004 (ML04) kan ses som et eksempel på, kan sammenfattes som:

- En primær vægtning af det musikfaglige område (MF)
- En lav vægtning af generel pædagogik (PF)
- Et undervisningsfagligt (UF) indhold på andet og tredje kompetenceniveau (PL2, PL3)
- Delvis kobling mellem teori og praksis (begrænsning)

5.2.4.2 Sammenfatning RMC og DKDM

Den sammenlignende analyse af faglighedsområder og indholdsformer for de forskellige konservatorieuddannelser, baseret på analyse af studieordninger, viser generelt:

1. Overordnet er der tendens til, at de tre faglighedsområder vægtes meget forskelligt: det musikfaglige område (MF) vægtes stærkt, mens det undervisningsfaglige område (UF) vægtes moderat til svagt, og det generelt pædagogiske område (PF) vægtes meget svagt.
2. Forskellige grader af musikfaglig (MF) vægtning er forbundet med forskellig vægtning af det undervisningsfaglige område (UF). Spørgsmålet, der rejses her, er hvilken musikundervisningskompetence, der kan forventes etableret gennem de forskellige vægtninger.
3. De forskellige studieretninger har væsentlig forskellige profiler med hensyn til musikundervisningsfaglige indholdsformer og dermed også for det undervisningsfaglige niveau udtrykt ved de prakseologiske niveauer (P-L - niveauer).
4. En samlet tendens som viser en bevægelse mod en vægtning af en øget musikalsk-kunstnerisk baseret uddannelsesforståelse baseret på musikfaglighed. Mellem DKDM's to undersøgte uddannelsesretninger Instrumentalist/Sanger med pædagogik og Musikpædagog fremstår en vægtning af førstnævnte, og dermed en musikalsk-kunstnerisk uddannelsesforståelse baseret på musikfaglighed. Mellem RMC's to undersøgte studieordninger for musiklæreruddannelsen (henholdsvis 2004 og 2001) fremstår ligeledes en bevægelse mod en øget vægtning af en musikalsk-kunstnerisk uddannelsesforståelse på bekostning af undervisningsfaglighed.

5.3 KOMPARATIV ANALYSE - KONSERVATORIER OG PROFESSIONSHØJSKOLER

De forskelligartede profiler, der er fremanalyseret i de to forgående afsnit af musiklæreruddannelserne ved henholdsvis musikkonservatorier og professionshøjskoler (læreruddannelsens linjefag) sammenstilles i det følgende i den komparative analyse.

Der opstilles nu samlet fem profiler, tre profiler fra analyserne af konservatorieuddannelserne og to profiler fra analysen af læreruddannelserne:

Profil 1, som DKDM uddannelsesretningen Instrument/Sanger med pædagogik (I/S-P) kan ses som et eksempel på, kan sammenfattes som:

- a. En primær vægtning af det musikfaglige område (MF) og udøvelse af en profession som musiker
- b. En lav vægtning af generel pædagogik (PF)
- c. Et undervisningsfagligt (UF) indhold på første kompetenceniveau (PL1)
- d. Manglende praksis-teori-kobling

Profil 2, som DKDM uddannelsesretningen MP kan ses som et eksempel på, kan sammenfattes som:

- a. En primær vægtning af det musikfaglige område (MF)
- b. En lav vægtning af generel pædagogik (PF)
- c. Et undervisningsfagligt (UF) indhold på andet kompetenceniveau (PL2)
- d. Manglende praksis-teori-kobling

Profil 3, som RMC uddannelsesretningen ML04 kan ses som et eksempel på, kan sammenfattes som:

- a. En primær vægtning af det musikfaglige område (MF)
- b. En lav vægtning af generel pædagogik (PF)
- c. Et undervisningsfagligt (UF) indhold på andet og tredje kompetenceniveau (PL2, PL3)
- d. Delvis kobling mellem praksis og teori.

Profil 4, som læreruddannelsens uddannelsesretning LU'91-linjefag musik kan ses som et eksempel på, kan sammenfattes som:

- a. En primær vægtning af det musikfaglige område (MF)
- b. En relativ lavere vægtning af det pædagogisk faglige område (PF)
- c. Et undervisningsfagligt (UF) på almindeligt grundlag (PUF)
- d. Det didaktiske grundlag svækkes i 97-loven og opprioriteres som fagdidaktik i 06-loven.

Profil 5, som læreruddannelsens uddannelsesretning LU'06-linjefag musik kan ses som et eksempel på, kan sammenfattes som:

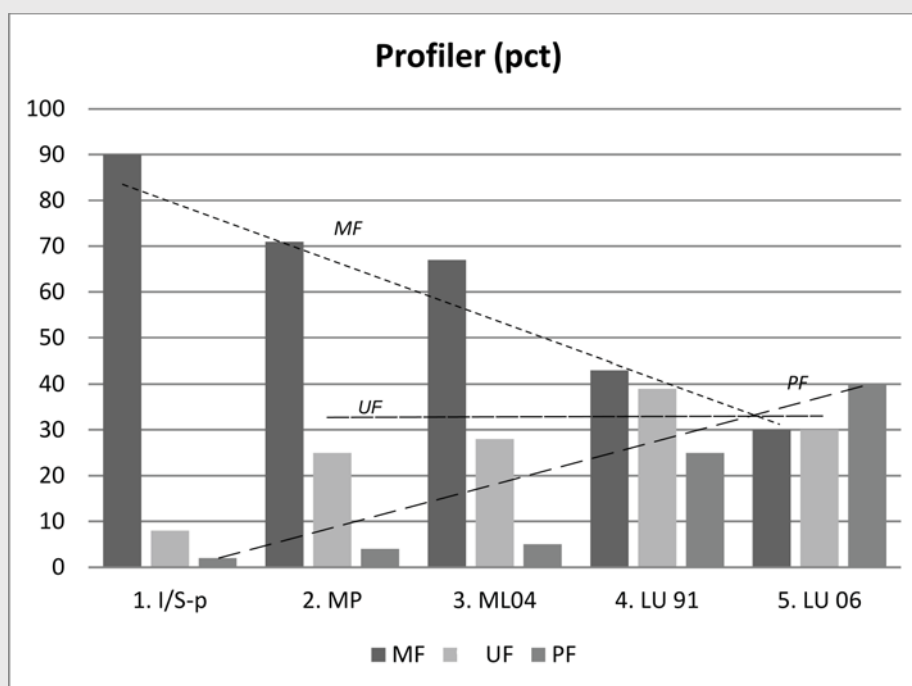
- a. En primær vægtning af det pædagogisk faglige område (PF)
- b. En relativ lav vægtning af det musikfaglige område (MF)
- c. Et undervisningsfagligt (UF) indhold på første, andet og tredje kompetenceniveau (PL1,2,3)
- d. Begrænsninger ved at etablere en kobling til teori i undervisningspraksis.

5.3.1 KOMBINATIONER AF FAGLIGHEDSOMRÅDER FOR PROFILER

Da linjefagsuddannelsen i musik, set isoleret i forhold til musikundervisning, indgår som del af en læreruddannelse med flere linjefag, er det samlede omfang af denne væsentligt mindre end den konservatoriebaserede musikkæreruddannelser som et-fags-uddannelser, som imidlertid indgår i en sammenhæng med uddannelsen til udøvende musiker. For at sammenligne de forskellige profiler i det spektrum som musikkæreruddannelserne spreder sig over, omsættes fordelingerne på de tre faglighedsområder til procent.

	Musikfagligt		Undervisningsfagligt		Gen. pædagogisk fagligt	
	ECTS	Pct.	ECTS	Pct.	ECTS	Pct.
Profil 1 (I/S-P)	270	90%	24,5	8%	5,5	2%
Profil 2 (MP)	215	71%	74	25%	11	4%
Profil 3 (ML04)	201	67%	85	28%	14	5%
Profil 4 (LU'91)	43	40%	39	36%	25	24%
Profil 5 (LU'06)	29	30%	30	30%	39	40%

Fra profil 1 til profil 5 bevæger andelen af musikfagligt indhold (MF) fra 90% til 30%, mens det generelt pædagogisk faglige bevæger sig omvendt fra 2% til 40%. I området mellem profil 2 og profil 5 ligger det undervisningsfaglige niveau fordelt omkring ca. 30%. Dette kan tydeliggøres med den følgende grafiske opstilling (fig 5.37).



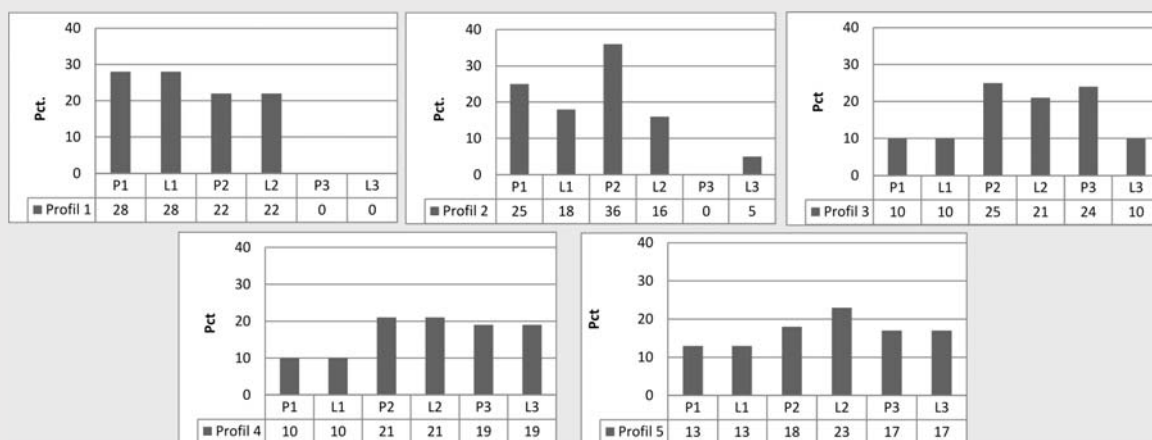
Figur 5.38: Profiler og tendenslinjer

I venstre side finder vi profil 1, hvor det musikfaglige aspekt er dominerende i rammen af en uddannelse til udøvende musiker. I højre side finder vi profil 5, hvor en generel pædagogisk faglighed er dominerende i rammen af en uddannelse til lærer i folkeskolen. Imellem disse yderpunkter findes forskellige variationer mellem disse yderpunkter. Da det undervisningsfaglige omfang procentmæssigt ikke varierer afgørende set i forhold til det musikfaglige og det pædagogisk faglige område (for profil 2 til 5) vil det kræve en yderligere analyse for at prøve at indkredse et centralt område, hvor kombinationen mellem fagligheder understøtter den undervisningsfaglige kompetence bedst muligt med henblik på en professionel undervisningskompetence, der kobler teori og praksis. Et centralt spørgsmål er desuden, hvilke didaktiske niveauer denne undervisningsfaglige kompetence omfatter, da empiri peger på en sammenhæng mellem lærerens didaktiske niveau (under anvendelse af den didaktiske prakselogiske niveaumodel) og elevernes resultater (se afsnit 4.3.4).

Dette leder til en sammenlignende analyse af de musikundervisningsfaglige indholdsformer.

5.3.2 KOMBINATIONER AF UNDERVISNINGSFAGLIGE INDHOLDSFORMER

Analysen af undervisningsfaglige indholdsformer bygger på den anvendte prakselogiske niveaumodel (Kapitel 3, afsnit 2). For at sammenligne profilerne opstilles disse beregnet i procent:



Figur 5.39: Sammenligning af profiler - indholdsformer

I profil 1 placerer det undervisningsfaglige indhold sig overvejende på første niveau (PL1) suppleret med indhold på andet niveau (PL2). Tredje niveau (PL3) er helt fraværende. Profilen er desuden karakteriseret ved, at koblingen mellem praksis og teori er fraværende. I et bottom-up perspektiv er netop P3 central for at koble relevant teori til praksis. Vanskeligheden ved i denne profil at skabe en praksis-teori kobling forstærkes yderligere gennem at generel pædagogisk faglighed (PF) er vægtet meget lavt som del af studiet. Profilen kan dermed siges at være udtryk for en praktisk og til dels metodisk anvendelse af en specialiseret musikfaglighed på en undervisningspraksis. Det undervisningsfaglige område kan karakteriseres som niveau 1 og til dels niveau 2. Der er ingen integration mellem musikfaglighed og pædagogisk faglighed. Der er ingen kobling mellem praksis og teori.

I profil 2 indgår første niveau med vægt på det praktiske aspekt (P1) og andet niveau, ligeledes med væsentlig vægt på det praktiske aspekt (P2) i form af metodisk praksis. Tredje niveau er svagt repræsenteret med det særlige forhold, at der indgår nogen kendskab til teori (didaktisk teori) men at den praksis, der handler om at sætte denne i brug (teoretisk praksis P3) er fraværende. Hermed risikerer didaktisk teori at blive en formalitet uden relevans for praksis, og det bliver op til den enkelte studerende at forsøge at skabe en sådan forbindelse. En kobling mellem teori og praksis, som i denne profil er fraværende, forstærkes desuden, ligesom i profil 1, af, at generel pædagogisk faglighed (PF) er vægtet meget lavt som del af studiet.

Det undervisningsfaglige område kan karakteriseres som niveau 1 og niveau 2.

Der er en generel mangel på integration mellem musikfaglighed og pædagogisk faglighed.

Der er en manglende kobling mellem praksis og teori.

I profil 3 indgår alle tre niveauer, og dette med ekstra vægtning af P2, L2 og P3. Vægtningen af P3 udvider det metodiske niveau med især udvikling af undervisningsindhold under inddragelse af elevernes muligheder og forudsætninger. Hermed er der åbnet for muligheden for inddragelse af teori, men dette begrænses, som i de tidligere profiler, af, at generel pædagogisk faglighed (PF) er vægtet meget lavt som del af studiet. Inddragelse af relevant generel pædagogisk teori, eksempelvis pædagogisk psykologi, er således kun i meget begrænset omfang del af studiet, og i vid udstrækning overladt til den enkelte. Integrationen mellem det musikfaglige og det pædagogisk faglige på tredje niveau er mulig og vægter især det musikfaglige område.

Det undervisningsfaglige område kan karakteriseres som niveau 1, 2 og 3.

Der er en begrænset mulighed for integration mellem musikfaglighed og pædagogisk faglighed.

Der er en delvis kobling fra praksis til teori.

I profil 4 indgår alle tre niveauer. Andet og tredje niveau vægtes ligeligt. Didaktisk og generel pædagogisk teori inddrages. Integrationen mellem det musikfaglige og det pædagogisk faglige på tredje niveau er mulig. Om end linjefaget her har et forløb over tre år, er omfanget af det musikfaglige område væsentligt lavere end i profil 2 og 3, hvilket i nogen grad har med de specifikke musikpædagogiske genrer at gøre (musikskole vs. folkeskole).

Det musikundervisningsfaglige område kan karakteriseres som niveau 1, 2 og 3.

Der er mulighed for integration mellem musikfaglighed og pædagogisk faglighed.

Der er en kobling fra praksis til teori (bottom-up).

I profil 5 indgår alle tre niveauer. Andet og tredje niveau vægtes ligeligt. Didaktisk og generel pædagogisk teori inddrages. Integrationen mellem det musikfaglige og det pædagogisk faglige på tredje niveau er mulig. Omfanget af det musikfaglige område er mindre end i profil 4, og linjefaget forløber her over for det meste et år, dog nogle steder to år. Det musikfaglige område står således her som det svageste i de fem profiler. Ved det et-årige forløb kan der stilles spørgsmål til hvorvidt det musikfaglige område, som del af uddannelsen, er tilstrækkeligt for en vellykket integration.

Det musikundervisningsfaglige område kan karakteriseres som niveau 1, 2 og 3.

Der er begrænset mulighed for integration mellem musikfaglighed og pædagogisk faglighed.

Der er en kobling fra praksis til teori (bottom-up).

Sammenfattende oversigt:

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Integration	Teori-praksis
Profil 1	X	(X)	/	/	/
Profil 2	X	X	(X)	/	/
Profil 3	X	X	X	(X)	(X)
Profil 4	X	X	X	X	(X)
Profil 5	X	X	(X)	(X)	(X)

Det centrale område, hvor kombinationen mellem fagligheder understøtter den undervisningsfaglige kompetence bedst muligt med henblik på en professionel undervisningskompetence, der kobler teori og praksis, kan følgelig siges at ligge i området for profil 3 og 4. Det skal bemærkes, at der er en forskel mellem netop disse to profiler, forbundet med den institutionelle og undervisningsgenremæssige forskel. De placerer sig omkring en procentmæssig fordeling mellem MF, MUF og PF som 50:30:20, mens de andre profiler placerer sig med en større og større afvigelse herfra.

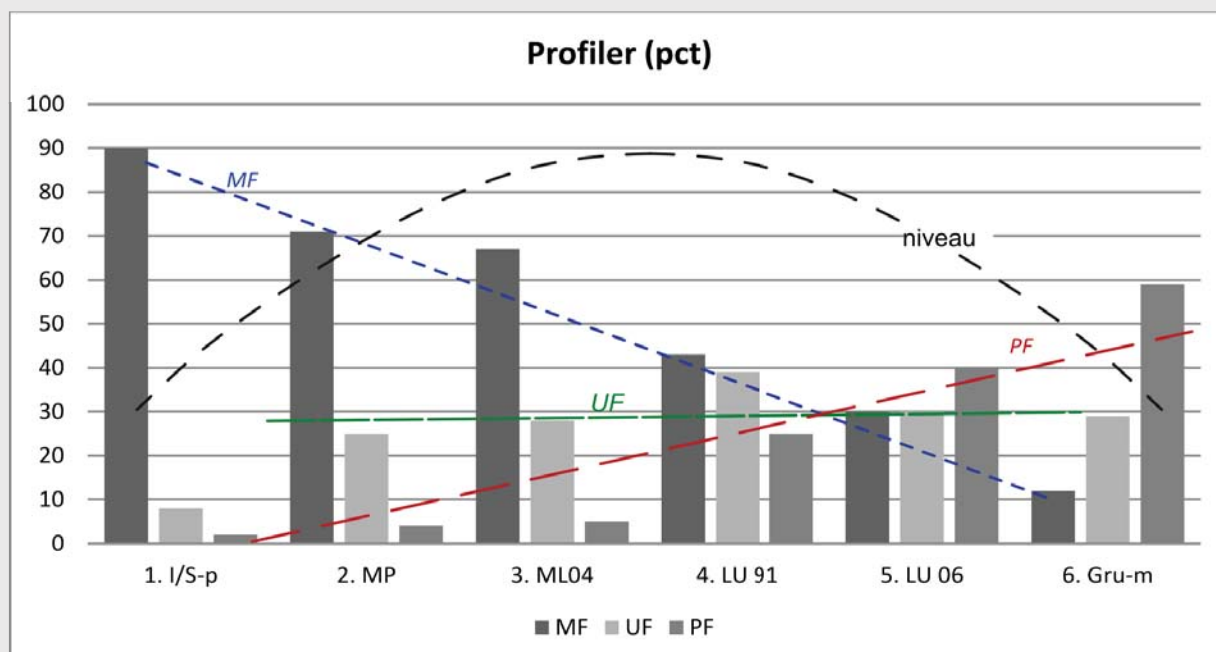
Et yderpunkt udgøres af profil 1 - uddannelsen til instrumentalist/ sanger med pædagogik, som modsvares gennem det modsatte yderpunkt i form af den tidligere *Grunduddannelse med musik* - som del af en enhedslæreruddannelse på læreruddannelsens første del op til 1997. Denne er ikke tidligere taget med, da der ikke er tale om en nuværende uddannelsesretning. Den tidligere grunduddannelse i musik kan imidlertid medvirke til at synliggøre det spektrum og den variation af uddannelser, der kan lede til forståelse af relationen mellem faglighedsformer og niveauet for undervisningskompetence. Denne yderligere profil opstilles nu som:

Profil 6: Profilen for den tidligere grunduddannelse uden linjefag (LU91) med musik med henblik på undervisning i de yngste klasser kan sammenfattes som:

- a. En meget lav vægtning af det musikfaglige område (12 pct)
- b. En middel vægtning af det undervisningsfaglige (29 pct)
- c. En meget høj vægtning af det generelt pædagogisk faglige (59 pct).

5.3.3 POLARISERING VS. INTEGRERING

Det brede spektrum af de seks profiler fordeler sig som følger med en sammenstilling af faglighedsområder og undervisningsfagligt niveau (figur 5.40):



Figur 5.40: Faglighedsformer og indholdsformer sammenholdt

Hermed synliggøres nogle generelle tendenser, som fremgår af de forudgående analyser.

1. Fordelingen af fagområder går (læst fra venstre mod højre) fra et stort omfang af musikfagligt indhold til et lille omfang af musikfagligt indhold (MF-blå)
2. Fordelingen af generel pædagogisk faglighed går (læst fra venstre mod højre) fra et lille, til et stort omfang (PF- rød)
2. Det undervisningsfaglige *omfang* er af relativt stabilt omfang (UF- grøn).
3. Det undervisningsfaglige *niveau* er højt (niveau 3) i de midterste profiler, og bliver lavere ud mod siderne (sort stiplede linje).

Dette kan sammenfattes som to former for en differentiering mellem uddannelser der sigter mod forskellige musikpædagogiske genrer:

1. Polarisering i form af et overvejende bærende princip i uddannelsen, der bygger på den ene side af reference-fagligheden (genstands-faglighed eller funktions-faglighed), forbundet med en svag musikundervisningsmæssig professionsfaglighed.
2. Integration i form af et overvejende bærende princip i uddannelsen, der bygger på en kombination og integration af referencefagligheder (genstands-faglighed og funktions-faglighed) i en musikundervisningsmæssig professionsfaglighed.

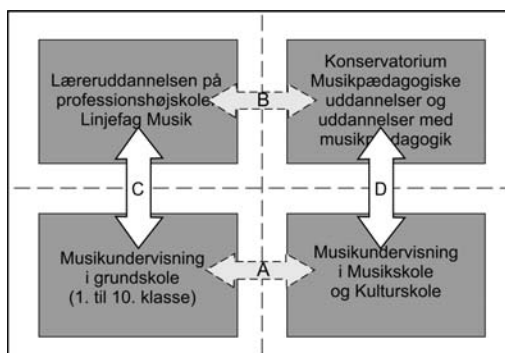
Der fremstår en tendens, som kan konstateres såvel i de konservatoriebaserede som i de læreruddannelsesbaserede uddannelsesordninger, som går i retning af en *polarisering*. Dette gælder på den ene side på læreruddannelsesområdet, som det fremgår for

linjefagsuddannelsen i musik med ændringerne fra Læreruddannelseslovene fra 1991 til 2006 (se dette kapitel afsnit 2) og på den anden side på konservatorieuddannelsesområdet, som det fremgår af ændringerne af musiklæreruddannelsen på Rytmisk Musikkonservatorium fra 2004 til 2011. Denne tendens kan også betegnes som en bevægelse ud mod yderpunkterne i profilspektret, som repræsenterer en dominerende ensidig referencefaglighed. Det er imidlertid tydeligt, at de uddannelser, som har det højeste undervisningsfaglige niveau, er karakteriseret ved *integration* af en kombination af faglighedsformer. Hvor det må antages at være hensigtsmæssigt at styrke den professionsfaglige kompetence i kraft af en musikundervisningsfaglighed på et højt niveau inden for alle musikpædagogiske undervisningsgenrer, er polarisering af en modsatrettet og dermed problematisk karakter i forhold til uddannelsernes formål.

Polariseringstendensen kan, isoleret set, forstås som en modsætning mellem fagligheder - mellem fag-faglighed og pædagogisk-faglighed - og dermed mellem de institutionsformer, hvor disse fagligheder er dominerende. I det komparative perspektiv, som anlægges i denne undersøgelse, bliver det imidlertid også påfaldende, at modsætningen og den uhensigtsmæssige tendens tilpolarisering optræder parallelt både indenfor såvel konservatoriernes som læreruddannelsens musiklæreruddannelser, og dermed altså internt i begge institutionsformer. Dette leder til en nærmere undersøgelse i kapitel 6 i et institutionelt perspektiv.

KAPITEL VI: MELLEM UDDANNELSE TIL MUSIKLÆRER OG UDØVELSEN AF MUSIKUNDERVISNING

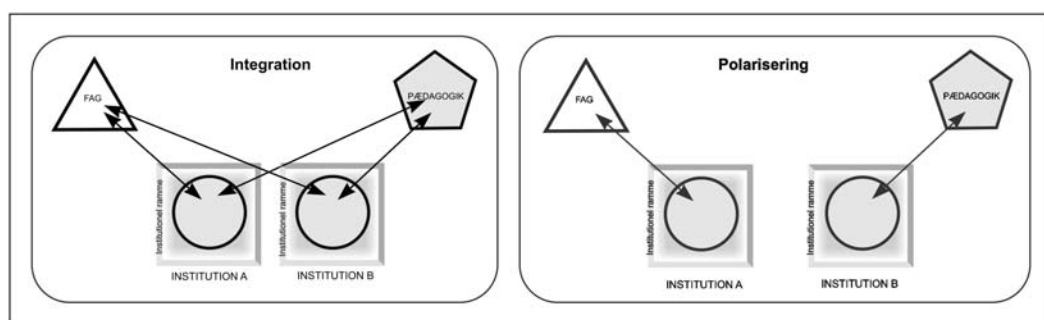
I dette kapitel behandles den *tredje undersøgelsesdimension*, som vedrører det institutionelle aspekt mellem uddannelse til og udøvelsen af musikundervisning som en professionel praksis, henholdsvis mellem uddannelsen på læreruddannelsen til undervisning i folkeskolen (figur 6.1: relation C) og uddannelsen på konservatorier til undervisning i musikskolen (figur 6.1: relation D).



Figur 6.1: de fire felter mellem udøvelsen af og uddannelsen til undervisning i folkeskole og musikskole

Grundlaget herfor er de foregående undersøgelser af musikundervisning i folkeskole og musikskole (figur 6.1: relation A) samt uddannelserne hertil ved henholdsvis læreruddannelsens linjefag i musik og konservatoriernes musikpædagogiske uddannelser (figur 6.1: relation B) - baseret på den første og den anden undersøgelsesdimension.

Den professionelle praksis *at undervise i musik* i en institutionel kontekst i et krydsfelt mellem "fag og pædagogik" er i kapitel 2 (afsnit 2.3) beskrevet i kraft af et konstitutivt princip for integration og et konstitutivt princip for polarisering (figur 6.2).



Figur 6.2: integration vs polarisering

Både i forhold til uddannelserne og i forhold til undervisningspraksis fremstår en specialisering i form af polariseringsprincippet som problematisk.

En polariseringstendens kan konstateres i musikleæreruddannelserne på såvel konservatorier som læreruddannelser (afsnit 5.3.3). Tendensen genfindes i undervisningspraksis i folkeskole og musikskole (afsnit 3.2.4 og 4.1.4). Den står i modsætning til en integrationstendens, der her forbindes med undervisningens didaktiske niveau og muligheden for en kobling mellem teori og praksis (afsnit 3. 2.5.4).

Der fremstår således en modsætning mellem den institutionelle specialering, og den undervisningsmæssige praksis, som må antages at begrunde den (afsnit 2.3).

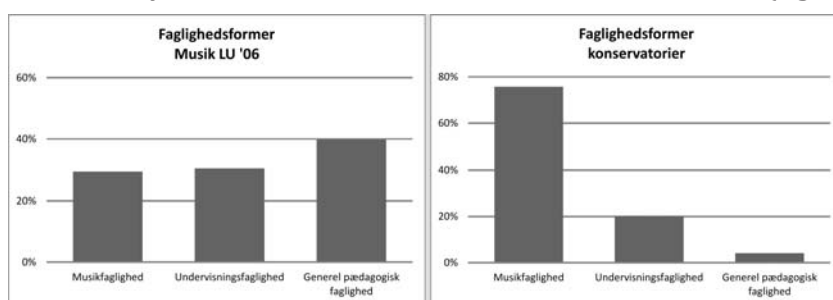
Den sammenlignende analyse for tredje undersøgelsesdimension gennemføres for relationen mellem musikundervisning i folkeskolen og uddannelsen hertil ved læreruddannelsens linjefag i musik og mellem undervisning i musikskolen og uddannelsen hertil ved konservatoriernes musikpædagogiske uddannelser.

6.1 MUSIKUNDERVISNING I FOLKESKOLEN OG UDDANNELSEN HERTIL VED LÆRERUDDANNELSEN

Første delundersøgelse vedrører uddannelse til og udøvelsen af musikundervisning i folkeskolen som en professionel praksis (figur 6.1: komparativ relation C). Grundlaget herfor er de foregående undersøgelser af musikundervisning i folkeskole samt uddannelserne hertil ved læreruddannelsens linjefag i musik baseret på den første og den anden undersøgelsesdimension.

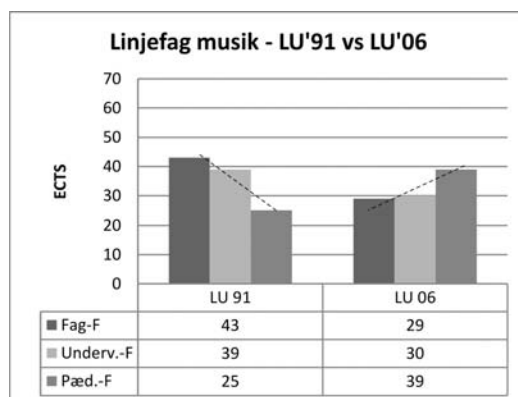
6.1.1 FØRSTE UNDERSØGELSESDIMENSION, FOLKESKOLE - LÆRERUDDANNELSE

Linjefaget musik har ifølge læreruddannelsesloven fra 2006 (LU 06), en fordeling hvor det musikfaglige område har et relativt lille omfang (se afsnit 5.1.5 og 5.3.1) sammenlignet med gennemsnittet for de analyserede konservatoriebaserede uddannelser (figur 6.3).



Figur 6.3: Faglighedsformer musik linjefag musik LU06 vs. konservatorieuddannelserne

Mellem linjefag musik på læreruddannelsen og de konservatoriebaserede uddannelser fremstår forskellen, som en tydelig modsætning. Igennem læreruddannelseslovene fra 1991 til 2006 er det musikfaglige og det undervisningsfaglige område blevet reduceret og det generelt pædagogiske fagområde udvidet (figur 6.4).



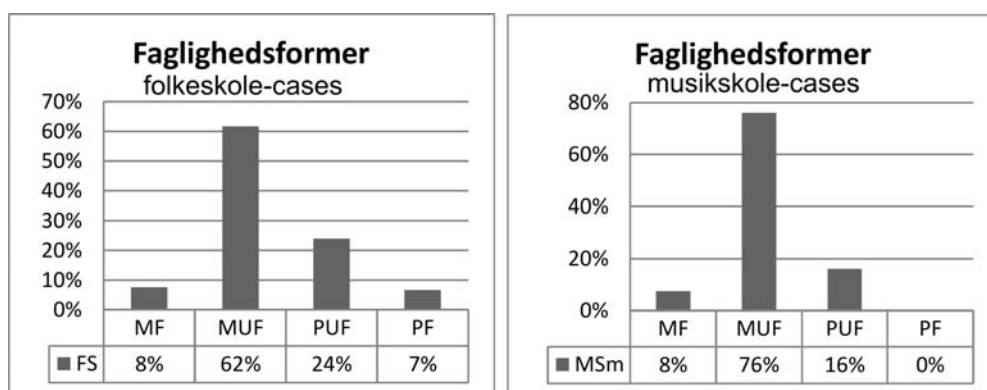
Figur 6.4: Ændring af faglighedsformer for linjefaget musik fra '91 til '06

Det svækkede musik-faglige område må antages at have konsekvenser for de studerendes mulighed for at tilegne sig de håndværksmæssige, musikfaglige kompetencer, hvilket centralt handler om instrumentalkompetence og sammenspilskompetence. Case-analysen (fjerdeårs-studerende) viser, at dette har betydning for muligheden for at koble praksis og teori, og for at integrere en musikfaglighed og en generel pædagogisk faglighed i en undervisningsfaglighed på et professionelt niveau. Et begrænset musikfagligt niveau kan begrænse undervisningsfagligheden til andet niveau (PL2). Dette medfører en manglende kobling mellem teori og praksis på grund af fraværet af den teoretiske praksis (P3), som netop sætter teori i spil i forhold til undervisningens praksis. Tendensen til en reduktion af det musikfaglige område i linjefagsuddannelsen på læreruddannelsen fra 1991 (LU 91) til gældende ordning (LU 06) er hermed problematisk i forhold til en professionel undervisningspraksis i folkeskolen.

I *undervisningen i musik i folkeskolen* er det undervisningsfaglige område, som i forhold til undervisningspraksis er differentieret i musikundervisningsfaglighed og pædagogisk undervisningsfaglighed dominerende, mens de musikfaglige (MF) og generel pædagogisk faglige (PF) områder træder i baggrunden. Fordelingen mellem det musikfaglige og det generel pædagogisk faglige er jævnbyrdig.

Forholdet mellem undervisningsfaglighed og referencefaglighed (genstandsfaglighed og funktionsfaglighed) er således afgørende forskelligt på henholdsvis uddannelsen - hvor referencefaglighed træder i forgrunden - og i undervisningspraksis, hvor undervisningsfaglighed træder i forgrunden.

I forhold til musikskoleprofilen er det pædagogisk undervisningsfaglige område og det generelt pædagogisk faglige område stærkere repræsenteret i folkeskoleprofilen (figur 6.5).

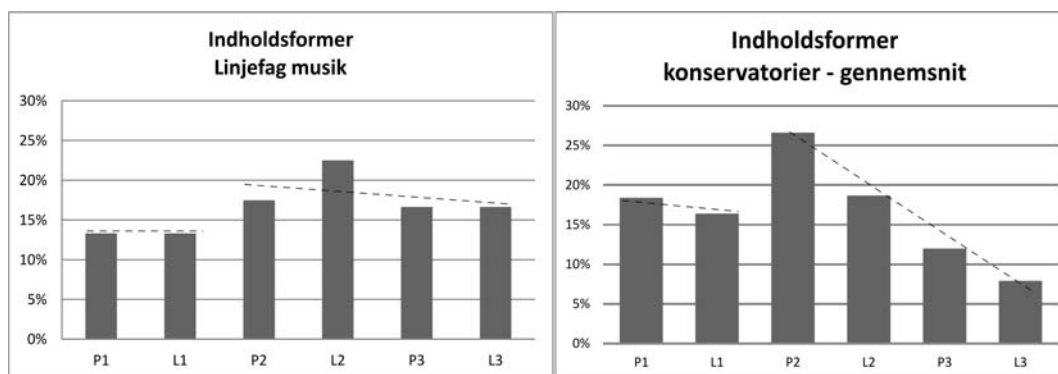


6.5: faglighedsformer i undervisningen

Det skal bemærkes, at grundlaget for denne analyse i væsentlig grad er baseret på lærere med en uddannelse før ikrafttræden af læreruddannelsesloven fra 2006. Forskellen mellem nyuddannede og erfarne lærere (folkeskole) træder i casematerialet ikke frem som en forskel i fordelingen af faglighedsformer, men i forhold til anden undersøgelsesdimension.

6.1.2 ANDEN UNDERSØGELSESDIMENSION, FOLKESKOLE - LÆRERUDDANNELSE

Linjefag musik. viser - i analysen af de musikundervisningsfaglige indholdsformer i studieordningen (afsnit 3,2,5,3) - en jævn fordeling på de seks prakselogiske kategorier (se infobox), dog med en tendens til en underbetoning af konkret undervisningspraksis (figur 6.6).



Figur 6.6: Indholdsformer linjefag musik - sammenligning

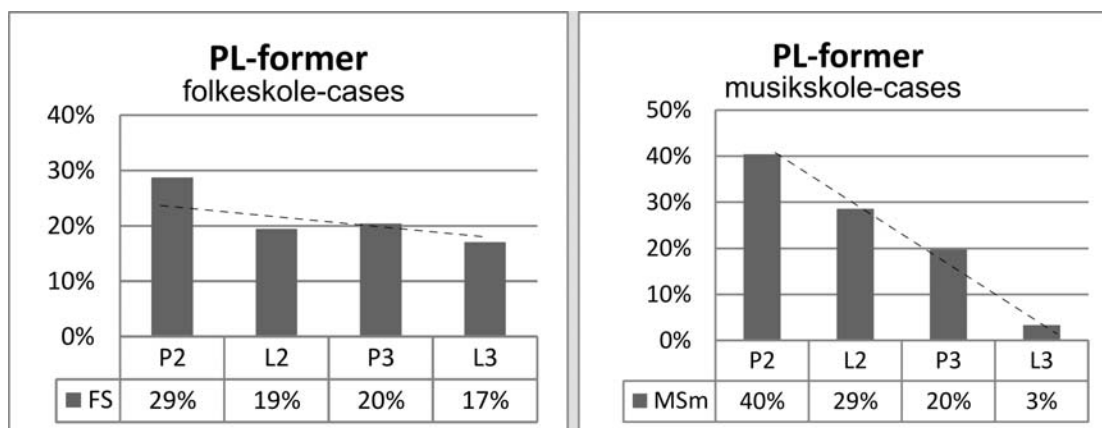
Områderne P1 og L1 ligger relativt lavt, hvilket kan ses som en indikator på praktikens begrænsede omfang med henblik på linjefaget. Sammenlignes profilen for indholdsformer i linjefag musik (figur 6.6 - venstre graf) med de konservatoriebaserede uddannelser (figur 6.6 - højre graf) indgår tredje didaktiske niveau (både P3 og L3) i linjefag musik i modsætning de konservatoriebaserede hvor P3 indgår i mindre omfang og L3 i et lavt omfang.

L3 niveau	Teoretisk kundskab om begrundelse for og valg af undervisningens indhold
P3 niveau	Teoretisk praksis. Valg og konstruktion af undervisningens indhold
L2 niveau	Refleksiv kundskab, metodisk systematisk kundskab
P2 niveau	Refleksiv praksis. Metodiske valg, planlægning, vurdering
L1 niveau	Handlekundskab. Undervisnings- og læringens procedure, forløbets form
P1 niveau	Udøvende praksis. Undervisnings- og lærings processens aktiviteter og situationer

Analysen af cases (afsnit 5.1.4.5) fra linjefag musik (fjerdeårsstuderende) viser en sammenhæng mellem de studerendes musikfaglige niveau og undervisningens didaktiske niveau, således at der er en overensstemmelse mellem for det første begrænsede musikfaglige kompetencer og en undervisningsfaglighed på andet didaktiske niveau, og for det andet omfattende musikfaglige kompetencer og en undervisningsfaglighed på tredje didaktiske niveau. Der kan således peges på en sammenhæng mellem faglighedsformer (første dimension) og det didaktiske niveau (andet niveau), således at referencefagligheden (her musikfaglighed) optræder som en nødvendig *basis*. Musikfagligheden kan dermed betegnes som en "basisfaglighed" i den forstand, at den er en nødvendig - men ikke tilstrækkelig - forudsætning for undervisningsfaglighed. Caseundersøgelsen peger på, at dette medfører en begrænsning på andet didaktiske niveau, selv om der i uddannelsen indgår pædagogisk teori og didaktisk teori (tredje didaktiske niveau), som det fremgår af figur 6.6.

I undervisningen i musik i folkeskolen - baseret på casematerialet for musikundervisning i folkeskolen - viser analysen en relativ lige fordeling af andet og tredje didaktiske niveau

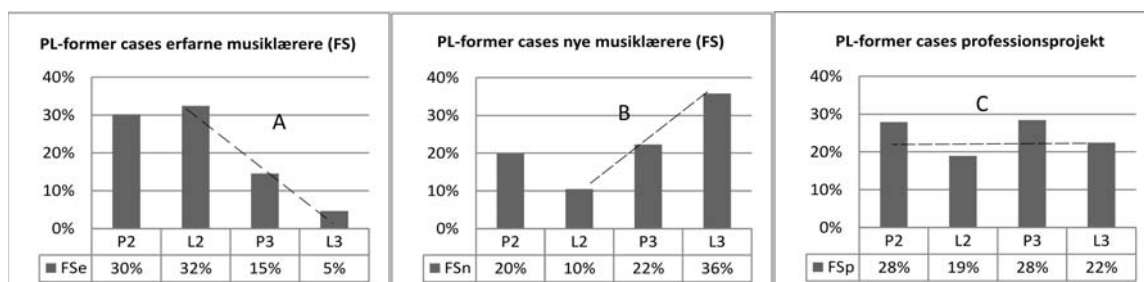
(figur 6.7) sammenlignet med fordelingen for musikskolematerialet.



Figur 6.7: Indholdsformer, andet og tredje niveau

De to profiler svarer i det væsentligste overens med profilerne fra de tilsvarende uddannelserne (figur 6.6).

Gennemsnitsværdierne for folkeskolecases er imidlertid sammensat af nogle meget forskellige profiler for forskellige lærergrupper, der er repræsenteret i casematerialet (figur 6.8) hhv. lærere med lang erfaring (A), nyuddannede lærere (B) og lærere involveret i udviklingsprojekter (C)



Figur 6.8: Indholdsformer for forskellige case-grupper

Profilen for de erfarne lærere (fig. 6.8 A) har vægt på andet didaktiske niveau (P2 og L2), mens det tredje niveau (især L3) står svagt. Dette kan, på baggrund af casedata, karakteriseres som overvejende erfaringsbaseret i et bottom-up perspektiv.

Profilen for de nyuddannede lærere (fig. 6.8 B) har derimod vægt på tredje niveau, især L3, mens andet niveau står svagere. Det lavere niveau for L2 er, med henvisning til caseanalyserne, udtryk for et begrænset erfaringsgrundlag med et udvalg af metodiske tilgange og en dermed forbunden metodisk systematik. Dette kan karakteriseres som et overvejende teoribaseret top-down perspektiv.

Det er interessant at profilen for cases fra undervisning i professionsprojektet (fig. 6.8 C), omfatter både andet og tredje didaktiske niveau og kombinerer et bottom-up og et top-down perspektiv. Med henvisning til kapitel 4 (afsnit 4.1.1) og den detaljerede beskrivelse af projektet, skal det fremhæves, at der netop her er tale om en kobling mellem teori og praksis i en kombination af et bottom-up og et top-down perspektiv.

De erfarne lærere, som deltager i udviklingsprojektet har et erfaringsgrundlag, og er uddannet med et væsentligt højere musikfagligt omfang end det er tilfældet i linjefaget LU06. Gennem projektet etableres en øget refleksion, som øger det didaktiske niveau (se afsnit 4.1), og relevant teori både efterspørges og sættes i brug i forhold til praksis.

6.1.3 SAMMENFATNING AF RELATIONEN FOLKESKOLE - LÆRERUDDANNELSE

Profilen for *faglighedsområder* (første dimension) for musik som linjefag ved læreruddannelsen (LU06) har, sammenlignet med de konservatoriebaserede uddannelser, en højere vægtning af generel pædagogisk faglighed og en lavere vægtning af musikfaglighed. Denne tendens er blevet forstærket i udviklingen fra læreruddannelsen fra 1991 (LU 91) til den nugældende læreruddannelse (LU 06). En ændring af læreruddannelsen er igangværende, men det er ikke på nuværende tidspunkt muligt at sige hvordan fordelingen vil være.

I undersøgelsen af undervisningspraksis i folkeskolen har undervisningsfaglighed en fremtrædende position, mens musikfaglighed og generel pædagogisk faglighed optræder som baggrund herfor i en ligelig fordeling. Denne undersøgelse er baseret på caseundersøgelser med lærere som er uddannet før nuværende ordning (LU06).

Svækkelsen af det musikfaglige område har ifølge caseundersøgelse af fjerdeårsstuderende på linjefag musik betydning for det undervisningsfaglige niveau for studerende, som ikke på forhånd har omfattende musikfaglige kompetencer.

Undervisningsfaglige Indholdsformer (anden dimension) er på linjefag musik jævnt fordelt på andet og tredje didaktiske niveau, mens den på de konservatoriebaserede uddannelser er faldende fra P2 til L3. I undersøgelsen af studerendes undervisningspraksis genfindes denne profil hos studerende med omfattende musikfaglige kompetencer, mens den begrænses til andet didaktiske niveau (P2, L2) hos studerende med beskedne musikfaglige kompetencer.

Tendensen til en polarisering på læreruddannelsen i retning af en generel pædagogisk faglighed og en svækkelse af det musikfaglige område har således u hensigtsmæssige konsekvenser for det undervisningsfaglige niveau.

I undersøgelsen af undervisningspraksis i folkeskolen er gennemsnittet for de undersøgte cases i overensstemmelse med profilen på linjefaget. Gruppen af erfarne lærere har en tendens til en vægtning af andet didaktiske niveau baseret på praksiserfaring, og gruppen af nyuddannede lærere har en tendens til en vægtning af tredje didaktiske niveau baseret på teori. I begge tilfælde er en kobling mellem teori og praksis begrænset heraf som grader af praksis uden teori og teori uden praksis. I praksisprojektet med professionsudvikling (Rudersdalprojektet) kombineres disse to aspekter, og der er tale om en kobling mellem teori og praksis, som foregår på tredje didaktiske niveau. Profilen for indholdsformer svarer her til linjefagsuddannelsens læreplansbaserede profil.

6.2 MUSIKUNDERVISNING I MUSIKSKOLEN OG UDDANNELSEN HERTIL VED KONSERVATORIER

Anden delundersøgelse vedrører uddannelse til og udøvelsen af musikundervisning i musikskolen som en professionel praksis (figur 6.1: komparativ relation C). Grundlaget herfor er de foregående undersøgelser af musikundervisning i musikskolen samt uddannelserne hertil ved konservatoriernes pædagogiske uddannelser, og er baseret på den første undersøgelsesdimension (mellem fag og pædagogik) og den anden undersøgelsesdimension (mellem teori og praksis).

6.2.1 FØRSTE UNDERSØGELSESDIMENSION, MUSIKSKOLE - KONSERVATORIEUDDANNELSE

For de konservatoriebaserede musikpædagogiske uddannelser viser den gennemsnitlige fordeling af faglighedsformer (afsnit 5.2.4.1) et generelt billede, som sammenlignet med profilen for linjefag musik ved læreruddannelsen (figur 6.3), har en høj vægtning af det musikfaglige område, en lav vægtning af det undervisningsfaglige område og en meget lav vægtning af det generelt pædagogiske fagområde (figur 6.9):

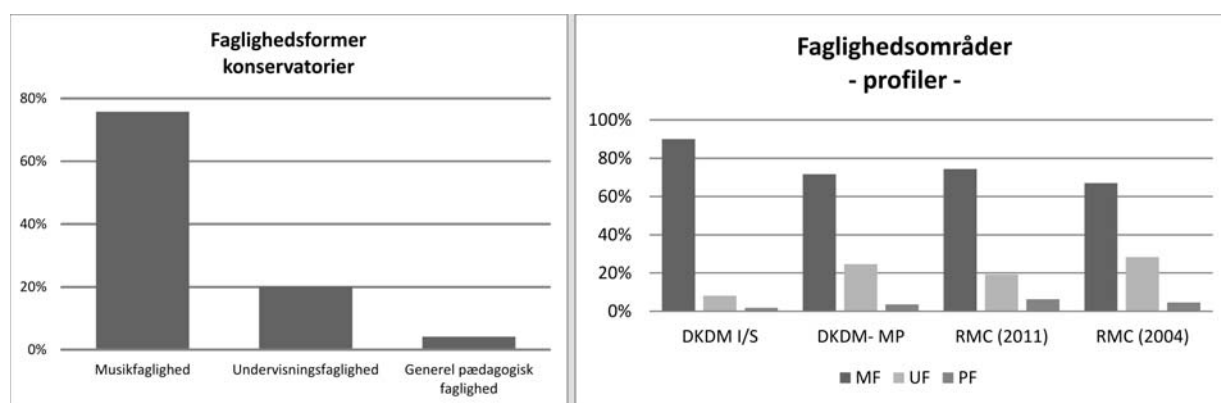
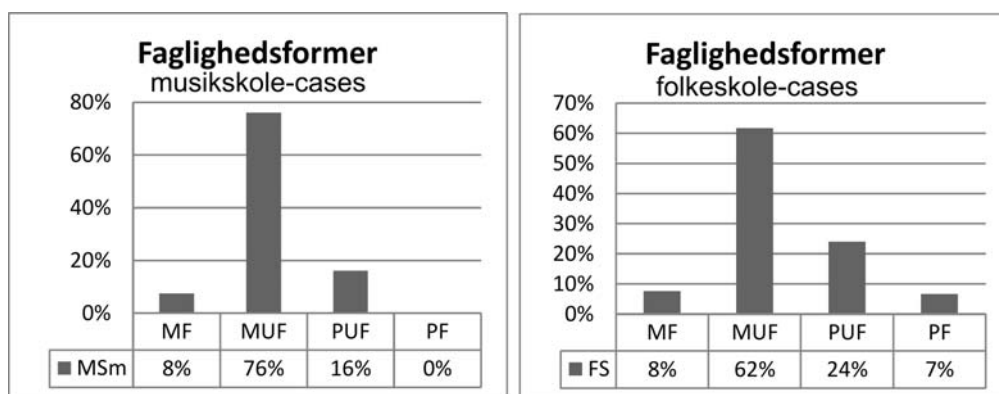


Fig 6.9: Faglighedsformer uddannelser konservatorier middel og differentieret

Opdelt på de fire undersøgte uddannelser er denne vægtning noget forskellig - meget udtalt på DKDM's instrumentalist/sanger uddannelse med pædagogik (DKDM I/S), og mindst udtalt på RMC's musiklæreruddannelse per 2004 (RMC 2004).

Af interviewmaterialet med studerende fra DKDM (afsnit 5.2.2.4) fremgår det, at den lave vægtning, især af teoretisk pædagogik især ved DKDMs studieretning *Instrumentalist/Sanger* (figur 6.9: DKDM I/S) med pædagogik, opleves som afkoblet fra studiet, koblingen mellem teori og praksis fremstår som problematisk og der stilles spørgsmålstegn ved, hvorvidt der kan opnås en pædagogisk kompetence på dette grundlag.

For undervisning i musikskole viser den generelle fordeling mellem faglighedsformer for casematerialet (afsnit 3. 2.4), at undervisningsfaglighed er den altovervejende faglighedsform (figur 6.10) med vægt på musikundervisningsfaglighed (76%). Referencefaglighed i form af musikfaglighed (8%) optræder overvejende som baggrundsviden (samme niveau som i folkeskolecasene). Specielt bemærkelsesværdigt er her imidlertid fraværet af generel pædagogisk faglighed (0%).

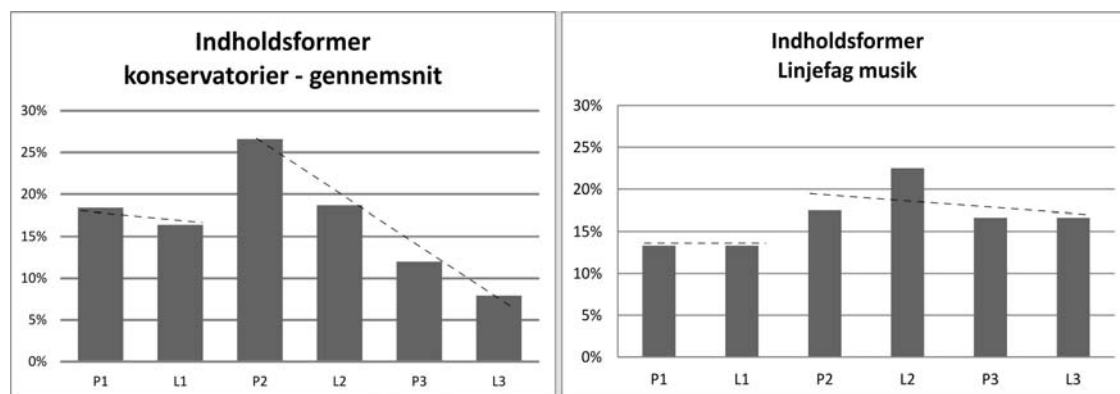


Figur 6.10: Faglighedsformer - musikskole- og folkeskole cases

Sammenlignet med casematerialet fra folkeskolen er der tale om en højere andel musikfaglighed (76%) og en lavere andel pædagogisk undervisningsfaglighed (16%) og generel pædagogisk faglighed (0%). Det er imidlertid ikke overraskende at fraværet af generel pædagogisk faglighed kan have en betydning for en pædagogisk undervisningsfaglighed, idet sidstnævnte kan ses som en didaktisering af førstnævnte.

6.2.2 ANDEN UNDERSØGELSESDIMENSION, MUSIKSKOLE - KONSERVATORIEUDDANNELSE

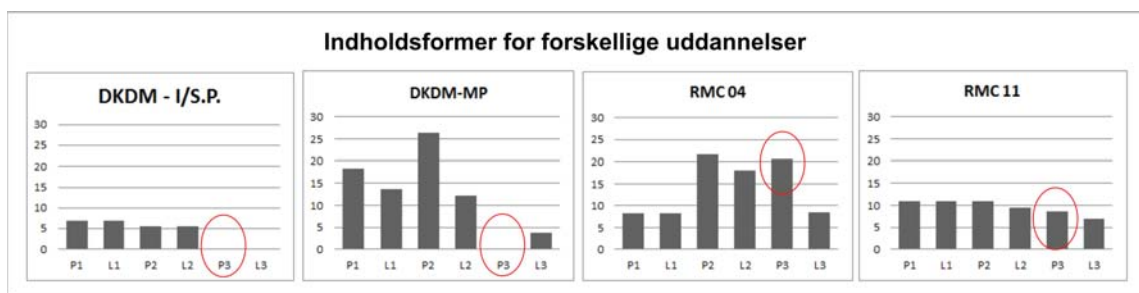
Den generelle profil for undervisningsfaglige indholdsformer (PL-former) for de konservatorie-baserede musikpædagogiske uddannelser adskiller sig markant fra profilen for linjefag-musik på læreruddannelsen. Første niveau (P1, L1) ligger lidt højere, hvilket afspejler et større omfang af praktik. På andet niveau (P2, L2) fremstår den metodiske praksis (P2) som det stærkest vægtede område, og derefter reduceres vægtingen gradvist over andet og tredje niveau til didaktisk-teoretisk kundskab (L3) (figur 6.11).



Figur 6.11: Indholdsformer

Denne vægtning kan kobles med fordelingen af faglighedsformer, hvor generel pædagogisk faglighed, som pædagogisk teoretisk basis herfor, indtager en meget beskedne plads (afsnit 6.2.1 - figur 6.9 og 6.10).

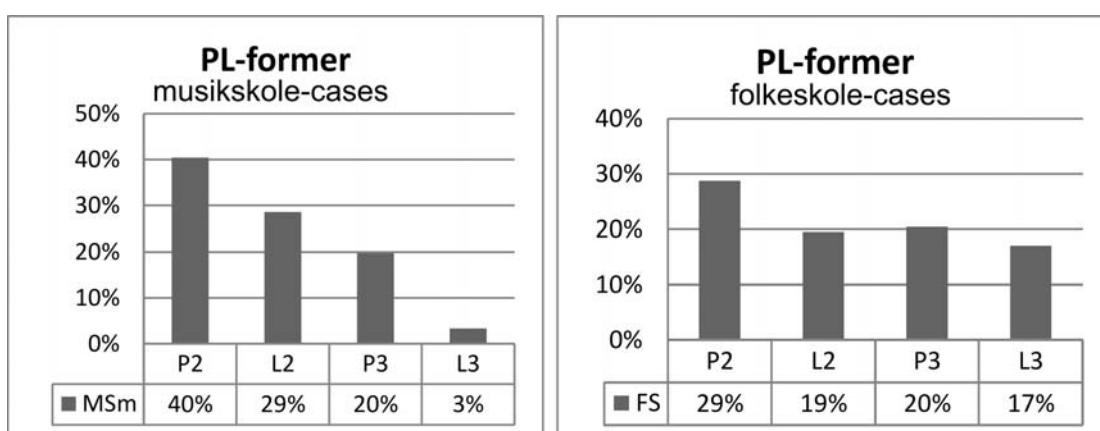
Den generelle profil for indholdsformer for konservatoriernes pædagogiske uddannelser (figur 6.10) er sammensat af fire meget forskellige profiler (figur 6.11).



Figur 6.11: Sammenligning af indholdsformer

På uddannelserne DKDM-MP og DKDM-I/S.P, er P3 fraværende. I interviewmaterialet fra studerende fra DKDM peges på en manglende kobling mellem teori og praksis, hvilket kan forbindes hermed. I modsætning hertil er P3 (didaktisk praksis) vægtet på uddannelsen RMC-04 (musiklæreruddannelsen, gammel ordning). I caseanalysen af studerende fra RMC, som vedrører studerende fra den gamle ordning fra 2004 (RMC-04), er det tydeligt at tredje niveau i form af P3, indtager en vigtig plads i form af overvejelser om og udvikling af undervisningsindhold. Relevant generel pædagogisk teori inddrages ikke, og det er op til den studerende selv eventuelt at opsøge dette uden for studiets ramme. Med den nye studieordning forsvinder dog den særlige vægtning af P3 (figur 6.11 - RMC-04/RMC-11).

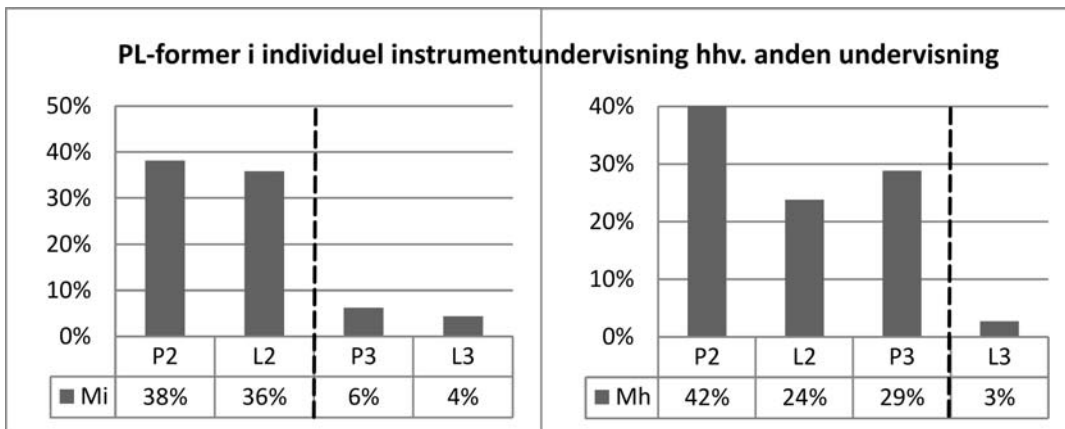
For undervisning i musikskole viser den generelle fordeling mellem indholdsformer for casematerialet (3.2.4) et billede, der svarer til profilen heraf på uddannelserne (figur 6.11) med en høj vægtning af P2 faldende til en lav vægtning af L3 (figur 6.12).



Figur 6.12: Indholdsformer i musikskole- og folkeskolecases

Der er en tydelig overensstemmelse for fordelingen af indholdsformer på andet og tredje niveau (P2,L2,P3,L3) mellem musikskolecases (figur 6.12) og de konservatoriebaserede uddannelser (figur 6.11) såvel som mellem folkeskolecases og linjefagsuddannelsen. I et komparativt perspektiv bliver det således tydeligt, at der er tale om en afgørende overensstemmelse mellem undervisning og uddannelsen hertil, som har betydning for undervisningens didaktiske niveau og forholdet mellem teori og praksis.

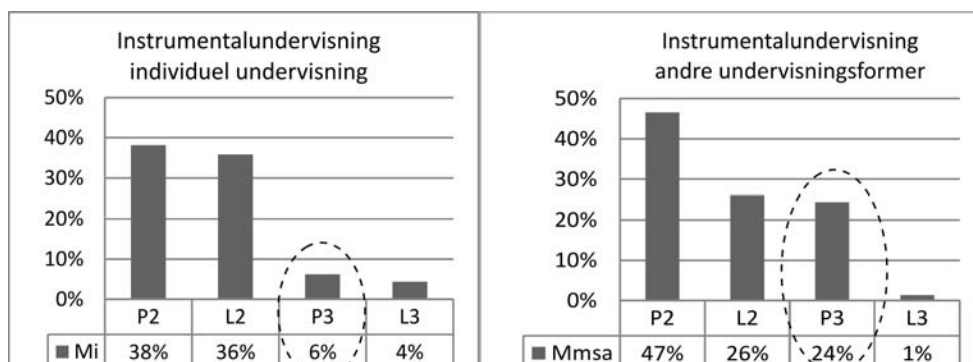
I musikskolecases er fordelingen af PL-former imidlertid ikke ensartet for de forskellige grupper af cases. Individuel instrumentundervisning adskiller sig markant fra anden undervisning, som ikke er baseret på den traditionelle individuelle solundervisning (se afsnit 3.2.4).



Figur 6.13: Musikskolecases - individuel undervisning vs. anden undervisning (hold og grupper)

Det er i særlig grad indholdsformen P3 (didaktisk praksis), der adskiller de to grupper af cases, hvilket giver sig udslag i en tydelig forskel (figur 6.13).

I forbindelse med et udviklingsprojekt (Ny Struktur Skanderborg, se afsnit 4.1.2) arbejdede man med udvikling af andre undervisningsformer i instrumentalundervisning som supplement til den individuelle undervisning. Sammenlignes casegruppen for undervisning med traditionel individuel instrumentalundervisning med casegruppen fra udviklingsprojektet, optræder den samme niveauforskel (figur 6.14).



Figur 6.14: PL-former - sammenligning med udviklingsprojekt

I instrumentalundervisning er niveauet begrænset til andet didaktiske niveau (P2,L2). Det er i overensstemmelse med uddannelsesprofilen for uddannelsesretningen instrumentalist/sanger med pædagogik, som netop også er begrænset til andet didaktiske niveau. I forbindelse med andre undervisningsformer optræder tredje didaktiske niveau i undervisningspraksis som didaktisk praksis (P3) dog uden kobling til didaktisk, teoretisk kundskab (L3). Dette genfindes også i uddannelsessammenhæng - her i profilen fra RMC's gamle studieordning.

Den didaktiske praksis vedrører indholdsspørgsmål, især i form af udvikling af undervisningsmateriale, men kobler ikke til en generel pædagogisk faglighed eller didaktisk teori. Der er tale om en didaktisk praksis, men ikke om en didaktisk, teoretisk praksis.

6.2.3 SAMMENFATNING AF RELATIONEN MUSIKSKOLE - KONSERVATORIEUDDANNELSE

Profilen for *faglighedsområder* (første dimension) for de konservatoriebaserede uddannelser har, sammenlignet med musik som linjefag ved læreruddannelsen, en højere vægtning af musikfaglighed og en lavere vægtning af generel pædagogisk faglighed. Forskellen er særlig stor ved DKDMs uddannelse til instrumentalist/sanger med pædagogik, og mindst ved RMCs uddannelse til musiklærer. I ændringen fra RMCs musiklærer uddannelse fra 2004 til den nye studieordning fra 2011 flyttes imidlertid mere vægt over på det musikfaglige område. Man kan således også her aktuelt pege på en tendens til polarisering. I undersøgelsen af undervisningspraksis i musikskolen har det musikfaglige aspekt ligeledes en fremtrædende rolle og generel pædagogisk teori er her fraværende.

Undervisningsfaglige indholdsformer (anden dimension) er på de konservatoriebaserede musikpædagogiske uddannelser ikke som på linjefag musik jævnt fordelt på andet og tredje didaktiske niveau, men derimod med en vægt på andet didaktiske niveau i form af metodisk praksis (P2) mens tredje didaktiske niveau fremstår væsentlig svagere, især teoretisk kundskab (L3). DKDMs uddannelser er reelt begrænset til andet didaktiske niveau (P2, L2), mens tredje didaktiske niveau (P3) har været vægtet på RMCs tidligere studieordning. Denne vægtning er dog bortfaldet i den nuværende ordning. I undersøgelsen af undervisningspraksis i musikskolen er gennemsnittet for de undersøgte cases i overensstemmelse med den generelle profil for uddannelserne. To områder adskiller sig imidlertid idet den individuel instrumentalundervisning begrænser sig til andet didaktiske niveau, mens andre undervisningsformer (gruppe og holdbaseret) inddrager delvist tredje didaktiske niveau (P3).

Fraværet af tredje niveau (især L3 - teoretisk kundskab) i undervisningspraksis er forbundet til den lave vægtning af generel pædagogisk teori i uddannelsen, idet teoretisk kundskab i væsentlig grad er baseret på relevant generel pædagogisk teori.

Der er i kapitel 4 beskrevet to praksisprojekter (afsnit 4.2 og 4.3) med udvikling i musikskolen, hvoraf det ene indgår i casematerialet på grundlag af klasserumsobservation. I begge projekter udvikles nye forståelser og undervisningsformer i forbindelse med instrumentalundervisning. Heri indgår tredje didaktiske niveau i form af P3 med henblik på valg og udvikling af undervisningsindhold, men ikke i form af L3. Udviklings- og professionprojekter bidrager også her med et øget refleksionsniveau, men den manglende teoretiske basis fra uddannelsen fremtræder som en begrænsning for at udvikle tredje didaktiske niveau og dermed for en professionel undervisningspraksis med en kobling mellem teori og praksis.

Tendensen til en polarisering på de konservatoriebaserede uddannelser i retning af en musikfaglighed og en nedtoning af generel pædagogisk faglighed kan således have en u hensigtsmæssige konsekvenser for det undervisningsfaglige niveau.

6.3 INSTITUTIONSPERSPEKTIVET

Der er i foregående afsnit vist, at der både på de konservatoriebaserede uddannelser og på læreruddannelsen er tale om en polarisering. Tendensen til en polarisering på de konservatoriebaserede uddannelser i retning af en musikfaglighed og en nedtoning af generel pædagogisk faglighed kan have u hensigtsmæssige konsekvenser for det undervisningsfaglige niveau. Tendensen til en polarisering på læreruddannelsen i retning af en generel pædagogisk faglighed og en svækkelse af det musikfaglige område kan have u hensigtsmæssige konsekvenser for det undervisningsfaglige niveau (afsnit 5.1.4.5 og 5.1.5).

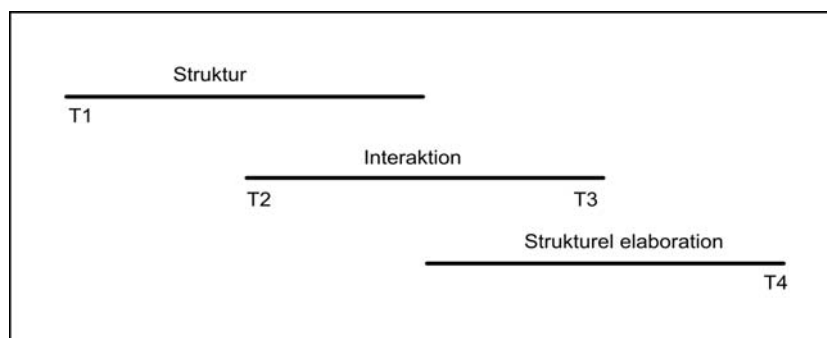
Hvor uddannelsernes tendens til polarisering og øget polarisering har u hensigtsmæssige konsekvenser for det undervisningsfaglige niveau, og dermed begrænser udviklingen af musikundervisning som professionel praksis, skal der peges på at udviklings- og professionsprojekter i såvel musikundervisning i folkeskole som i musikskole har bidraget til udvikling af en integreret undervisningsfaglighed og dermed til udviklingen af en professionel praksis.

Der er her tale om modsatrettede tendenser i form af polarisering og integration i uddannelse til og undervisning i musik i folkeskole og musikskole. Denne problemstilling henviser til spørgsmålet om institutionel åbenhed versus specialiseret lukkethed (se også afsnit 1.3.4.6). Med uddifferentieringen af den helhedsmenneskelige praksis i afgrænsede institutioner, regionaliseres praksisformer og reduceres til enkeltpraksisser med et erhvers- eller professions sigte, med den følge, at disse ikke mere tænkes og udøves i forståelsen af en helhedspraksis (Benner 2010, s. 192). Uddifferentieringen i det moderne i fra hinanden afgrænsede institutioner må ifølge Benner (ibid, s. 198) forbindes med en institutionel åbenhed, som muliggør den ikke-hierarkiske sammenhæng mellem praksisformer i en helhedsmenneskelig praksis (for en uddybning heraf se kapitel 1, afsnit 1.5.2.6).

I den prakseologiske forståelse må den institutionelle specialisering forbindes med en institutionel åbenhed, der muliggør en legitim pædagogisk handlen (se kapitel 1, afsnit 1.5.2.6). Set i forhold til uddannelsesinstitutionerne, der uddanner musikhøjskoler til en professionel musikhøjskerpraksis, er dette afhængigt af mulighedsbetingelserne for en undervisningsfaglig integrering mellem genstandsfag og funktionsfag samt for inddragelse af videnskabelig teori i den selvstændige professionelle refleksionsinstans.

Spørgsmålet er nu hvorvidt og hvordan institutionelle strukturer muliggør og begrænser den professionelle praksis at undervise i musik. Dermed foretages et skift eller spring fra spørgsmålet om pædagogiske og didaktiske forhold i en institutionel kontekst, til spørgsmålet om institutionelle strukturer i en kontekst af pædagogisk tænken og handlen (se kapitel 1, afsnit 1.5.3).

Jeg bygger den institutionelle analyse på Archers (1995) *temporale analyse* (figur 6.16), hvor udgangsstrukturer betinger aktørernes muligheder, mens aktørernes handlinger og interaktion gendanner eller omdanner struktur.



Figur 6.16: Den morfogenetiske sekvens (efter Archer 1995, s. 76)

Dette kombinerer med Jessops (2007) dialektiske dualitet hvor struktur må forstås i kraft af en *strukturelt indskrevet strategisk selektivitet*, således at bestemte strukturer åbner for nogle bestemte muligheder, som kan være forskellige for forskellige aktører eller grupper af aktører. Ligeledes må handling må forstås med en reflektiv mulighed med en *strategisk vurderet strukturel orientering* som har betydning for (for uddybning se venligst teori afsnit 2.3).

6.3.1 FOLKESKOLE-MUSIK OG LÆRERUDDANNELSE - LINJEFAG MUSIK

I rapporten *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010* konstaterer Frede V. Nielsen (Nielsen 2010), at en række reduktioner og nedskæringer gør sig gældende fra omkring år 2000 og frem. Disse gør sig gældende på en række områder (ibid, s. 19-20):

1. antal undervisningstimer i musik
2. den tidsmæssige udstrækning over antal år
3. antal elever, der får musikundervisning
4. antal uddannelsessteder, der tilbyder musikundervisning
5. antal studerende på musiklæreruddannelser
6. antal lærere, der varetager musikundervisning og -uddannelse

På folkeskoleområdet kan peges på ændringer af fagets rammebetingelser, der væsentligt svækker folkeskolens musikundervisning som et tilbud for alle. Dette står imidlertid ikke alene, idet Nielsen konstaterer ”... at netop musiklæreruddannelse inkl. musik i pædagoguddannelsen er det område, der har lidt allermest skade i form af reduktioner og heraf følgende kvalitetsforringelser set over den seneste halve snes år.” (ibid, s. 22)

Der er således tale om alvorlige udfordringer for såvel musikundervisningen i folkeskolen som for uddannelsen af musiklærere til folkeskolen på læreruddannelsens linjefag musik, og disse to udfordringer må også ses i relation til hinanden. Den institutionelle relation herimellem er således præget af at være en relation mellem institutioner under pres af disse tendenser fra omkring år 2000 og frem.

6.3.1.1 Musik i folkeskolen

I folkeskolen har der, i kølvandet på PISA-projektet og dets politiske udmøntning, været en stærk tendens til at prioritere såkaldt 'centrale fag'. Dette er, både i den tidligere borgerlige regering og i den nuværende socialdemokratiske ledede regering, begrundet med ønsket om at opnå en højere position for udvalgte fag på de sammenlignende ranglister, primært

for dansk og matematik. En undersøgelse af musikundervisningens vilkår i folkeskolen (Holst og Bechmann 2010) viser parallelt hertil en ændring af fagets rammebetingelser siden årtusindskiftet, der væsentligt svækker folkeskolens musikundervisning som et tilbud for alle. Der er i perioden 1998 til 2008 er sket et skred fra, at man i vidt omfang som minimum opfyldte det vejledende timetal, til at mange skoler ligger under det vejledende timetal. Reduktionerne har ført til, at faget i tiltagende grad undervises som overvejende én-times-fag. Det er usandsynligt at undervisningen kan leve op til de centrale målformuleringer i Fælles Mål hvor dette er tilfældet. Der ligger heri en tendens til en opdeling af skoler i et A-hold og et B-hold. Tendensen til en opdeling i et A-hold og et B-hold forstærkes af, at de skoler, som prioriterer musik og som minimum lever op til de vejledende timetal, tegnes af velkvalificerede og professionelle musiklærere, mens det modsatte gør sig gældende for den anden halvdel. Mangel på kvalificerede musiklærere i folkeskolen er således en central problematik, som desuden henviser til spørgsmålet om, hvorvidt der uddannes et tilstrækkeligt antal lærere på læreruddannelsen med linjefag musik.

Den temporale analyse for folkeskolens musikundervisning tager udgangspunkt (T1) i fagets generelle strukturelle vilkår og den lokale skoles prioritering af faget. Den strategiske selektivitet betyder, på skoleplan, at hvis faget ikke er prioriteret at lærerens står overfor en strategisk vurdering om hvorvidt undervisning i dette fag er af særlig betydning at undervise i. Her vil den velkvalificerede lærer sandsynligvis vurdere, at det er af særlig betydning, med den konsekvens at vedkommende ville søge til en skole der prioriterer faget. Konsekvensen vil være, at undervisningen bliver varetaget af lærere, der ikke tillægger det særlig betydning at undervise i. Korporat agentskab, som udgøres af kvalificerede musiklærere ville således afløses af agentskab, som kan være kvalificerede i andre fag, men sandsynligvis ikke er det i faget musik. Da lærerens kompetence kan siges at være af væsentlig betydning for elevernes læring, vil interaktionen lærer/elev i interaktionsfasen (T2 - T3) føre til mindre gode resultater, og dermed bekræfte den lave prioritering af faget. De strukturelle udgangsvilkår vil derfor ikke have grundlag for at blive ændret og en gendannelse (morfofase) er sandsynlig (i T4). Hvis skolen prioriterer musikfaget, vil den strategiske vurdering fra agentskab, der udgøres af velkvalificerede musiklærere, være modsat i interaktionsfasen (T2 - T3), hvilket sandsynligvis vil kunne understøtte og bekræfte den lokale prioritering af faget. De strukturelle udgangsvilkår (i T1) vil dermed bekræftes, og dermed gendannes (morfofase) og eventuelt styrkes.

Konklusionen er, at tendensen til en opdeling i skoler i et A-hold og et B-hold betinget af skolernes lokale prioritering kombineret med et underbud af kvalificerede musiklærere kan led til en opretholdelse af opdelingen, og muligvis en forstærkning heraf.

Med det aktuelt foreliggende folkeskoleudspil fra regeringen "Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen" per december 2012 om helhedsskolen, kan der ses nogle potentialer for muligvis at modvirke den konstaterede svækkelse af musik i folkeskolen. På den anden side kunne et udtrykkeligt fokus på dansk og matematik pege i modsat retning. Forslaget om indførelse af såkaldte 'aktivitetstimer' kunne desuden åbne en mulighed for et øget samarbejde mellem folkeskole og musikskole.

6.3.1.2 Læreruddannelsen, linjefag musik

Uddannelsen til musiklærer i grundskolen (folkeskolen) gennemføres som et linjefag ved den danske læreruddannelse. Traditionelt har læreruddannelsen haft to linjefag, hvilket ændres til fire med en ny lov i 1997. Det betyder samtidig, at de enkelte linjefag generelt set får mindre omfang. Argumentationen herfor, som en styrkelse af fagligheden, resulterer imidlertid snarere i fagtrængsel og reduktioner (Lembke 2010). I den efterfølgende læreruddannelseslov fra 2006 nedsættes antallet af linjefag fra fire til to eller tre. På læreruddannelsen deles fagene dansk og matematik begge op i to trin (aldersspecialisering), som hvert udgør et stort linjefag på 72 ECTS-point. Dansk og matematik udgør således hvert 72 ECTS og ved kombination af alderstrin helt op til 144 ECTS-point hver, mens små linjefag, som fx musik, udgør 36 ECTS-point. Man kan vælge to store linjefag eller et stort og to små, og valgmulighederne herfor er underlagt en stærk regulering, hvilket har medført at tilgangen til de mindre linjefag, herunder musik, er blevet stærkt begrænset. I perioden fra 2005 til 2007 vurderes en reduktion i antallet af studerende i linjefag musik på ca. 50 % (Lembke 2010) og den negative udvikling ser ud til at fortsætte. Dette kan føre til en væsentlig mangel på kvalificerede lærere i musik i grundskolen.

En evaluering af læreruddannelsen fra 2006 (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012) kritiserer da også denne stærke strukturelle regulering og påpeger at den i praksis har vist sig at have uforudsete og u hensigtsmæssige konsekvenser for dækning af fagene i grundskolen (folkeskolen). Det påpeges at læreruddannelsen er overreguleret som en følge af den politiske bevågenhed, der er rettet mod folkeskolen. Med baggrund i en undersøgelse gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (2011) af læreruddannelsens faglige kvalitet, peger rapporten på, at det hovedsageligt er linjefagene matematik, dansk og engelsk, der er blevet styrket med den nye læreruddannelse. Dansk og matematik er desuden styrket yderligere på baggrund af aldersspecialiseringen i fagene. Der består imidlertid en udfordring med hensyn til de små linjefag. Hvor linjefagslærerne i dansk, matematik og engelsk vurderer, at fagenes omfang matcher fagenes mål og CKF'er, er dette ikke tilfældet for de små linjefag. Ifølge rapporten er der ikke en rimelig faglig begrundelse for den store forskel mellem store og små linjefag. Opdelingen er baseret på fagenes omfang og prioritering i folkeskolen, men det påpeges, at det er ikke rimeligt at antage, at et fag, der har få timer i folkeskolen, skulle kunne tilegnes på tilsvarende mindre tid på læreruddannelsen. Rapporten vurderer desuden, på grundlag af en analyse af matchet mellem lærernes linjefag og behovet i folkeskolen (Lange Analyser 2011), at det fremtidige behov for uddannede lærere ikke er dækket i alle fag (Følgegruppen for ny læreruddannelse 2012, s.36). Der angives her et underudbud i forhold til musik på 34 pct.

Den temporale analyse for læreruddannelsens linjefag musik tager, med den nugældende læreruddannelsesstruktur (LU 06), udgangspunkt i strukturen i den stærke regulering af valgmuligheder samt ændring i faglighedsprofilen frem til LU06 og den hermed forbundne svækkelse af det musikfaglige område (udgangsbetingelser i T1). For den strategiske vurdering for studerende på læreruddannelsen som agentskab i interaktionsfasen, betyder reguleringen af valgmuligheder, som det er konstateret, at væsentlig færre vælger eller har mulighed for at vælge musik som linjefag. For undervisere i linjefag musik som agentskab, betyder det, at udgangsbetingelserne (i T1) for interaktionen mellem undervisere og

studerende ændres i form af færre undervisningsressourcer som følge af mindre hold. Da netop det musikfaglige område er særligt ressourcekrævende, kan dette påvirke den faglige profil for uddannelsen i retning af en yderligere svækkelse af det musikfaglige område. Det kan konkluderes at strukturen (i T4) herigennem ikke ændres (morfofostase) eller eventuelt leder til en yderligere bevægelse i retning af en svækkelse af det musikfaglige område (morfofogenese).

Det kan dermed konkluderes, at den polariseringstendens, der ligger i en svækkelse af det musikfaglige område på linjefag musik (LU06), enten opretholdes eller eventuelt, på grund af kombinationen med regulering af valgmuligheder, forstærkes.

Der er vedtaget en ændring af læreruddannelsen i juni 2012 (Aftaletekst, 1. juni 2012, Forligskredsen bag læreruddannelsen) som træder i kraft fra sommeren 2013. Læreruddannelsen skal fremtidigt reguleres efter samme principper som andre videregående uddannelser med konkrete kompetencekrav udformet på et fagligt grundlag. Den nuværende læreruddannelseslov ophæves og uddannelsen skal fremover reguleres gennem bekendtgørelse under den generelle lov om professionsbacheloruddannelser. Der er grund til at antage at en del af de kritikpunkter af LU06, der blev fremlagt i følgegrupperapporten, vil blive imødekommet, især spørgsmålet om den stærke regulering af valgmuligheder. Det er i tidsrammen af denne afhandling ikke muligt at afgøre hvordan dette vil påvirke linjefag musik og profilen for faglighedsområder, herunder omfanget af det musikfaglige område. Såfremt der er tale om en ændring kunne der enten være tale om en bevægelse i retning af en faglighedsprofil som den fra LU91, med en større musikfaglig andel - og dermed en mindre grad af polarisering, eller i retning af faglighedsprofil med en mindre andel musikfaglighed og en større andel generel pædagogisk faglighed - og dermed en forøget polarisering.

Aftaleteksten kan imidlertid også fortolkes i retning af et uændret omfang af det musikfaglige område, specifikt den udøvende faglighed, idet der indgår et krav om "at musikfaget styrkes via et forpligtende samarbejde mellem professionshøjskolerne og musikkonservatorierne om de udøvende elementer i musikundervisningen med udgangspunkt i de nuværende ressourcer." (Aftaletekst, 1. juni 2012, Forligskredsen bag læreruddannelsen, s. 7). Det er imidlertid svært at forstå hvordan man i forligskredsen mener, at man kan styrke det musikfaglige område uden at ændre (genoprette) det reducerede omfang. Styrken på det musikfaglige område på de konservatoriebaserede uddannelser ligger netop i, at dette område har et omfang af en væsentlig anden størrelsesorden. At flytte nogle ressourcer fra den ene til den anden institution ændrer ikke i sig selv noget ved uddannelsernes polarisering, og de dermed forbundne uhensigtsmæssige konsekvenser for det undervisningsfaglige niveau.

6.3.1.3 Sammenfatning af det institutionelle aspekt for folkeskole (musik) og læreruddannelse (linjefag musik)

Musikundervisningen i folkeskolen og uddannelsen af musiklærere hertil på læreruddannelsens linjefag musik er sat under pres i kraft af en række reduktioner og nedskæringer fra omkring år 2000 fremefter.

På folkeskoleområdet kan peges på ændringer af fagets rammebetingelser, der væsentligt svækker folkeskolens musikundervisning som et tilbud for alle.

Den temporale analyse for folkeskolens musikundervisning viser, at tendensen til en opdeling i skoler i et A-hold og et B-hold betinget af skolernes lokale prioritering *kombineret* med et underudbud af kvalificerede musiklærere leder til en opretholdelse af opdelingen, og muligvis en forstærkning heraf.

Det aktuelle folkeskoleudspil fra regeringen fra december 2012 om helhedsskolen, kunne eventuelt lede til nogle muligheder for at imødegå denne udvikling.

Mangel på kvalificerede musiklærere i folkeskolen er således en central problematik, som henviser til hvorvidt der uddannes et tilstrækkeligt antal lærere på læreruddannelsen med linjefag musik, samt det undervisningsfaglige niveau af de uddannede lærere.

Den temporale analyse for læreruddannelsens linjefag musik viser, at den polariseringstendens, der ligger i en svækkelse af det musikfaglige område på linjefag musik, enten opretholdes eller eventuelt, på grund af kombinationen med regulering af valgmuligheder, forstærkes. Det er indenfor afhandlingens tidsramme ikke muligt at vurdere hvordan den ny læreruddannelse, der skal træde i kraft fra sommeren 2013, vil påvirke dette.

Med hensyn til antallet der vælger linjefag musik og bliver uddannet som musiklærere må det forventes, at den nuværende regulering af valgmuligheder revideres, således at flere vil have mulighed for at vælge linjefag i musik, som del af deres linjefagskombination. Det er dog ikke muligt på det foreliggende grundlag at vurdere hvorvidt dette vil være i stand til at imødekomme underudbuddet indenfor en overskuelig tid, men i betragtning af underudbuddets størrelsesorden, fremstår det ikke som sandsynligt.

Som tidligere nævnt påpeges det i følgegrupperapporten (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012), at det er ikke rimeligt at antage, at et fag, der har få timer i folkeskolen, skulle kunne tilegnes på tilsvarende mindre tid på læreruddannelsen. Der peges på en fejlagtig logik i at bestemme relationen på grundlag af at et fag med mange timer i folkeskolen tildeles mange timer på uddannelsen og et fag med færre timer i folkeskolen tildeles færre timer på uddannelsen. Læreruddannelsens (LU06) struktur har delt fagene i henholdsvis store og små linjefag, som har afgørende forskellige strukturelle vilkår.

Store fag forstås og benævnes som 'centrale fag' forstået som de fag der hører til "den egentlige opgave", og som spiller en central rolle for, hvad man gennem internationale undersøgelser måles på og måler sig på. Disse primære fag etablerer et strukturelt grundlag, som det er vist med eksemplet dansk-faget (se afsnit 5.1.3), som også anvendes på ikke-centrale fag med uhensigtsmæssige konsekvenser.

Strukturen for et stort fag muliggør en integration mellem genstandsfag (fag-fag) og funktionsfag (pædagogiske fag) og dermed muligheden for at udvikle undervisningsfaglighed. Den struktur der muliggør dette, har imidlertid uhensigtsmæssige konsekvenser for et såkaldt lille linjefag (som musik). Som vist (afsnit 5.1.3) betyder det, at det genstandsfaglige område (her musikfaglighed) blive neddimensioneret, hvilket vanskeliggør integration mellem genstandsfag (fag-fag) og funktionsfag (pædagogiske fag) og dermed muligheden for at udvikle undervisningsfaglighed. Musikfagligheden referer i prakselogisk perspektiv til musikalsk-kunstnerisk praksis og den generelle pædagogiske faglighed til pædagogisk praksis. I forhold til linjefaget musik, som lille fag

eller ikke-centralt fag, er der *ikke* tale om en ikke-hierarkisk (ligestillet) relationen mellem den pædagogiske praksis og den musikalsk-kunstneriske praksis. I Bennersk forståelse er der *ikke* tale om den nødvendige institutionelle åbenhed, der muliggør et ikke-hierarkisk forhold.

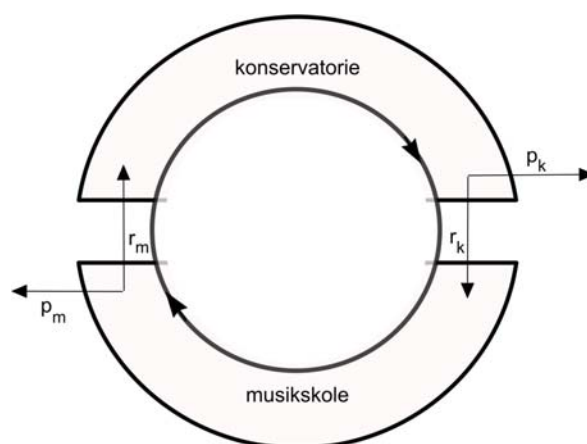
Den institutionelle lukkethed, i form af en strukturel lukning, står i modsætning til det forhold, at et fags undervisning, hvad enten det er dansk, matematik, musik eller billedkunst, udøves som en uddifferentieret praksis mellem pædagogik og fag - i et ikke-hierarkisk forhold mellem funktionsfaglig praksis og genstandsfaglig praksis. Maximet om pædagogisk institutionel åbenhed er hos Benner begrundet i at den institutionelle praksis bør muliggøre den pædagogiske praksis, som del af en helhedsmenneskelig praksis. Institution er begrundet i praksis, og ikke omvendt.

Det er således min konklusion, at de erkendte uhensigtsmæssige konsekvenser af læreruddannelsesstrukturen for linjefaget musik for folkeskolens musikundervisning, kan forklares med institutionel lukning på grundlag af den institutionelle selvbeskrivelse som pædagogisk institution for såkaldt centrale fag.

6.3.2 MUSIKSKOLE OG KONSERVATORIUM

Jeg kæder den institutionelle analyse af konservatoriernes uddannelser og musikskolernes undervisning sammen gennem to aktuelle spørgsmål (temaer). Det første er spørgsmålet om musikskolernes talentudvikling med henblik på konservatoriernes optag af egnede studerende, hvor jeg inddrager en analyse af indsatsen for talentudvikling i forbindelse med de af Statens Kunstråds Musikudvalg uddelte talentpuljer på musikskoleområdet (Holst 2011d). Det andet er spørgsmålet om udvikling af konservatoriernes musikpædagogiske uddannelser med henblik på nye undervisningsformer i musikskolen forbundet med udviklingsprojekter i musikskolen, hvor jeg inddrager et udviklingsprojektet *Ny Struktur. Skanderborg Kulturskole* (afsnit 4.1.2).

Som model for den strukturelle analyse mellem uddannelse til at undervise i musikskolen og udøvelse af undervisning i musikskolen har jeg opstillet en relationsmodel (figur 6.15). Modellen viser den cirkulære relation mellem relativt lukkede institutionelle systemer, og den interne afhængighed for systemernes gendannelse med en distinktion mellem reproduktion og produktion.



Figur 6.15: Relationsmodel mellem konservatorie og musikskole

Konservatoriet retter sig (udadtil) mod uddannelse af udøvende musikere (produktion-kons=Pk). Musikskole retter sig (udadtil) mod undervisning af børn og unge i et musik-kulturelt dannelsesperspektiv (Produktion musikskole= Pm). Samtidig hermed findes der også en relation (indadtil) idet konservatoriet uddanner musikpædagoger (reproduktion konservatorium = Rk), som ansættes i musikskolen, og musikskolen leverer, gennem MGK, studerende til konservatorierne (reproduktion MS= Rm). Der er ikke tale om en ensidig relation fra musikskole til konservatorium, men en dobbeltrelation, der går begge veje, som en cyklisk bevægelse, hvor konservatoriet leverer uddannede musikpædagoger (musikskolelærere), og musikskolen leverer egnede studerende til optagelse på konservatoriet. Musikskolen forstås her som omfattende den almindelige musikskole samt den konservatorieforberevende del MGK (musikalsk grundkursus), der udgør musikskolens overbygning.

6.3.2.1 Temporal analyse for konservatoriernes musikpædagogiske uddannelser

Den temporale analyse for konservatoriernes musikpædagogiske uddannelser tager udgangspunkt i uddannelsens struktur (T1), som er undersøgt i kapitel 5.

Konservatorierne har til opgave at varetage både uddannelse til professionel musikalsk virksomhed og til musikpædagogisk virke. På de musikpædagogiske uddannelser er det generelle billede (afsnit 5.2.4.2), at det musikfaglige aspekt vægtes højt, mens de generelle pædagogiske aspekter, især i form af teoretisk pædagogik, vægtes lavt. Med Jessop (2007) kan man sige at den strategiske selektivitet, som mulighederne for at vægte de faglige aspekter, er strukturelt indskrevet. Studieordningerne på de forskellige uddannelser er udgangspunkt for den interaktion, som etableres mellem aktørrollerne undervisere og studerende. Underviserene, som udgør korporativt agentskab, udgøres hovedsagelig af kunstnere ansat med henblik på konservatoriets produktion af udøvende musikere traditionelt rettet mod uddannelse af udøvende kunstnere. Underviserenes strukturelle orientering antages med Jessop (ibid), at bygge på en strategisk vurdering af vigtigheden af disse aspekter. En generel tendens vil her kunne antages at være, at man som underviser vil vægte sit kompetenceområde og dermed det kunstnerisk musikfaglige område.

Studerende som agentskab udgør den anden del af interaktionen mellem undervisere og studerende. Udgangsbetingelserne for de studerende (T1) er ligeledes uddannelsens struktur, som de studerende møder ved studiets begyndelse. Institutionens faste undervisere som korporat agentskab, har i modsætning hertil været deltagere i den institutionelle interaktion i tidligere interaktionsfaser som undervisere i den institutionelle ramme forud for T1. Studerende, som agentskab, må agere i den struktur, der ligger i udgangsbetingelserne (T1), som de møder. I undersøgelsen af DKDM's uddannelse til instrumentalist/sanger med pædagogik kommer den *strategisk vurderede strukturelle orientering* til udtryk igennem en studerendes udtalelse om, at tankegangen er, at pædagogik vil være forstyrrende for, at man skal lære at blive musiker, og at det i den form det har, som afkoblet fra praksis, *nok også er det*. Mariager-Anderson har i sin Phd-afhandling (Mariager-Anderson 2010) undersøgt forståelser og interesser indenfor det pædagogiske område på DKDM og peger tilsvarende på, at teoretisk pædagogik af mange opleves som en trussel mod eksisterende tradition, identitet og autonomi, samt at "...alle aktører, inklusive MP-studerende, i DKDM-feltet overordnet deltager i et spil om kunsten, og at deres handlinger er baseret på en tro på, at det er kunsten der er på spil." (ibid, s.211)

Uddannelsens strukturelle orientering, hvor det musikfaglige vurderes højt og det teoretisk pædagogiske område lavt, 'overtages' af studerende som agency. Det betyder ikke, at studerende ikke generelt mener, at teoretisk pædagogik ville være relevant, men i uddannelsens rammer, er det som strukturel orientering resultat af en strategisk vurdering.

I interaktionsfasen (T2-T3) kan der således, såvel for undervisere som studerende, konstateres en tendens til at gendanne (T4) den musikfaglige vægtning i udgangsstrukturen som morfostase. I den undersøgte musiklæreruddannelse på RMC (se afsnit 5.2.4.1), hvor den musikfaglige profil ikke er så udtalt som i ovenstående eksempel, er der ikke på samme måde tale om en gendannelse, men derimod om en bevægelse mod en yderligere musikfaglig vægtning, hvilket kan ses som et udtryk for den samme interaktionsproces (T2-T3), som beskrevet ovenfor baseret på en overvejende musikfaglig vægtning også for disse uddannelser (se afsnit 5.2.4.2).

6.3.2.2 Temporal analyse for undervisning i musikskole

I 2010 gennemførte jeg en analyse af indsatsen for talentudvikling i forbindelse med de af Statens Kunstråds Musikudvalg uddelte talentpuljer 2004-2008 (Holst 2011d). Statens Kunstråds Musikudvalgs puljer til talentudvikling på musikskoler er etableret på grundlag af *Kulturministeriets handlingsplan 2004-2007 - Liv i Musikken*, samt den efterfølgende *Handlingsplan 2008-2011 - Nye Toner*. Handlingsplanen Liv I Musikken har en dobbelt målsætning:

1. Styrket talentpleje på musikskolerne: Musikskolerne skal styrke deres arbejde med den klassiske musiks talenter.
2. Musikkonservatorierne skal styrke deres musikpædagogiske arbejde: Konservatorierne skal arbejde med at udvikle undervisningsformer, som kan vække og fastholde interessen for klassisk musik hos børn og unge. De musikpædagogiske uddannelser skal forbedres, så de i højere grad svarer til behovet på musikskoler og hos andre aftagere

Kulturministeriets musikhandlingsplan 2008-2011, Nye Toner er ligeledes rettet mod talentudvikling og fremhæver desuden vækstlagene som centrale. Der blev desuden i et samarbejde mellem Kulturministeriet og Undervisningsministeriet, oprettet en særlig pulje til samarbejdsprojekter mellem folkeskole og musikskole, Samklangprojektet, med en pulje på 1 mio. fra puljemidlerne, øremærket til dette formål. Der indgår samlet puljer i perioden fra 2004 til 2011 på ca. 46 mio. kr. Puljemidlerne i den undersøgte periode (2004 til 2008) udgør ca. 30 mio. kr. heraf. Undersøgelsesmateriale udgøres af sagsakter fra Kunststyrelsen for 225 ansøgte projekter.

Analysen viser (Holst 2011d, s.19-20), at der i forløbet fra 2004 til 2008 kan konstateres en bevægelse fra en bredere eller mere mangfoldig indsats som ud over den målrettede talentlinje omfattede en væsentlig indsats på udvikling af sammenspil, ensemble og orkestre, samt tidlig indsats herunder i forhold til vækstlag til en smal indsats på talentlinje. Samtidig med dette går bevægelsen hen imod, at midlerne i talentpuljen i tiltagende grad uddeles målrettet til drift af talentlinje. Det betyder også, at der er en bevægelse mod en undervisning, der kræver store ressourcer for reelt set få elever.

Udviklingsaspektet, som udgjorde en svaghed i den indledende fase, blev ikke styrket eller opretholdt i forløbet, men svækkes yderligere. Områder, som gennem

den beskrevne forskydning kommer til kort er: vækstlag, udvikling og pædagogisk fornyelse samt udvikling af nye undervisningsformer, som er et område, der er overgribende for konservatoriernes musikpædagogiske uddannelser og musikskolernes undervisningspraksis.

Hermed tydeliggøres også de to tematiske tilgange jeg anlægger. Den første vedrører musikskolernes talentudvikling med henblik på konservatoriernes optag af egnede studerende. Den anden vedrører udvikling af nye undervisningsformer.

6.3.2.3 Temporal analyse musikskole - første tema: Talentudvikling

Den temporale analyse tager udgangspunkt i musikskolens institutionelle struktur (T1). Den dominerende undervisningsform for instrumentalundervisning udgøres af en-til-en undervisning i ugentlige lektioner af 20 til 30 minutter (afsnit 3.1.2). Dette suppleres i tiltagende grad bl.a. med sammenspils- og ensembleundervisning, og med udvikling af nye undervisningsformer gennem udviklingsprojekter i musikskolen (afsnit 4.1.2 og 4.1.3). Midler fra talentpuljen tænkes nu at indgå som en midlertidig strukturel ændring af udgangsbetingelserne.

Interaktionsfasen (T2-T3) omfatter primært undervisere og elever. Underviserene, som udgør *korporativt agentskab*, udgøres overvejende af konservatorieuddannede undervisere, med en tilsvarende kompetenceprofil. I den casebaserede undersøgelse for musikskolen (afsnit 3.2.4) fremgår det, at der er tale om en stærk vægtning af det musikfaglige aspekt kombineret med en tilsvarende svag vægtning af det pædagogiske aspekt. Af undersøgelses af de konservatoriebaserede uddannelser fremgår, at der er væsentlig variation i graden af den musikfaglige vægtning, og at uddannelserne med den største forskydning mellem faglighedsformerne i musikfaglig retning (klassisk instrumentalist/ sanger med pædagogik) ikke har et tilsvarende højere undervisningsfagligt niveau, men derimod et lavere. Det fremgår tilsvarende af den casebaserede undersøgelse af undervisningspraksis i musikskolen (afsnit 3.2.4), at det didaktiske niveau i individuel instrumentalundervisning generelt er lavere end i anden undervisning (gruppe- /holdundervisning, sammenspil og ensemble).

Der ligger heri to forskellige strukturelle orienteringer i musikskolen, forbundet med henholdsvis den traditionelle en-til-en undervisning og anden undervisning, og alt efter uddannelsesbaggrund kan man forvente at underviserenes strategiske vurdering er bestemt af, at man som underviser vil vægte sit kompetenceområde.

Den anden part i interaktionen er eleverne der går til frivillig musikundervisning. Eleverne indgår ikke som korporativ agentskab (organiseret) men derimod som primært agentskab, og har således kun ringe betydning for de institutionelle transformationer. Der er dog en mulighed for undervisere (og ledelse) for gennem evaluering at give elevniveauet indflydelse. En vanskelighed der er forbundet med den frivillige musikundervisning kan her være, at en uhensigtsmæssig undervisning kan være svær at opfange, da elever der ikke får et rimeligt udbytte af undervisningen melder sig ud, og dermed forlader det institutionelle rum. Dette kunne fx være en blind plet i musikskolen, hvis man ikke er opmærksom på spørgsmålet om hvorvidt man er i stand til at fastholde elever (herunder talentfulde elever). Dette kunne være særligt problematisk i forbindelse med traditionel instrumentalundervisning og den dermed forbundne lærerkompetence på andet didaktiske

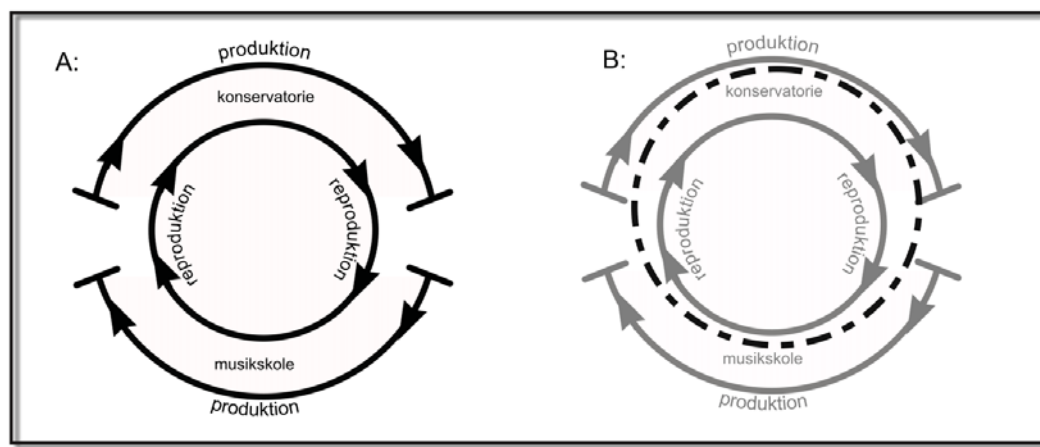
niveau og begrænsede pædagogiske undervisningsfaglighed er forbundet med spørgsmål som elevernes forudsætninger. Dette problem var allerede tydeligt i profilbeskrivelserne i samarbejdsprojektet Musik til Alle (Holst 2008, s. 78), som omtalt i kapitel 1.

Talentpuljerne spiller ind i interaktionsrummet, og tilføjer ekstra udviklings- og driftsmidler som strategiske midler og indgår som *strukturelt indskrevet strategisk selektivitet*, som i særlig grad giver mulighed for nogle aktiviteter, og i mindre grad for andre.

Analysen af udviklingen i uddeling af midlerne i talentpuljen viser, som ovenfor nævnt, en udvikling fra en bredere indsats mod en smallere. Områder som styrkes er talentlinje baseret på en undervisningsform som er orienteret mod MGK og konservatorium med udvidet en-til-en undervisning som i konservatoriets kunstnerisk baserede mesterlæretradition. Indsatsområder, som ikke understøttes er vækstlag, udvikling og pædagogisk fornyelse samt udvikling af nye undervisningsformer.

Hermed forstærkes (i T4) en morfostase (gendannelse) af en traditionel institutionelle undervisningsstruktur, mens en morfogenese (omdannelse) svækkes. Denne tendens kan ikke umiddelbart begrundes i hensigten om talentudvikling ifølge førnævnte handlingsplaner, men optræder snarere som en utilsigtet konsekvens.

Analysen viser samlet set en forskydning i vægtning (figur 6.17) mod konservatoriet produktion (udøvende musikere) og musikskolens reproduktion (smal talentudvikling).



Figur 6.17: en forskydning i vægtning mod konservatoriet produktion (udøvende musikere) og musikskolens reproduktion (smal talentudvikling).

6.3.2.4 Temporal analyse musikskole- andet tema: Nye undervisningsformer

Kulturministeriets Handlingsplan 2004-2007 - *Liv i Musikken* (Kulturministeriet 2003) inddrager en målsætning om udvikling af nye undervisningsformer, med den hensigt at de musikpædagogiske uddannelser skulle forbedres, så de i højere grad svarer til behovet på musikskoler og hos andre aftagere (afsnit 3.1.2.3). Analysen af talentpuljemidler (Holst 2011d, s.19-20) viser imidlertid at udviklingsaspektet ikke blev styrket eller opretholdt. Dette leder i rapporten til en anbefaling om at inddrage konservatorierne i musikskolernes udvikling af nye undervisningsformer. Udvikling af nye undervisningsformer i musikskolen med inddragelse af konservatorier kunne således på den ene side styrke musikskolens

produktion, og på den anden side konservatoriets reproduktion.

Dette ville dog forudsætte, at konservatorierne internt ville råde over forsknings- og udviklingskompetencer på det musikpædagogiske område, hvilket netop i Danmark - i modsætning fx til de andre nordiske lande - ikke er tilfældet. Dette leder til nødvendigheden af at etablere et tæt samarbejde mellem udvikling i undervisningspraksis, uddannelsen af musiklærere / musikpædagoger og musikpædagogisk forskning - en treklang mellem undervisning, uddannelse og forskning på tværs af de institutionelle opdelinger.

I analysen Talentpuljerapporten (Holst 2011d) fremgår det, at der fra musikskolers side var ønsker om at arbejde med vækstlag, udvikling og pædagogisk fornyelse i musikskolen. Udvikling af nye undervisningsformer er en interesse, der i tiltagende grad optræder i musikskoleregi, bl.a. baseret på en problematisering af den traditionelle undervisningsstruktur og undervisningsform som overvejende baseret på individuel instrumentalundervisning (se også afsnit 4.2 og 4.3). Igangsættelse af sådanne projekter på lokalt initiativ som fx projektet *Ny struktur - Skanderborg Kulturskole* medfører andre (strategiske) muligheder i interaktionsprocessen. De strukturelle muligheder i udviklingsprojektet tænkes således her at indgå som en temporær ændring af udgangsbetingelserne.

Den temporale analyse tager udgangspunkt i musikskolens institutionelle struktur (T1). Udgangsbetingelserne (strukturen i T1) ændres i dette eksempel gennem hvad man kan betegne som en strukturel åbning eller mere radikalt udtrykt, som en dekonstruktion af den traditionelle struktur. Det er centralt, at strukturændringen, der er gennemført, giver rum og fleksibilitet til lærerens musikpædagogiske tænkning og musikpædagogisk udvikling med afsæt i den musikpædagogiske praksis (se afsnit 4.3). Ændringen består i at en (relativt begrænset) del af undervisningstiden frigøres fra lektionsbindingen (en elev - en lærer - en halv lektion) og tildeles læreren til brug til anderledes undervisning, hvor der indgår flere elever. De ad hoc undervisningstilbud, der her gives skal ikke godkendes eller formaliseres, og tager udgangspunkt i behov baseret på underviserens pædagogiske vurdering. En (mindre) del af undervisningstiden frigøres således fra den sædvanlige bindende struktur, og overlades dermed også til underviserens egen organisering som "flex-tid". Hermed gives også rum til at afprøve undervisningsformer og -idéer, som eventuelt kan udvikles til ny praksis.

Dette ændrer en del af vilkårene i interaktionsfasen (T2 til T3). Underviserne, som udgør korporativt agentskab, udgøres, ligesom tidligere beskrevet, af en sammensat gruppe med forskellige uddannelsesbaggrunde. Ændringen af den *strukturelt indskrevne strategiske selektivitet* mødes således, med henvisning til Jessop (2007) også forskelligt af forskellige grupper af agentskab. Der var i projektet en tendens til, at undervisere med rytmisk baggrund i højere grad udnyttede mulighederne. En væsentlig del af eksemplerne med nye undervisningsformer kommer fra denne gruppe undervisere (guitar, slagtpøj mm). I andre tilfælde, knyttet til bestemte klassiske instrumenter blev ændringen opfattet som en forhindring for undervisning, da kravet om at udføre undervisning med flere elever blev opfattet som en reduktion af undervisningstid (forstået som en-til-en undervisning). Dette kan ses i forbindelse med den ovenfor omtalte forskel i undervisningsfaglig kompetence forstået sådan at man, hvis man kommer fra en uddannelsestradition hvor det

undervisningsfaglige niveau er begrænset til andet didaktisk niveau, kan have svært ved at indgå i en udviklingsorienteret interaktion med eleverne, som man ikke fagligt er klædt på til alene gennem en musikfaglighed.

Interaktionsfasen fører i T4 til omdannelse (morfogenese), hvor den traditionelle undervisningsform på nogle områder suppleres med andre undervisningsformer. I en følgende interaktionscyklus (T4 som ny T1) er udgangsstrukturen således delvist ændret, som betingelse for en ny interaktionsfase, som eventuelt kunne inddrage vidensdeling mellem grupper af undervisere, som dermed kunne muliggøre udvikling af undervisningsformer på andre områder end i første cyklus.

6.3.2.5 Sammenfatning af af det institutionelle aspekt for musikskole og musikpædagogiske uddannelser ved konservatorier

I den første tematiske analyse leder de ændrede udgangsvilkår til en forstærket strukturel gendannelse (morfostase) i musikskolen. I forhold til konservatoriet styrkes talentudvikling i smal forstand med henblik på optagelse på konservatoriets uddannelser.

I den anden tematiske analyse leder de ændrede udgangsvilkår til mulig omdannelse (morfogenese) i musikskolen. I forhold til den institutionelle relation mellem musikskole og konservatoriernes musikpædagogiske uddannelser udgør udvikling af nye undervisningsformer i musikskolen ikke blot et potentiale men også en forudsætning for en fornyelse af de musikpædagogiske uddannelser. Samtidig udgør udvikling af de musikpædagogiske uddannelser et vigtigt grundlag for musikskolens talentudvikling i både smal og bred forstand. En vigtig detalje er her, at de musikskoleundervisere, der har en uddannelse med et lavere undervisningsfagligt niveau, ser ud til at have sværere ved at indgå i udvikling af musikundervisningen i musikskolen. Samtidig viser analysen af de musikpædagogiske uddannelser på musikkonservatorier (kapitel 5), at uddannelserne til instrumentalist/sanger med pædagogik ved DKDM (DKDM I/S-p) har et lavere undervisningsfagligt niveau end de andre uddannelser. Dette tydeliggør at en indsats for talentudvikling for at støtte konservatoriernes optag i sig selv er utilstrækkeligt i et konservatorieperspektiv og må udvides til også at omfatte en udvikling af de musikpædagogiske uddannelser.

Det er følgelig interessant at se nærmere på relationen mellem de to institutionsformer og spørgsmålet om åbenhed vs lukkethed. Jeg vil problematisere dette ved at skelne mellem hvorvidt der er tale om to eller tre organisatoriske systemer. Et organisatorisk system, forstået som den strukturelle organisering af den institutionelle opgave, udgøres af konservatoriet som uddannelsesinstitution for udøvende musikere. Et andet organisatorisk system udgøres af musikskolen som undervisningsinstitution for frivillig musikundervisning. Et tredje muligt organisationssystem udgøres (se også figur 6.15) af det reproduktive system, som overgribende system mellem musikskolens undervisning og konservatoriets musikpædagogiske uddannelse af lærere til musikskolens undervisning.

Ses den institutionelle relation som *to afgrænsede organisatoriske systemer* med hver deres interesse, vil begge systemers reproduktive funktioner ikke optræde som primær interesse, og vil kunne have en tendens til at blive indordnet under den primære interesse i de produktive funktioner. Undersøgelserne i kapitel 5 viser hvordan dette bevirker en polarisering med uhensigtsmæssige konsekvenser for de uddannede musiklærere og

musikpædagogers undervisningsfaglige niveau.

Det er nu pointen, at der ud over de to primære produktive funktioner også er tale om *to reproduktive funktioner, som ikke kan indordnes under de produktive funktioner*, og at de to specialiserede institutionsformer (konservatorier som uddannelsesinstitutioner og musiksoler som undervisningsinstitutioner) er gensidigt afhængige af hinanden, trods opdelingen to organisationssystemer, som en organisatorisk opdeling. Heri optræder en modsætning, som henviser til Benners maxime om institutionel åbenhed.

Gennem oprettelse af talentlinjer bidrager musikskoler med deres reproduktive funktion primært til musikkonservatoriets produktive funktion fx med henblik på den klassiske musiks såkaldte fødekæde. Det ligger i musikskolens produktive interesse at udvikle musikskolens undervisningsformer, mens det ligger i konservatoriets reproduktive funktion at udvikle de musikpædagogiske uddannelser med henblik på musikskolens undervisningspraksis. Set i et længere perspektiv virker musikskolens reproduktive funktion, gennem uddannelsen af musiklærere og musikpædagoger på konservatoriet, tilbage på musikskolens egen produktive funktion og er en forudsætning herfor. Ligeledes virker konservatoriets reproduktive funktion, gennem musikskolens undervisning, tilbage på konservatoriets egen produktive funktion og er en forudsætning herfor.

Der er nu konklusionen, at polariseringstendensen kan kobles til en manglende skelnen mellem de produktive og reproduktive funktioner og etablering heraf, især i forbindelse med de konservatoriebaserede musikpædagogiske uddannelser.

Heri ligger, at musikalsk, kunstneriske virksomhed betragtes som den primære opgave, og undervisning i musikskolen og uddannelsen af undervisere hertil som sekundær. Den primære opgave hører til det musikalsk, kunstneriske felt som sådan, mens den sekundære opgave er en pædagogisk dimension heri, som bestemmes af det musikalsk, kunstneriske felts relation til et andet felt. Med henvisning til Benners forståelse af tendensen til institutionel lukning, er der her, med modsat fortegn i forhold til den tilsvarende diskussion af den institutionelle lukning i det pædagogiske felt, tale om en institutionel lukning af den kunstneriske praksis, der autonomiseres eller gøres universel. Den institutionelle lukning muliggør ikke dens praksis som en ikke-hierarkisk del af en helhedsmenneskelig praksis. Den reproduktive funktion (den pædagogiske praksis) optræder som "ikke egentlig", og dette fører til uhensigtsmæssige konsekvenser, som præciseret i afsnit 6.2.3.

Det er således min konklusion, at de erkendte uhensigtsmæssige konsekvenser af uddannelsesstrukturen kan forklares med institutionel lukning, forbundet med den institutionelle selvbeskrivelse som kunstnerisk institution (som kunstnerisk selvforståelse), der vanskeliggør muligheden for en pædagogiske praksis som del af en menneskelig helhedspraksis.

6.4 SAMMENFATNING - MELLEM UDDANNELSE TIL MUSIKLÆRER OG UDØVELSE AF MUSIKUNDERVISNING

Profilen for *faglighedsområder* (første dimension) for musik som linjefag ved læreruddannelsen (LU06) har, sammenlignet med musikpædagogiske uddannelser ved konservatorier, en højere vægtning af generel pædagogisk faglighed og en lavere vægtning af musikfaglighed. Denne tendens er blevet forstærket i udviklingen fra læreruddannelsen fra 1991 (LU 91) til den nugældende læreruddannelse (LU 06). En ændring af læreruddannelsen er igangværende, men det er ikke på nuværende tidspunkt muligt at sige hvordan fordelingen vil være.

Undervisningsfaglige Indholdsformer (anden dimension) er på linjefag musik jævnt fordelt på andet og tredje didaktiske niveau. I undersøgelsen af studerendes undervisningspraksis genfindes denne profil hos studerende med omfattende musikfaglige kompetencer, mens den begrænses til andet didaktiske niveau hos studerende med beskedne musikfaglige kompetencer.

Svækkelsen af det musikfaglige område på linjefagsuddannelsen kan således have negativ betydning for det undervisningsfaglige niveau for studerende.

Musikundervisningen i folkeskolen og uddannelsen af musiklærere hertil på læreruddannelsens linjefag musik er sat under pres i kraft af en række reduktioner og nedskæringer fra omkring år 2000 fremefter. På folkeskoleområdet kan peges på ændringer af fagets rammebetingelser, der væsentligt svækker folkeskolens musikundervisning som et tilbud for alle.

Mangel på kvalificerede musiklærere i folkeskolen er en væsentlig faktor heri forbundet med spørgsmålet om, hvorvidt der uddannes et tilstrækkeligt antal lærere på læreruddannelsen med linjefag musik, samt det undervisningsfaglige niveau af de uddannede lærere. Det er indenfor afhandlingens tidsramme ikke muligt at vurdere hvordan den ny læreruddannelse, der skal træde i kraft fra sommeren 2013, vil påvirke dette.

Linjefagsuddannelsens underudbud og svækkelsen af det musikfaglige område forbindes i min analyse med erkendte uhensigtsmæssige konsekvenser af læreruddannelsesstrukturen for linjefaget musik og for folkeskolens musikundervisning, som med henvisning til Benner kan forklares som institutionel lukning på grundlag af den institutionelle selvbeskrivelse som pædagogisk institution, der definerer sig gennem såkaldte centrale fag.

De uddannelsesmæssige strukturelle forhold medvirker således til den samme faglige opdeling i grundskolen. For musikfagets vedkommende kan dette ses som en faktor der forstærker den konstaterede opdeling af skoler i et musikalsk A-hold og et musikalsk B-hold.

Profilen for *faglighedsområder* (første dimension) for de musikpædagogiske uddannelser ved konservatorier har, sammenlignet med musik som linjefag ved læreruddannelsen, en højere vægtning af musikfaglighed og en meget lav vægtning af generel pædagogisk faglighed. *Undervisningsfaglige indholdsformer* (anden dimension) er på de musikpædagogiske uddannelser ved konservatorier ikke, som på linjefag musik, jævnt fordelt på andet og tredje didaktiske niveau, men har vægt på metodisk praksis. Den samme profil optræder i undersøgelsen af undervisningspraksis i musikskolen.

To områder adskiller sig imidlertid, idet den individuelle instrumentalundervisning begrænser sig til andet didaktiske niveau, mens andre undervisningsformer (gruppe og holdbaseret undervisning) delvist inddrager tredje didaktiske niveau, dog med undtagelse af teoretisk kundskab. Fraværet af tredje niveau, og altså især teoretisk kundskab i undervisningspraksis, kan relateres til den lave vægtning af generel pædagogisk teori i uddannelsen, idet teoretisk kundskab i væsentlig grad forudsætter relevant generel pædagogisk teori.

Tendensen til en polarisering på de pædagogiske uddannelser ved konservatorier i retning af en musikfaglighed, og en markant nedtoning af generel pædagogisk faglighed, kan således have u hensigtsmæssige konsekvenser for det undervisningsfaglige niveau.

Min analyse peger på at denne tendens er forbundet med en manglende skelnen mellem de produktive og reproduktive funktioner og etablering heraf, især i forbindelse med de musikpædagogiske uddannelser ved konservatorier. Musikalsk, kunstneriske virksomhed optræder som den primære og 'egentlige' opgave, og undervisning i musikskolen og uddannelsen af undervisere hertil, som en sekundær og 'uegentlig' opgave. Den primære opgave hører til det musikalsk, kunstneriske felt som sådan, mens den sekundære opgave er en pædagogisk dimension heri, som bestemmes af feltets relation til et andet felt.

Med henvisning til Benners forståelse af tendensen til institutionel lukning, er der her, med modsat fortegn i forhold til den tilsvarende diskussion af den institutionelle lukning i det pædagogiske felt, tale om en institutionel lukning i den kunstnerisk udøvende praksis.

Det er min konklusion, at de u hensigtsmæssige konsekvenser af uddannelsesstrukturen kan forklares med institutionel lukning, hvor musiklæreruddannelserne - i begge institutionelle sammenhænge - optræder som en sekundær eller 'uegentlig' praksis.

For de musikpædagogiske uddannelser ved konservatorier er grundlaget herfor den institutionelle selvbeskrivelse som *kunstnerisk institution*, hvor musikalsk, kunstneriske virksomhed betragtes som den primære opgave, og undervisning i musikskolen og uddannelsen af undervisere hertil som sekundær. For læreruddannelsens linjefagsbaserede musiklæreruddannelses vedkommende er grundlaget herfor den institutionelle selvbeskrivelse som *pædagogisk institution*, der definerer sig gennem såkaldte 'centrale fag'. I begge tilfælde har dette u hensigtsmæssige og utilsigtede konsekvenser for de studerendes undervisningsfaglige niveau, og dermed også for det undervisningsfaglige niveau både i musikskolen og i musik i grundskolen.

KAPITEL VII:

SAMMENFATNING, AFHANDLINGENS BIDRAG, KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

Projektets problemformulering lyder: Hvordan kan professionsviden og lærerkompetence - med afsæt i de særlige institutionelle vilkår i Danmark - forstås, undersøges og udvikles med henblik på en professionsorienteret og forskningsbaseret musiklærerpraksis i musikundervisning i grundskole og musikskole og læreruddannelse hertil.

Først sammenfattes afhandlingens forståelsesramme og teoriudvikling som afhandlingens forståelsesgrundlag.

Herefter sammenfattes resultater og konklusioner fra afhandlingens samlede undersøgelser (kapitlerne 3 til 6), således at disse optræder i en samlet fremstilling.

Derefter præsenteres afhandlingens teoretiske bidrag, empiriske bidrag og prakseologiske bidrag, samt bidrag til udvikling af professionel musiklærerpraksis.

Endelig perspektiveres undersøgelsens resultater i forhold til spørgsmål, som arbejdet med afhandlingen og dens form og afgrænsning har været med til at synliggøre.

7.1 SAMMENFATNING

7.1.1 FORSTÅELSESRAMME OG TEORIUDVIKLING

Min tilgang til professionel musiklærerpraksis vil jeg betegne som *kritisk-konstruktiv*, hvilket bygger på forståelsen i Benners (1994, 2010) prakseologiske tilgang, hvor professionalisering ses som nødvendig i det moderne komplekse samfund som institutionaliseret praksis, der indebærer en specialisering og lukkethed, som også kan have utilsigtede og u hensigtsmæssige konsekvenser.

Grundlaget for afhandlingens forståelse af professionsviden og lærerkompetence er etableret i form af et prakseologisk teorigrundlag, som herefter er rammeforståelse for prakseologisk didaktisk teoriudvikling for hver af de tre undersøgelsesdimensioner:

Første undersøgelsesdimension vedrører konstitutionen af professionsviden i et relationsfelt mellem på den ene side musikundervisningens genstandsfag, fag-fag, og på den anden side musikundervisningens funktionsfag, generelle pædagogiske fag.

Anden undersøgelsesdimension vedrører musiklærerkompetencer mellem teori og praksis. Denne dimension bygger på den første dimension, da relationen mellem teori og praksis er forbundet med, hvordan professionsviden, som genstand for denne relation kan forstås.

Tredje undersøgelsesdimension vedrører institutionelle aspekter mellem uddannelse til og udøvelsen af musikundervisning som en professionel praksis, og bygger på de to foregående dimensioner.

Med henblik på første undersøgelsesdimension er der udviklet en model for en integreret forståelse af undervisningsfaglighed, som bygger på en dobbelt transformationsproces mellem musikfaglighed og generel pædagogisk faglighed (afsnit 2.1.2).

Med henblik på anden undersøgelsesdimension er der udviklet en prakseologisk, didaktisk model i tre prakseologiske niveauer af praksis og logos (afsnit 2.2.2).

Med henblik på tredje undersøgelsesdimension er der udviklet en institutionsdidaktisk model for institutionel differentiering af professionsviden som henholdsvis integrering og polarisering (afsnit 2.3).

Forholdet mellem den didaktiske teoriudvikling og den prakseologiske teori i et metaperspektiv er etableret gennem en række relationstrin, der kan beskrives som følger:

De prakseologisk baserede didaktiske modeller skriver sig ind i forståelsen af professionel praksis i distinktionen mellem hverdagsviden og videnskabelig viden (afsnit 1.5.2.2).

Forståelsen af professionel pædagogisk praksis forudsætter videnskabelig teori, som skriver sig ind i forståelsen af prakseologi som videnskab (afsnit 1.5.2.3).

Forståelsen af prakseologi som videnskabelig praksis skriver sig ind i en forståelse af praktisk videnskab begrundet i og for praksis, herunder pædagogisk praksis som pædagogisk tænken og handlen (afsnit 1.5.2.4).

Pædagogisk praksis såvel som musikalsk kunstnerisk praksis skriver sig ind i forståelsen af Benners (2010) prakseologiske systematik for helhedsmenneskelig praksis (afsnit 1.5.2.1)

Den udviklede og anvendte didaktiske teori står dermed ikke i sig selv som afgrænset og universel, men refererer til forståelsesrammen for helhedsmenneskelig praksis. Det betyder også, at den didaktiske teori står i en relation til almen-pædagogisk teori, her i form af en dannelseseoretisk almen pædagogik.

Jeg skelner, som redgjort for i afsnit 1.5.2.3, mellem den videnskabelige viden, der er koblet til den specifikke praksisform som en *intern relation* og den videnskabelige viden, som er koblet til anden videnskabelig praksis, og dermed udgør en *ekstern relation*, som igen har sin egen interne relation til en praksisform. Jeg peger hermed også på den metateoretiske overvejelse, der ligger i en videnskabelig tilgang, som i prakseologisk forstand kombinerer videnskabelig viden baseret på både en intern og en ekstern relation.

Den udviklede og anvendte didaktiske teori forstås som prakseologisk og som 'om og for' musikpædagogisk praksis, dvs. som intern relateret videnskabelig viden. I forhold til tredje undersøgelsesdimension inddrager jeg bl.a. Archers (1995) morfogenetiske teori (afsnit 1.5.3) med henblik på at analysere institutionelle strukturelle aspekter.

Jeg har således valgt at inddrage sociologisk teori (Archer 1995) som videnskabelig viden med *ekstern* relation til musikpædagogik, mens teorien har sin egen *interne* relation til andre sider af samfundsmæssig praksis. Agency, som er et centralt begreb her, er koblet til spørgsmålet om roller og identitet, som også behandles af Archer i *Being Human, The Problem of Agency* (Archer 2000). Muligheden for ad denne vej at koble til anden forskning om musikkæreruddannelse og identitet (se afsnit 1.4 om anden forskning) er jeg blevet særlig opmærksom på i forbindelse med publikationer af det norske projekt *Musikklæreruddanning mellom institusjon, praksisfelt og profesjon i det flerkulturelle samfunnet* (Danielsen & Johansen 2012). Dette potentiale er ikke inddraget i den foreliggende afhandling, men jeg vil hermed pege på muligheden for fremadrettet at tænke de to tilgange sammen med mulighed for en udvidet forståelse og analyse.

Gennem analyse af undervisningsfaglighed med anvendelse af den prakseologiske, didaktiske model i tre prakseologiske niveauer af praksis og logos (PL-modellen), er det blevet tydeligt, at det er nødvendigt at skelne mellem didaktisk og teoretisk praksis (P3) som henholdsvis *didaktisk praksis* vedrørende valg og konstruktion af undervisningens indhold på erfaringsgrundlag og som didaktisk, teoretisk praksis (P3) forbundet med teoretisk kundskab (L3) vedrørende valg og konstruktion af undervisningens indhold under inddragelse af teori (se afsnit 3.3.7). Dette er således en nuancering af den i kapitel 2 udviklede teori (afsnit 2.2.2).

I afhandlingens afsluttende afsnit præciseres didaktologi i praksis (musikpædagogisk praksis) som *et selvstændigt teori- og forskningsfelt* i relation til didaktisk praksis og indsættes i relationsfeltet mellem 'fag og pædagogik', som en nuancering af trekantsmodellen i kapitel 2, afsnit 2.1.1, (figur 2.1).

I det følgende sammenstilles resultater og konklusioner fra delundersøgelserne, der er behandlet gennem kapitlerne 3, 4, 5 og 6, således at disse optræder i en samlet fremstilling. Dette er så grundlag for præsentationen i afsnit 7.2 af afhandlingens bidrag.

7.1.2 SAMMENFATNING RESULTATER - UNDERVISNING I MUSIKSKOLE OG FOLKESKOLE

7.1.2.1 Praksisformer i musikskole og folkeskole (ref. afsnit 3.3.4)

Der optræder ligheder mellem forskellige undervisningsområder på tværs af den institutionelle opdeling. Folkeskolens obligatoriske undervisning (almen musikundervisning) og musikskolens førskoleundervisning har som pædagogiske genrer fælles træk. Den almene skoles valgfagsundervisning (folkeskole, efterskole mv.) og musikskolens gruppebaserede sammenspilsundervisning har, som pædagogiske genrer, ligeledes fælles træk. Desuden bliver det tydeligt, at musikskolens individuelle instrument- og sangundervisning adskiller sig markant fra såvel den almene/generelle musikundervisning og fra sammenspils- og ensemble undervisning.

7.1.2.2 Faglighedsformer i musikskole og folkeskole (ref. afsnit 3.3.5).

Undervisningsfaglighed udgør i helt afgørende grad den dominerende faglighedsform og dette billede er relativt ens for både undervisningen i folkeskole og i musikskole. I undervisningspraksis er undervisningsfaglighed tydeligt forgrund og referencefaglighed baggrund.

Der kan imidlertid peges på en forskel i referencefaglighed, idet generel pædagogisk faglighed er helt fraværende i musikskolekonteksten, hvilket er et forhold, der er gennemgående for samtlige musikskolecases.

7.1.2.3 Undervisningsfaglighed i musikskole og folkeskole (ref. afsnit 3.3.6).

Der er her tale om to forskellige profiler for musikskolelærere (MS) og folkeskolemusiklærere (FS). Hvor folkeskoleprofilen er karakteriseret ved et ensartet niveau af undervisningsfaglighed både på andet og tredje niveau, er musikskoleprofilen

karakteriseret ved et højere niveau af især metodisk reflektiv praksis (40 pct.), og et meget lavt niveau af teoretisk kundskab (3 pct.). I folkeskolekonteksten viser der sig en forskel mellem casegruppen af erfarne lærere, nyuddannede lærere samt lærere som deltager i professionsudviklingsprojekt. Hvor gruppen af erfarne lærere er kendetegnet ved et fremtrædende niveau af metodisk, reflektiv kundskab (L2) og et lavt niveau af teoretisk kundskab (L3), forholder det sig for gruppen af nyuddannede lærere (på grundlag af læreruddannelsen LU06) omvendt med et højt niveau af teoretisk kundskab (L3) og et lavt niveau af metodisk, reflektiv kundskab (L2). Dette peger på en stærk modsætning mellem en erfaringsorientering (bottom-up) i undervisningspraksis og en teoriorientering (top-down) i uddannelsespraksis. Cases med erfarne lærere, som deltog i et udviklingsprojekt, kombinerer disse to fordelinger, og niveauet omfatter her didaktisk teoretisk praksis (praksis 3) og teoretisk kundskab (logos 3), hvor teori og praksis mødes. I musikskolekonteksten er der markant forskel på henholdsvis den individuelle instrumentundervisning med et didaktisk niveau, der er begrænset til metodisk, reflektiv kundskab (L2), mens anden undervisning (førskoleundervisning, gruppe- / holdundervisning, sammenspil og ensemble) har et didaktisk niveau, der omfatter en didaktisk praksis med valg og konstruktion af undervisningsindhold (P3), som imidlertid er karakteriseret ved et fravær af tilsvarende teoretisk kundskab (L3), som kan ses i sammenhæng med fraværet af generel pædagogisk faglighed.

7.1.2.4 Faglighedsformer og undervisningsfaglige niveauer i undervisningspraksis (ref. afsnit 3.3.7)

A. Individuel instrumentalundervisning kan karakteriseres ved niveauet metodisk reflektiv praksis og kundskab (P2-L2) - dvs. andet undervisningsfaglige niveau - forbundet med en undervisningsfaglighed på musikfagligt grundlag med et fravær af generel pædagogisk faglighed.

B. Andre undervisningsformer i musikskolens i instrumentundervisning, i sammenspils- og ensemble undervisning samt i småbørnsundervisning (førskoleundervisning) kan karakteriseres ved niveauet didaktisk praksis (P3) - dvs. et delvist tredje undervisningsfagligt niveau - forbundet med en undervisningsfaglighed på musikfagligt grundlag med et fravær af generel pædagogisk faglighed.

C. Obligatorisk musikundervisning i folkeskolen kan karakteriseres ved niveauet didaktisk praksis (P3) - dvs. et delvist tredje undervisningsfagligt niveau - forbundet med en undervisningsfaglighed på musikfagligt- og generel pædagogisk grundlag.

D. Obligatorisk musikundervisning i folkeskolen med professionsudvikling kan karakteriseres ved niveauet *didaktisk teoretisk praksis og kundskab (P3-L3)* - dvs. tredje undervisningsfagligt niveau der forbinder teori og praksis - forbundet med en undervisningsfaglighed på musikfagligt- og generel pædagogisk grundlag.

Der er her tale om en tydelig forskel mellem musikskolepraksis (A og B) og folkeskolepraksis (C og D) idet undervisningsfagligheden i musikskolekontekst ligger et niveau under folkeskolekontekst, og at der i musikskolekontekst er tale om et fravær af generel pædagogisk faglighed.

7.1.2.5 Udvikling af undervisningsfaglighed - didaktisk niveau

7.1.2.5.1 Kobling mellem teori og praksis i et udviklingsprojekt

I dette udviklingsprojekt i folkeskolen indgår både andet og tredje didaktiske niveau, og tredje didaktiske niveau indgår med en kobling til teori i en form hvor teori både efterspørges og sættes i brug (teori om og for praksis).

I *Professionsudviklingsprojekt, Rudersdal Kommune* (afsnit 4.1.1) etableres et bottom-up perspektiv ud fra praksis, og her begrundes behovet for teori. Relevant didaktisk teori udvikles i forskningskontekst for praksis, og indføres som tredje niveau kundskab (L3) i et top-down perspektiv med en kobling til teoretisk praksis (P3).

7.1.5.2 Udvikling af tredje niveau praksis i udviklingsprojekter (ref. afsnit 4.3.2)

I *Projekt Ny Struktur, Skanderborg Kulturskole* (afsnit 4.1.2) og i *Projekt Læringsrum, Helsingør og Odense Musikskoler* (afsnit 4.1.3) indgår didaktisk praksis (P3) i et udviklingsperspektiv, men kobles ikke til teori (L3). I begge projekter optræder didaktisk praksis (P3) i forbindelse med udvikling af nye undervisningsformer som supplement til individuel instrumentalundervisning.

Samtidig må fraværet af tredje niveau kundskab (L3), som fremstår tydeligt både i den generelle behandling i kapitel 3, og i forhold til udviklingsprojekterne her, fastholdes som en central problematik.

7.1.2.5.3 Kombination af musikfaglighed og generel pædagogisk faglighed (ref. afsnit 4.3.3)

I *Projekt Musik, Sprog og Integration, Søndermarksskolen* opnås gode resultater for elevernes læring i forbindelse med en symmetrisk samarbejdsrelation mellem musikskolelærere og folkeskolelærere, som kompetencemæssigt supplerer hinanden. Tilsvarende resultater er ikke opnået i situationer, hvor den nødvendige viden om elevernes personlige og sociale forudsætninger ikke indgik i samarbejdsrelationen.

Dette peger med reference til første undersøgelsesdimension på nødvendigheden af, at den konkrete undervisningsfaglighed integrerer såvel en musikfaglighed som en generel pædagogisk faglighed.

7.1.2.5.4 Det didaktiske niveau og elevernes læring (ref. afsnit 4.3.4)

I *Projekt DanMus, Ballerup Kommune* har det været muligt at etablere et design rettet mod *anden undersøgelsesdimension på grundlag* af det didaktiske niveau for samarbejdende undervisning. Undersøgelsen viser en tydelig *sammenhæng mellem undervisningens didaktiske niveau og elevernes resultater*.

7.1.2.5.5 Sammenfatning - praksisprojekter og didaktisk niveau

Det er en generel tendens, at det undervisningsfaglige niveau øges gennem projekternes reflektive fokus. I *Professionsudviklingsprojektet* i folkeskolekontekst kobles teori og praksis på tredje didaktiske niveau, hvilket ikke er tilfældet i *Projektet Ny Struktur* i musikskolekontekst. Dette er i overensstemmelse med den niveauforskel der generelt er konstateret, som kan bevirke en forskel i udviklingspotentialer.

Hermed understøttes den konklusion, at fraværet af generel pædagogisk faglighed vanskeliggør eller udgør en barriere for en professionel undervisningsfaglighed. Dette understøttes yderligere af resultaterne i projektet *Musik, Sprog og Integration*, hvor denne faglighedsform netop viste sig som en nødvendighed i forhold til elevernes inklusion og læring. Betydningen af det undervisningsfaglige niveau for elevernes læring er desuden underbygget i projektet *DanMus* som peger på at undervisningsfaglighed forstået som didaktisk niveau udgør en central faktor for en kvalificeret undervisning netop set i forhold til elevernes læring.

7.1.2.6 Udvikling af didaktisk teori i praksisprojekter

7.1.2.6.1 Udvikling af didaktisk teori som prakseologisk teori (ref. afsnit 4.3.5)

På grundlag af udviklingspraksis i *Professionsudviklingsprojekt, Rudersdal Kommune og Projekt Læringsrum, Helsingør og Odense Musikskoler* er der udviklet didaktisk teori i forskningspraksis med udgangspunkt i professionspraksis. Den udviklede teori indføres i praksis i førstnævnte projekt og sættes her i anvendelse. Den didaktiske teori er en systematik for didaktisk baseret arbejde med musikalsk skabende processer.

7.1.2.6.2 Udvikling af teori om didaktisk baseret samarbejde (ref. afsnit 4.3.6)

I Projekt Musik, Sprog og Integration, Søndermarkskolen og Projekt DanMus, Ballerup Kommune er der udviklet prakseologisk teori i forskningspraksis med udgangspunkt i professionspraksis. Den didaktiske teori er en systematik for didaktisk baseret samarbejde, specifikt her mellem musikskolelærere og folkeskolemusiklærere.

7.1.2.6.3 Sammenfatning - praksisprojekter og udvikling af didaktisk teori

Der er her tale om to aktuelle eksempler på udvikling af didaktisk teori forstået som *didaktologisk teori* i overensstemmelse med det prakseologiske koncept. Teorierne er udviklet i forbindelse med praksis, hvor et behov for relevant teori har været til stede, og er efterfølgende anvendt i praksis. I det ene tilfælde er teorien udviklet både med afsæt i et projekt i folkeskolekontekst og et i musikskolekontekst, og teorien er overgribende for de to institutionsområder. I det andet tilfælde er teorien udviklet med afsæt i samarbejde mellem folkeskole og musikskole. Det er her blevet tydeligt, at sådan teori er overgribende for de forskellige institutionelle eller genremæssige kontekster i musikpædagogisk praksis. Dette ser jeg som forbundet med den type teori som didaktologisk teori udgør, og som forskellig fra fx. metodiske koncepter, som netop vil være forbundet med særlige områder fx violinmetodik vs. metodik i SDS (sang, dans og spil).

7.1.2.7 Samarbejde musikskole - folkeskole (ref. afsnit 3.3.3)

En undersøgelse (Holst 2013) af samarbejde musikskole-grundskole viser, at musik- og kulturskolernes samarbejde med grundskoler foregår på mange områder, i stor udstrækning og med deltagelse af langt den overvejende del af musik- og kulturskolerne.

Samarbejde om undervisning i musik har et betydeligt omfang på en række områder, og det er desuden ca. 90% af musik- og kulturskolerne der har en betydelig aktivitet på dette felt.

Integrerede projekter har et betydeligt omfang, idet op mod halvdelen af landets

musikskoler har et integreret og formaliseret samarbejde om musikundervisning med grundskolen. Der er dermed på den ene side tale om en betydelig aktivitet og en betydelig udbredelse, og på den anden side ligger heri også et betydeligt udviklingspotentiale.

Jeg vil desuden, med henvisning til *Projekt Musik, Sprog og Integration* (afsnit 7.2.6.2) pege på det potentiale, der ligger i et samarbejde mellem musikskole og folkeskole, hvor musiklærernes forskelligartede kompetencer bringes i spil.

7.1.3 SAMMENFATNING RESULTATER - UDDANNELSERNE

7.1.3.1 Komparativ analyse af musiklæreruddannelser på konservatorier og læreruddannelsen (ref. afsnit 5.3.1)

Undersøgelsen af musiklæreruddannelserne leder til opstilling af en række uddannelsesprofiler i et komparativt perspektiv, således at tendenser kan fremanalyses i relationen her imellem.

De seks profiler karakteriseres som følger:

Profil 1, som uddannelsesretningen I/S-P på DKDM kan ses som et eksempel på, kan sammenfattes som:

- a. En primær vægtning af det musikfaglige område (MF) og udøvelse af en profession som musiker
- b. En lav vægtning af generel pædagogik (PF)
- c. Et undervisningsfagligt (UF) indhold på første kompetenceniveau (PL1)
- d. Manglende praksis-teori-kobling

Profil 2, som uddannelsesretningen MP på DKDM kan ses som et eksempel på, kan sammenfattes som:

- a. En primær vægtning af det musikfaglige område (MF)
- b. En lav vægtning af generel pædagogik (PF)
- c. Et undervisningsfagligt (UF) indhold på andet kompetenceniveau (PL2)
- d. Manglende praksis-teori-kobling

Profil 3, som uddannelsesretningen RMC musiklæreruddannelse 2004 kan ses som et eksempel på, kan sammenfattes som:

- a. En primær vægtning af det musikfaglige område (MF)
- b. En lav vægtning af generel pædagogik (PF)
- c. Et undervisningsfagligt (UF) indhold på andet og tredje kompetenceniveau (PL2, PL3)
- d. Delvis kobling mellem praksis og teori.

Profil 4, som denne uddannelsesretning LU'91-linjefag musik kan ses som et eksempel på, kan sammenfattes som:

- a. En primær vægtning af det musikfaglige område (MF)
- b. En relativ lavere vægtning af det pædagogisk faglige område (PF)
- c. Et undervisningsfagligt (UF) på almindeligt grundlag (PUF)
- d. Det didaktiske grundlag svækkes i 97-loven og opprioriteres som fagdidaktik i 06-loven.

Profil 5, som uddannelsesretningen LU'06-linjefag musik kan ses som et eksempel på, kan sammenfattes som:

- a. En primær vægtning af det pædagogisk faglige område (PF)

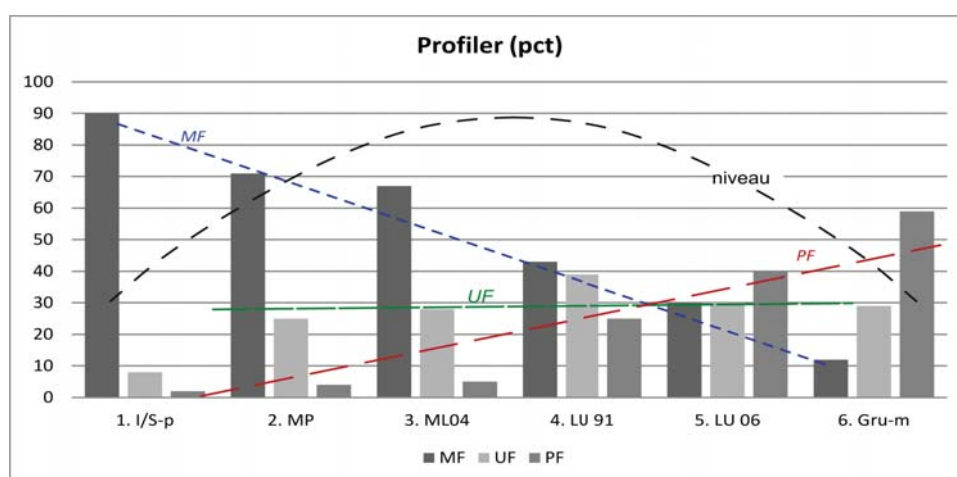
- b. En relativ lav vægtning af det musikfaglige område (MF)
- c. Et undervisningsfagligt (UF) indhold på første andet og tredje kompetenceniveau (PL1,2, 3)
- d. Begrænsninger ved at etablere en kobling til teori i undervisningspraksis.

Profil 6, for den tidligere grunduddannelse uden linjefag (LU91) med musik med henblik på undervisning i de yngste klasser kan sammenfattes som:

- a. En meget lav vægtning af det musikfaglige område (12 pct)
- b. En middel vægtning af det undervisningsfaglige (29 pct)
- c. En høj vægtning af det generelt pædagogisk faglige (59 pct).

7.1.3.2 Tendenser på grundlag af den komparative analyse af uddannelser (ref. afsnit 5.3.3)

Det brede spektrum af de seks profiler fordeler sig som følger med en sammenstilling af faglighedsområder og undervisningsfagligt niveau (figur 7.1):



Figur 7.1: Faglighedsformer sammenholdt med undervisningsfagligt niveau

Hermed synliggøres følgende tendenser:

1. Fordelingen af fagområder går (læst fra venstre mod højre) fra et stort omfang af musikfagligt indhold til et lille omfang af musikfagligt indhold (MF-blå)
2. Fordelingen af generel pædagogisk faglighed går (læst fra venstre mod højre) fra et lille til et stort omfang (PF- rød)
2. Det undervisningsfaglige *omfang* er af relativt stabilt omfang (UF- grøn).
3. Det undervisningsfaglige *niveau* er højt (niveau 3) i de midterste profiler, og bliver lavere ud mod siderne (sort stiple linje).

Dette kan sammenfattes som to forskellige relationsprincipper:

1. Polarisering i form af et overvejende bærende princip i uddannelsen, der bygger på den ene side af reference-fagligheden (genstandsfaglighed eller funktionsfaglighed) og som er forbundet med en svag musikundervisningsmæssig professionsfaglighed.
2. Integrering i form af et overvejende bærende princip i uddannelsen, der bygger på en kombination og integrering af referencefagligheder (genstandsfaglighed og

funktionsfaglighed) i en musikundervisningsmæssig professionsfaglighed.

Der fremstår en tendens, som kan konstateres såvel i uddannelserne ved konservatorier og ved læreruddannelsen, som går i retning af en polarisering.

Dette gælder på den ene side på læreruddannelsesområdet, som det fremgår for linjefagsuddannelsen i musik med ændringerne fra Læreruddannelseslovene fra 1991 til 2006 og på den anden side på konservatorieuddannelsesområdet, som det fremgår af ændringerne af musikhøjskoleuddannelsen på Rytmask Musikkonservatorium fra 2004 til 2011. Denne tendens kan også betegnes som en bevægelse ud mod yderpunkterne i profilspektret, som repræsenterer en dominerende ensidig referencefaglighed. Hvor det må antages at være hensigtsmæssigt at styrke den professionsfaglige kompetence i kraft af en musikundervisningsfaglighed på et højt niveau inden for alle musikpædagogiske undervisningsgenrer, er denne tendens af en modsatrettet og dermed af problematisk karakter i forhold til uddannelsernes formål.

Polariseringstendensen kan, isoleret set, forstås som en modsætning mellem fagligheder - 'fag' og 'pædagogik' - og dermed mellem de institutionsformer, der repræsenterer disse fagligheder. I det komparative perspektiv, som anlægges i denne undersøgelse, bliver det imidlertid også påfaldende, at modsætningen optræder parallelt både inden for konservatoriernes og læreruddannelsens musikhøjskoleuddannelser, og dermed altså internt i begge institutionsformer.

At den uhensigtsmæssige tendens til at en øget polarisering følges med et lavere undervisningsfagligt niveau betyder, at polariseringen vanskeliggør en kobling mellem teori og praksis. Med den Benner'ske forståelse af professionel praksis, som her anlægges, betyder det også, at polariseringen kan ses som en de-professionaliserende faktor.

7.1.4 SAMMENFATNING RESULTATER - INSTITUTIONSPERSPEKTIVET

Musikundervisningen i folkeskolen og uddannelsen af musikhøjskolelærere hertil på læreruddannelsens linjefag musik er sat under pres i kraft af en række reduktioner og nedskæringer fra omkring år 2000 og fremefter. En række ændringer af musikfagets rammebetingelser på folkeskoleområdet har væsentligt svækket folkeskolens musikundervisning som et tilbud for alle. Mangel på kvalificerede musikhøjskolelærere i folkeskolen er en væsentlig faktor heri forbundet med spørgsmålet om, hvorvidt der uddannes et tilstrækkeligt antal lærere på læreruddannelsen med linjefag musik, samt det undervisningsfaglige niveau af de uddannede lærere. Min analyse viser, at det musikfaglige område på linjefagsuddannelsen frem til Læreruddannelsen fra 2006 (LU06) er blevet svækket, og at dette, som det fremgår af caseundersøgelsen, har haft en negativ betydning for det undervisningsfaglige niveau for studerende. Desuden at der for musikfagets vedkommende er tale om en kraftig reduktion i antallet af studerende med linjefag musik, og at der uddannes for få lærere med linjefag musik. Linjefagsuddannelsens underudbud og svækkelsen af det musikfaglige område forbindes i min analyse med erkendte uhensigtsmæssige konsekvenser af læreruddannelsesstrukturen for linjefaget musik og for folkeskolens musikundervisning.

Musikundervisningen i musikskolen og de musikpædagogiske uddannelser hertil ved konservatorier fremstår i de komparative analyser med et generelt lavere undervisningsfagligt niveau sammenlignet med undervisning i folkeskolen og

uddannelserne hertil på læreruddannelsen - på trods af et generelt højere musikfagligt niveau. Det lavere undervisningsfaglige niveau og især fraværet af teoretisk kundskab i undervisningspraksis, kan relateres til den lave vægtning af generel pædagogisk teori i uddannelsen.

Analysen viser, at tendensen for de pædagogiske uddannelser ved konservatorier i retning af en stærk vægtning af musikfaglighed kombineret med en markant nedtoning af generel pædagogisk faglighed, kan have u hensigtsmæssige konsekvenser for det undervisningsfaglige niveau. Musikalsk-kunstnerisk udøvelse optræder som den primære og 'egentlige' opgave, og undervisning i musikskolen og uddannelsen af undervisere hertil, som en sekundær og 'uegentlig' opgave. Den primære opgave hører til det musikalsk, kunstneriske felt som sådan, mens den sekundære opgave er en pædagogisk dimension heri, som bestemmes af feltets relation til et andet felt.

Det er her min konklusion, at de u hensigtsmæssige konsekvenser af uddannelsesstrukturen kan forklares med institutionel lukning, hvor musiklæreruddannelserne - i begge institutionelle sammenhænge - optræder som en sekundær eller 'uegentlig' praksis. For de musikpædagogiske uddannelser ved konservatorier er grundlaget herfor den institutionelle selvbeskrivelse som primær *kunstnerisk institution*, hvor musikalsk, kunstneriske virksomhed betragtes som den primære opgave, og undervisning i musikskolen og uddannelsen af undervisere hertil som sekundær. For læreruddannelsens linjefagsbaserede musiklæreruddannelses vedkommende er grundlaget herfor den institutionelle selvbeskrivelse som *pædagogisk institution*, der definerer sig gennem såkaldte 'centrale fag'.

I begge tilfælde har dette u hensigtsmæssige og utilsigtede konsekvenser for de studerendes undervisningsfaglige niveau, og dermed også for det undervisningsfaglige niveau både i musikskolen og i musik i grundskolen.

I den prakseologiske forståelse må den institutionelle specialisering forbindes med en institutionel åbenhed, der muliggør en professionel musiklærerpraksis som legitim pædagogisk handlen.

7.2 AFHANDLINGENS BIDRAG

7.2.1 TEORETISK BIDRAG

Afhandlingen bidrager med udvikling af teoretiske analytiske begreber og modeller i tre undersøgelsesdimensioner til kritisk-konstruktiv undersøgelse og udvikling af professionel og forskningsbaseret musikhæderpraksis og musikhæderuddannelse.

I: Første undersøgelsesdimension, som vedrører konstitutionen af professionsviden i et relationsfelt mellem genstandsfag funktionsfag, har ledt til udvikling af en teoretisk model for en integreret forståelse af undervisningsfaglighed, som bygger på en dobbelt transformationsproces mellem musikfaglighed og generel pædagogisk faglighed (afsnit 2.1.2). Den teoretiske konstruktion muliggør at anskue relationen som en intern distinktion af dialektisk karakter - i modsætning til en ekstern distinktion mellem overvejende autonome felter. Der skelnes, med henblik på analyse mellem forskellige mulige relationer mellem musikfaglighed, undervisningsfaglighed og generel pædagogisk faglighed.

II: Anden undersøgelsesdimension, som vedrører musikhædererkompetencer mellem teori og praksis, har ledt til udvikling af en prakseologisk, didaktisk model for den selvstændige professionelle refleksionsinstans, som med henvisning til Benner, ikke kan delegeres til videnskabelig praksis, og som adskiller en professionel praksis fra en hverdagspraksis (afsnit 2.2). Modellen omfatter prakseologiske niveauer som en indirekte relation mellem teori og praksis med henblik på analyse af didaktisk undervisningskompetence (afsnit 2.2.2).

III: Tredje undersøgelsesdimension, som vedrører institutionelle aspekter mellem uddannelse til og udøvelsen af musikundervisning som en professionel praksis, har ledt til udvikling af en didaktisk model for institutionel differentiering af professionsviden (afsnit 2.3). Et princip for integrering og et princip for polarisering modstilles her som grundlag for den institutionelle analyse.

7.2.2 EMPIRISK BIDRAG

Afhandlingen bidrager med en komparativ undersøgelse af musikhæderpraksis i musikundervisning i grundskole og musikskole og læreruddannelse hertil under anvendelse af de udviklede teoretiske begreber og modeller.

I: Første undersøgelsesdimension - faglighedsformer.

På grundlag af de komparative undersøgelser fremstår to forskellige tendenser for relationen mellem faglighedsformer i uddannelserne (5.3.3):

- Polarisering i form af en struktur i uddannelsesprofilen, der overvejende bygger på enten genstandsfaglighed (fag-fag) eller funktionsfaglighed (generelle pædagogiske fag). Tendensen kan konstateres såvel i de musikpædagogiske uddannelser på konservatorierne som på linjefag musik på læreruddannelsen, men i hver sin retning, som en bevægelse ud mod yderpunkterne i spektret af uddannelsesprofiler, der repræsenterer en dominerende ensidig genstandsfaglighed (fag-fag) eller funktionsfaglighed (pædagogiske fag) og er forbundet med et lavt undervisningsfagligt niveau.

- Integrering i form af en struktur i uddannelsesprofilen, der overvejende bygger på en kombination og integrering af referencefagligheder (genstandsfaglighed og funktionsfaglighed). De uddannelsesprofiler, der har det højeste undervisningsfaglige

niveau, er karakteriseret ved *integration* af en kombination af faglighedsformer:

Polariseringen giver sig udslag på læreruddannelsen idet det musikfaglige område på linjefagsuddannelsen i perioden fra 1991 til 2006 er blevet svækket markant, og som det fremgår af caseundersøgelsen, kan dette have en negativ betydning for det undervisningsfaglige niveau for studerende (5.1.5).

Polariseringen giver sig udslag på de pædagogiske uddannelser ved konservatorier i form af en stærk vægtning af musikfaglighed kombineret med en markant nedtoning af generel pædagogisk faglighed, som kan have uhensigtsmæssige konsekvenser for det undervisningsfaglige niveau (5.2.2.4).

At den uhensigtsmæssige tendens til at en øget polarisering følges med et lavere undervisningsfagligt niveau betyder, at polariseringen har konsekvenser for det undervisningsfaglige niveau og vanskeliggør en kobling mellem teori og praksis, og kan dermed ses som en de-professionaliserende faktor.

II: Anden undersøgelsesdimension - det undervisningsfaglige niveau.

Det undervisningsfaglige niveau for undervisningspraksis i musikskole og folkeskole viser sig i undersøgelsen på grundlag af cases, at være forskelligt for musikskole og folkeskole. I musikskolesammenhæng optræder et niveau af metodisk reflektiv praksis og kundskab (andet didaktiske niveau) og i nogle sammenhænge didaktisk praksis, som vedrører valg og udvikling af undervisningsindhold (tredje didaktiske niveau). I samtlige musikskolecases er det tale om et fravær af generel pædagogisk faglighed. Didaktisk og metodisk praksis kobles ikke til teori og generel pædagogisk faglighed, og den didaktiske praksis kan således ikke betegnes som en didaktisk, teoretisk praksis.

I folkeskolesammenhæng viser der sig en forskel mellem casegruppen af erfarne lærere, nyuddannede lærere samt lærere som deltager i et professionsudviklingsprojekt. I professionsprojektet optræder en kobling mellem didaktisk praksis (som didaktisk, teoretisk praksis) og teoretisk kundskab på tredje didaktiske niveau (afsnit 4.3.1), der kan forklares som en kombination af læreruddannelsens teoribaserede grundlag og den erfaringsbaserede undervisningspraksis, som bringes i spil i et professionsprojekt (afsnit 3.3.7).

På grundlag af dette nuanceres (revideres) den prakseologiske, didaktiske models kategori *didaktisk, teoretisk praksis* (Praksis 3), således at der skelnes mellem en *didaktisk praksis* (erfaringsbaseret, uden inddragelse af teoretisk kundskab) og *didaktisk, teoretisk praksis*, med en kobling til teoretisk kundskab (Logos 3). Denne kobling (Praksis 3 - Logos 3) etableres som en kombination af et bottom-up perspektiv (erfaringsbaseret) og et top-down perspektiv (teoribaseret) i den samlede prakseologiske, didaktiske model.

III: Tredje undersøgelsesdimension - Det institutionelle aspekt.

Såvel i de musikpædagogiske uddannelser på konservatorier som i musikhøjskoleuddannelsen som linjefag musik på læreruddannelsen kan der konstateres en polariseringstendens med uhensigtsmæssige konsekvenser. Den institutionelle analyse leder til at denne strukturelle tendens kan forklares som *institutionel lukning*, hvor musikhøjskoleuddannelserne - i begge institutionelle sammenhænge - optræder som sekundær eller 'uegentlig' praksis. For de musikpædagogiske uddannelser ved konservatorier er grundlaget den institutionelle selvbeskrivelse som primær *kunstnerisk institution*, hvor musikalsk, kunstneriske virksomhed betragtes som den primære opgave, og undervisning i musikskolen og uddannelsen af undervisere hertil som sekundær. For læreruddannelsens linjefagsbaserede musikhøjskoleuddannelses vedkommende er grundlaget den institutionelle selvbeskrivelse

som *pædagogisk institution*, der definerer sig gennem såkaldte 'centrale fag'. I begge tilfælde har dette uhensigtsmæssige og utilsigtede konsekvenser for de studerendes undervisningsfaglige niveau, og dermed også for det undervisningsfaglige niveau både i musikskolen og i musik i grundskolen. Den institutionelle lukning optræder som en de-professionaliserende faktor i konflikt med uddannelsernes professionaliserende hensigt.

7.2.3 PRAKSEOLOGISK BIDRAG

Afhandlingen bidrager med en forståelse af professionel musiklærerpraksis, der omfatter den musikpædagogiske praksis som sådan, uddannelsen hertil samt det selvstændige prakseologiske teori- og forskningsfelt forbundet hermed. I denne forståelse bidrager afhandlingen desuden med eksemplificering heraf i form af udvikling af didaktisk teori i forbindelse med fire praksisprojekter.

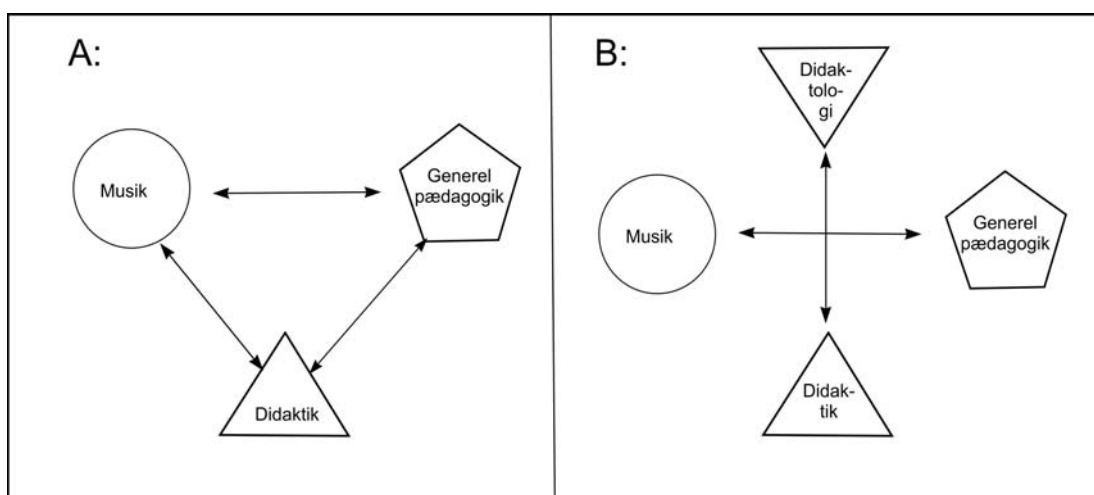
I forbindelse med praksisprojekter er der udviklet prakseologisk, didaktisk teori i forskningspraksis med udgangspunkt i professionspraksis (afsnit 4.3.5):

1. Der er udviklet didaktiske teori i form af en systematik for didaktisk baseret arbejde med musikalsk skabende processer (afsnit 4.3.6) i forbindelse med et praksisprojekt i musikskole og et praksisprojekt i folkeskole.
2. Der er udviklet didaktiske teori i form af en systematik for didaktisk baseret samarbejde, specifikt her mellem musikskolelærere og folkeskolemusiklærere (afsnit 4.3.7) i et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole og i et projekt i folkeskole.

Den udviklede didaktiske teori formidles til undervisningspraksis og sættes her i anvendelse. Dette kan med henvisning til Benner, forstås som prakseologisk teori og med henvisning til F. V. Nielsen som didaktologi (afsnit 1.5.2.5).

I forhold til den indledende forståelse i projektet af pædagogisk praksis mellem musikfaglighed og generel pædagogisk faglighed, som præsenteret i afhandlingens første kapitler, indgår didaktologisk teori her som teori udviklet på grundlag af musikpædagogisk praksis og for musikpædagogisk praksis som et selvstændigt teori- og forskningsfelt.

Dette felt optræder som en selvstændig position i feltet mellem genstandsfag (musik) og funktionsfag (generel pædagogik), der således udvides fra en model med tre felter til en model med fire felter - figur 7.2.



Figur 7.2: Didaktik og didaktologi i feltet mellem genstandsfaglighed og funktionsfaglighed

Hermed revideres og udvides "trekantsmodellen" for forståelsen af (fag)didaktik i et krydsfelt mellem "fag og pædagogik" i en institutionel kontekst og svarende til den generelle model for Pedagogical Content Knowledge (afsnit 2.1.1, figur 2.1) med et fjerde felt. Dette resulterer i en "firkantsmodel" med en didaktisk funderet undervisningsfaglighed og med et tilhørende prakseologisk teori- og forskningsfelt som didaktologi som den lodrette akse (figur 7.2). Den didaktiske teori, der er udviklet i didaktologisk praksis i forbindelse med praksisprojekterne, går på tværs af den institutionelle opdeling mellem musikskole og folkeskole, og er ikke institutionsspecifik men specifik for musikpædagogisk praksis. Den lodrette akse i krydsfeltet mellem genstandsfag (musik) og funktionsfag (generel pædagogik) skal således her forstås som fagdidaktisk specifik. Hermed inddrages afhandlingens eget praksisfelt i den samlede forståelse.

7.2.4 SAMMENFATTENDE KONKLUSION

7.2.4.1 Udvikling af professionel musiclærerpraksis

På grundlag af afhandlingens teoretiske, empiriske og prakseologiske bidrag kan der peges på forskellige mulighedsbetingelser for at udvikle en professionsorienteret og forskningsbaseret musiclærerpraksis i musikundervisning i grundskole og musikskole og læreruddannelse hertil.

1. Referencefag.

En musiclærerpraksis på et professionelt niveau er forbundet med et såvel musikfagligt (genstandsfagligt) som generelt pædagogisk (funktionsfagligt) grundlag. Såvel en begrænset genstandsfaglighed som en begrænset funktionsfaglighed kan have negativ betydning for niveauet af undervisningsfaglighed. Referencefaglighed må, for at kunne indgå i udviklingen af undervisningsfaglighed, primært etableres i uddannelsen til den professionelle musiclærervirksomhed.

2. Relation teori-praksis.

En musiclærerpraksis på et professionelt niveau er forbundet med en undervisningsfaglighed med en relation mellem teori og praksis.

Det er muligt i lærerens undervisningsfaglige forståelse og praksis, at etablere en indirekte relation mellem teori og praksis i rammen af professionsudvikling i musikpædagogisk praksis igennem en kombination af læreruddannelsens teoribaserede grundlag og den erfaringsbaserede undervisningspraksis. Dette kan dog vanskeliggøres gennem et begrænset didaktisk niveau i det uddannelsesmæssige grundlag.

3. Prakseologisk forskning.

Muligheden for at etablere en professionsorienteret og forskningsbaseret musiclærerpraksis forudsætter, at der er tilstrækkelig og relevant forskningsviden herfor, og at denne sættes i spil i såvel uddannelserne som i musikpædagogisk praksis. I praksisprojekterne eksemplificeres det, at der kan være aktuelle behov for udvikling af ny forskningsvide, og at denne som prakseologisk viden, både er efterspurgt og sættes i brug. En sådan viden udvikles i et selvstændigt prakseologisk teori- og forskningsfelt (didaktologi) og er forbundet med musikdidaktisk praksis.

Prakseologisk-didaktisk forskning indgår således, sammen med relationen mellem den musikpædagogiske praksis og uddannelse hertil, som nødvendige forudsætninger for professionel musikpædagogisk praksis.

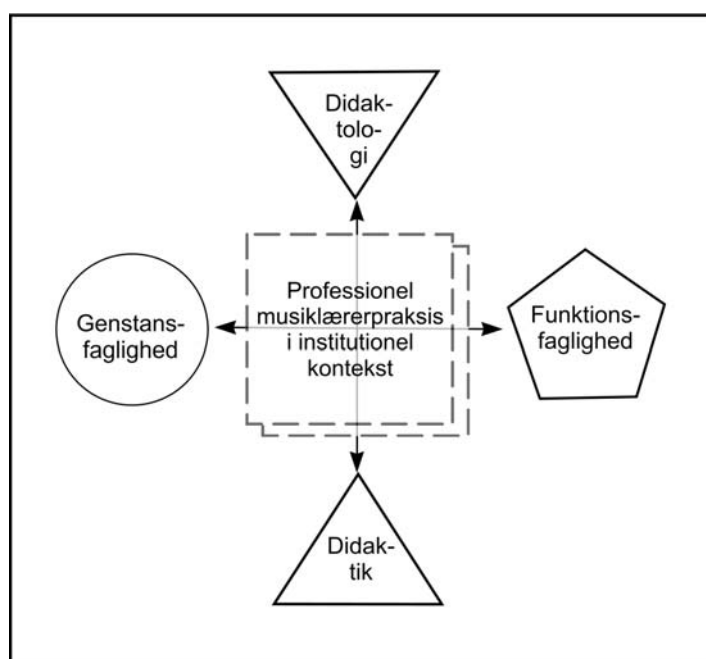
4. Institutionel åbenhed.

En musiklærerpraksis på et professionelt niveau er forbundet med institutionaliseret praksis. En institutionel polarisering, som især kan konstateres på uddannelserne, kan ses som en de-professionaliserende faktor. I den prakseologiske forståelse må den institutionelle specialisering forbindes med en institutionel åbenhed, der muliggør en professionel musiklærerpraksis.

Den professionelle musiklærerpraksis i en institutionel kontekst udspiller sig i relationerne i det midterste felt og forudsætter fire felter:

1. genstandsfaglighed som musikfaglighed
2. funktionsfaglighed som generel pædagogisk faglighed
3. undervisningsfaglighed som didaktisk faglighed
4. prakseologisk teori som didaktisk teori - didaktologi

Dette leder til følgende model for professionel musiklærerpraksis med fem felter (figur 7.3):



Figur 7.3: Professionel musiklærerpraksis i fem felter

Den institutionelle åbenhed forstås dermed som den institutionelle mulighed for at etablere en integreret forståelse af disse fire felter i musikpædagogisk praksis som professionel musikpædagogisk praksis.

Forskellige institutionelle rammer, som her musikskole og grundskole, vil i den integrerede model forstås som placeret i midterfeltet og ikke som forskydninger herfra, som medfører en polarisering. Sådanne forskydninger vil, som det fremgår af undersøgelsens resultater, begrænse muligheden for en professionel musikpædagogisk praksis. Forskellige institutionelle opgaver for den musikpædagogiske praksis, som præciseret i forskellen mellem musikskole og grundskole kan ses som forskellige perspektiver på de fire grundfelter.

En afgørende forudsætning er hermed også det selvstændige prakseologiske, didaktologiske teori- og forskningsfelt, og i den prakseologiske forståelse, interaktionen mellem forskning, uddannelse og undervisning.

Det konkluderes, at en professionel musikpædagogisk praksis i en institutionel kontekst må udvikles på grundlag af musikfaglighed, generel pædagogisk faglighed, didaktisk undervisningsfaglighed og prakseologisk forskningsviden, og dette i et samspil mellem den musikpædagogiske praksis, uddannelsen hertil og den prakseologiske forskning herfor.

7.2.4.2 Relevans i et tværgående fagdidaktisk perspektiv

Den anvendte prakseologiske teoriramme og de udviklede didaktiske begreber og modeller til undersøgelse af undervisnings- og uddannelsespraksis på det musikpædagogiske område kan også have relevans for andre fagpædagogiske områder. Den udviklede didaktiske teori har undersøgelse og udvikling af professionel (musik)lærerpraksis og uddannelse som genstand og ikke som sådan det primære fagdidaktiske fokus 'at undervise i musik'. Dette kan betegnes som "professionsdidaktik" om end det er et noget upræcist udtryk, som ikke præciserer at det vedrører professionel lærerpraksis (undervisning).

I et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv (SFD) er der tale om et meta-perspektiv, med mulighed for anvendelse i andre fagdidaktiske sammenhænge, eventuelt med en ændret relevans i forhold til aktuelle problemstillinger. De centrale begreber, der er udviklet i de tre undersøgelsesdimensioner, er ikke som sådan bundet i et specifikt musikdidaktisk perspektiv. Med hensyn til den prakseologiske, didaktiske teori, der er udviklet i praksisprojekter om skabende musikalske processer, er der derimod tale om fagdidaktisk teori, som muligvis kan transformeres eller oversættes til andre fagdidaktikker, fx billedkunstdidaktik.

Den stærke institutionelle opdeling af musikpædagogisk praksis, uddannelse og forskning, som er speciel for danske forhold, har således været en metodisk mulighed for at undersøge professionel lærerpraksis med relevans for faglig lærerpraksis generelt.

7.2.3 PERSPEKTIVERING

Afhandlingens prakseologiske tilgang, undersøgelser og resultater åbner for en række aspekter, som ikke behandlet i afhandlingen, men som kan bidrage til at sætte afhandlingens resultater og bidrag i perspektiv:

- I. Undervisning, uddannelse og forskning som en "treklang"
- II. Samarbejde musikskole - folkeskole
- III. Relationen til gymnasiets musikundervisning
- IV. Kobling med skandinavisk forskning om musiklæreruddannelse og identitet
- V. Aktuelle politiske tiltag

I: Undervisning, uddannelse og forskning som treklang.

Jeg har, med udgangspunkt i min problemformulering, undersøgt relationen mellem undervisningspraksis og uddannelsespraksis og udført forskningspraksis rettet mod undervisningspraksis og uddannelsespraksis. Udvikling af didaktisk teori med afsæt

i og med henblik på musikpædagogisk praksis i praksisprojekter (afsnit 7.2.4) er en tredje praksisform. Den didaktologiske forskning som *forskningspraksis* indgår i praksisprojekterne i tæt relation til undervisningspraksis. Tænkes relationerne lidt videre udgør den gensidige relation mellem undervisningspraksis, uddannelsespraksis og forskningspraksis en form for treklang, der kan tænkes ind i en lang række sammenhænge. Jeg vil her pege på muligheden for at udvikle dette systematisk med henblik på et optimalt gensidigt samspil mellem de tre praksisområder. Dette perspektiv ville eksempelvis være relevant i forlængelse af de gennemførte praksisprojekter (se afsnit 4.1.2 og 4.1.3) med udvikling af undervisningsformer i musikskolen gennem en professionsudvikling i undervisningspraksis med deltagelse af undervisere fra et konservatorium og med tilknyttet forskning. Det har været muligt at etablere et sådant samarbejde på en musikskole i Nordsjælland (Gribskov Kulturskole) i samarbejde med undervisere fra Rytmisk musikkonservatorium i perioden efterår 2012 - forår 2013, hvor jeg indgår med et forskningsperspektiv. Dette forventes først afsluttet og rapporteret i maj-juni 2013, og resultaterne herfra kan derfor ikke indgå her. Udviklingen af denne type samarbejde kunne måske bane vejen for et tættere samarbejde mellem de tre områder i rammen af uddannelserne med henblik på uddannelse til professionel musikhøjskolepraksis.

II. Samarbejde musikskole -folkeskole.

Der er, som tidligere nævnt (afsnit 3.3.3) gennemført en kortlægning (Holst 2013) af samarbejde musikskole-grundskole, som viser, at musik- og kulturskolernes samarbejde med grundskoler foregår på mange områder, i stor udstrækning og med deltagelse af langt den overvejende del af musik- og kulturskolerne. Kortlægningsundersøgelsen viser bl.a., at der er tale om et omfattende potentiale på grundlag af allerede eksisterende praksis.

Kortlægningsundersøgelsen er forundersøgelse til et planlagt samarbejdsprojekt mellem Faglig enhed Musikpædagogik, IUP (DPU), Folkeskolens Musiklærerforening og Damusa (Dansk Musikskolesammenslutning). Den overordnede projektbeskrivelse er rettet mod

- 1) en generel belysning af samarbejde og samarbejdsmuligheder mellem musikundervisning i folkeskole og musikskole ud fra pædagogiske, didaktiske og institutionelle synsvinkler og
- 2) en afdækning af eventuelle kulturelle og strukturelle barrierer for samarbejde og samvirke mellem musikundervisning i folkeskole og musikskole.

I forhold til den institutionelle opdeling mellem folkeskole og musikskole og de dermed forbundne uddannelser og den konstaterede uhensigtsmæssige polarisering, der er forbundet hermed, udgør dette et vigtigt potentiale for musikundervisningen i et helhedsperspektiv. Det vil være op til en fremtidig mere omfattende undersøgelse som et selvstændigt projekt, at afdække og udvikle dette vigtige potentiale.

III. Relationen til gymnasiets musikundervisning.

I afhandlingen har jeg afgrænset det komparative aspekt til relationen mellem musikskole og konservatorier og folkeskole og læreruddannelse og ikke inddraget gymnasiets musikundervisning og de musikvidenskabelige uddannelser. I den indledende fase gjorde jeg mig overvejelser herom, men vurderede, at det ville være for omfattende at inddrage i foreliggende projekt. Om end nogle spørgsmål vil være parallelle til den her foreliggende undersøgelse, vil der heri også være aspekter, som er forblevet uberørt her. Det måske

mest centrale spørgsmål er en afklaring af forholdet mellem kunstnerisk praksis og musikvidenskab, som jeg ser muligheden for at udfolde i den her anlagte prakseologiske ramme.

IV. Kobling med skandinavisk forskning om musyklæreruddannelse og identitet.

Musiklæreruddannelse og profession, med omdrejningspunkt i spørgsmålet om identitet, har været genstand for en del forskning i Skandinavien, især i forbindelse med det norske projekt *Musikklærerutdanning mellom institusjon, praksisfelt og profesjon i det flerkulturelle samfunnet* (Danielsen & Johansen 2012). Som nævnt (se kapitel 1 afsnit 1.4 og kapitel 7 afsnit 7.1.1) kan begreberne rolle og identitet kobles til den sociologiske teori jeg anvender i forhold til det institutionelle aspekt (Archer 1995). Dette potentiale er ikke inddraget i den foreliggende afhandling, men jeg vil pege på muligheden for fremadrettet at tænke de to tilgange sammen med mulighed for en udvidet forståelse og analyse.

V. Aktuelle politiske tiltag.

Tre forskellige politiske tiltag er ved afslutning af afhandlingen uafklarede. Udmøntningen af disse tiltag kan have betydelig indflydelse på hvert sit institutionelle område.

A. Regeringens folkeskoleudspil per december 2012 "Gør en god skole bedre - et fagligt løft af folkeskolen" med en vision om en helhedsskole kan medføre ændringer i rammevilkårene for musik i folkeskolen, men det er på nuværende tidspunkt ikke muligt at sige noget konkret, om hvad det vil betyde. Muligheder for et øget samarbejde musikskole-folkeskole i forbindelse med såkaldte aktivitetstimer har været drøftet på et møde mellem musikskolernes organisationer (herunder Damusa) og Minister for Børn og Undervisning Christine Antorini og Kulturminister Marianne Jelved.

B. I juni 2012 annoncerede Kunstrådets Musikudvalg fire initiativer (Statens Kunstråds Musikudvalgs Firpunktsprogram 2012) Man ønsker:

- 1) et forenklet lovgrundlag
- 2) en bekendtgørelse der skal erstatte de nuværende vejledende retningslinjer og de vejledende standardvedtægter for musikskoler
- 3) nationale målsætninger for musikskoleområdet som a) sikrer talentarbejde, b) mangfoldighed og diversitet, c) samarbejde med forskellige parter samt d) at forpligte musikskolerne på udvikling og vidensdeling
- 4) etablering af en platform for videndeling.

Den aktuelle status ved afhandlingens afslutning er, at tiltag i forbindelse med 1) lovforslag og 2) bekendtgørelse er igangsat men endnu ikke udmøntet mens 3) de nationale målsætninger for musikskolevirksomhed foreligger. (se også afsnit 3.1.2.3) Der er aktuelt ikke kendskab til planer vedrørende 4) platform for videndeling.

C. Der er vedtaget en ændring af læreruddannelsen i juni 2012 (Aftaletekst, 1. juni 2012, Forligskredsen bag læreruddannelsen) som træder i kraft fra sommeren 2013. Det er i tidsrammen for nærværende afhandling ikke muligt at afgøre, hvordan denne vil påvirke linjefaget musik og profilen for faglighedsområder, herunder omfanget af det musikfaglige område, og hvordan det vil blive udmøntet lokalt i læreruddannelsen på de forskellige professionshøjskoler (se også afsnit 6.3.1.2).

7.2.4 AFRUNDING

Jeg tager i indledningen afsæt en problematisering af det generelle problem i læreruddannelse, der ligger i at skabe sammenhæng mellem linjefagene og de pædagogiske fag og praksis, illustreret med den såkaldte læreruddannelsestrekant (kapitel 1, figur 1.2). Det er et centralt spørgsmål, hvorvidt syntesen mellem 'fag og pædagogik' udgør et særskilt faglighedsområde i form af en undervisningsfaglighed i *at undervise nogen i noget*, eller hvor vidt syntesen reelt overlades til den enkelte studerende med den konsekvens at undervisningen bliver baseret på implicit viden baseret på personlig erfaring. Dette er grundlag for at opstille tre undersøgelsesdimensioner. Jeg tager desuden i afsæt i de særlige institutionelle vilkår i Danmark. Jeg inddrager fire institutionelle felter - musikundervisning i henholdsvis grundskole og musikskole samt uddannelserne hertil ved henholdsvis læreruddannelsen og konservatorier i en komparativ tilgang.

Kombinationen af tre undersøgelsesdimensioner og fire institutionelle felter medfører at undersøgelsen for det første bliver meget omfattende, og for det andet at analysen bliver kompleks. Havde jeg valgt at afgrænse undersøgelsen til færre dimensioner eller et afgrænset institutionelt område, ville jeg have haft mulighed for en mere overskuelig proces med et tættere fokus på en bestemt dimension eller et bestemt institutionsområde, men samtidig mistet det centrale perspektiv.

Jeg har, ved ikke at foretage en sådan afgrænsning, opretholdt det centrale helhedsperspektiv i overensstemmelse med rammeprojektet *Musiklæreruddannelse i Danmark: Faglighed og professionalisering* (afsnit 1.1). Jeg ser dermed også afhandlingen som et muligt afsæt for yderligere mere fokuserede undersøgelser - eksempelvis samarbejdet mellem folkeskole og musikskole.

Valget af Benners (2010) prakseologiske teori som teoretisk ramme muliggør behandlingen af de tre undersøgelsesdimensioner i en dannelsesteoretisk og didaktisk tradition forankret i et prakseologisk metateoretisk perspektiv, hvor pædagogisk praksis er en del af en helhedsmenneskelig praksis, som begrundes i et fænomenologisk perspektiv. Det skal bemærkes, at dette ikke er begrænset til Benners (2010) almene pædagogiske teori som sådan der her anvendes, men derimod den metateoretiske prakseologiske tilgang.

I forhold til det institutionelle aspekt finder jeg det nødvendigt at supplere med Archers (1995) morfogentiske tilgang. Valget heraf er centralt begrundet med en overensstemmelse i forhold til muligheden for refleksiv praksis (afsnit 1.5.3). Med disse teorivalg er der også tale om fravalg, og jeg vil her nævne to, som også er diskuteret i tidligere afsnit. Den ene er en Luhmannsk systemteoretisk tilgang, som jeg fravælger på grundlag af en kritik af den Luhmannske (Luhmann 2006) anvendelse af autopoiesis-begrebet på sociale systemer, og dermed muligheden for at begrunde en institutionel praksis i "sig selv" og ikke i helhedsmenneskelig praksis (se afsnit 1.5.3.3). Den anden tilgang med fokus på spørgsmålet om identitet, som er anlagt i det norske projekt *Musikklærerutdanning mellom institusjon, praksisfelt og profesjon i det flerkulturelle samfunnet* (Danielsen & Johansen 2012), anlægger en mere læringsteoretisk tilgang, som jeg ikke ser som primær i forhold til min problemformulering, men som med fordel kunne være anlagt som en udvidelse til behandlingen heraf. Jeg har dog vurderet, at projektet ikke kunne udvides yderligere i omfang, og jeg peger (afsnit 7.2.3 punkt IV) på muligheden for fremadrettet at tænke de to tilgange sammen med mulighed for en udvidet forståelse og analyse.

Den Bennerske prakseologi leverer en omfattende forklaringskraft i forhold til min problemstilling. Der findes dog kun et begrænset omfang af litteratur oversat til dansk, hvilket kan ses i sammenhæng med at denne tilgang er relativt ukendt i dansk sammenhæng, og det har betydet at jeg har givet en relativ omfattende indføring i hans centrale begreber og forståelser i kapitel 1. Jeg ser dog også heri en fordel, idet en vis "anderledeshed" kan bidrage til at undgå at forfalde til rutinemæssige forståelser af implicit karakter. Dette gælder også for anvendelsen af Archers (1997) morfogenetiske tilgang til den institutionelle analyse. Denne tilgang er kun anvendt i begrænset udstrækning i pædagogisk forskning, hvilket har stillet store krav til operationaliseringen heraf i de aktuelle analyser. Jeg er imidlertid enig i det synspunkt, at denne tilgang har væsentlige potentialer netop i forhold til pædagogisk forskning (se også Scott 2010), som jeg også mener fremgår af analyserne i kapitel 6.

Som nævnt, er mit udgangspunkt (kapitel 1, afsnit 1.3.1) en kritik af den fragmenterede professionsviden illustreret med den såkaldte læreruddannelsestrekant (kapitel 1, figur 1.2). Hvor den musikpædagogiske praksis primært kan ses i relationen mellem musikfaglighed og generel pædagogisk faglighed, bliver det tydeligt at den professionelle musikpædagogiske praksis må ses i relationen mellem musikpædagogisk praksis og det prakseologiske-didaktiske teori- og forskningsfelt. Dette betyder også, at det prakseologisk-didaktiske teori- og forskningsfelt indgår som en nødvendig forudsætning for professionel musikpædagogisk praksis som et yderligere felt, der hverken optræder i den såkaldte læreruddannelsestrekant (kapitel 1, figur 1.2), eller i modellen for Pedagogical Content Knowledge (afsnit 2.1.1, figur 2.1).

Dette leder således til den forståelse, at genstandsfaglighed (musikfaglighed), funktionsfaglighed (generel pædagogisk faglighed), undervisningsfaglighed (didaktisk faglighed) og prakseologisk forskningsviden (didaktisk/didaktologisk teori) samt relationerne herimellem udgør mulighedsbetingelser for at udvikle en professionel musikhæderpraksis i en institutionel kontekst.

REFERENCER

- Archer, M. S. (1995). *Realist Social Theory: The Morfogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Archer, M. S. (2000). *Being Human, The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press
- Archer, M. S. (2007). *Making our Way through the World, Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bechmann, S. & Holst, F. (2010). Musik i folkeskolen – Status og perspektiver. I: F. V. Nielsen (red): *Musikfaget i undervisning og uddannelse, Status og perspektiv 2010: Musikpædagogiske Studier - DPU. Vol. 2* København: Faglig Enhed Musikpædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, 2010. s. 25-52
- Benner, D. (1972). Pädagogisches Experiment zwischen Technologie und Praxeologie. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zum Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. *Pädagogische Rundschau* 26 (1972); S. 25-53. Genoptrykt i: Benner, D. (1994) *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft*. Band 1, s. 79-114. München: Juventa
- Benner, D. (1994). *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft*. Band 1, s. 79-114. München: Juventa
- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi - mellem etik, pædagogik og politik*. Århus: Klim
- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 4. Auflage. München: Juventa
- Benson, B. E. (2003). *The improvisation of musical dialogue. A phenomenology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernstein, B. (2001). Pædagogisering af viden: Studier i rekontekstualisering. Chouliaraki, L. & Bayer, M. (eds.): *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag, pp. 188-217.
- Bhaskar, R. (1978). *A Realist Theory of Science*, 2nd edition. Brighton: Harvester Press
- Bhaskar, R. (1986). *Scientific Realism and Human Emancipation*. London: Verso
- Bhaskar, R. (1998). *The Possibility of Naturalism*. 3rd edition. London: Routledge
- Bouij, C. (1998). *Musik - mitt liv och kommande levebröd. En studie i musikläreres yrkessocialisation*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen for Musikvetenskap.
- Brändström, S. og Wiklund, C. (1995). *Två Musikpedagogiska fält - En studie om kommunale musikskola och musiklärarutbildning*. Umeå: Pedagogiska Institutionen, Umeå Universitet
- Chevallard, Y. (1985, 1991). *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage

- Coulson, S. (2001). *Semantic Leaps*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk Professionalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L. (2001). Pædagogikuddannelse og erkendelsesinteresser. In T. Kvernbekk (ed): *Pædagogik og Lærerprofessionalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dale, E. L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (2003). *Att förklara samhället*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsen, B & Johansen, G. (eds) (2012). *Educating Music Teachers in the New Millennium, Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a Research and Development Project*. Oslo: NMH-publikasjoner 2012:7
- Derbolav, J. (1975). Umriss einer Praxeologie. In: Derbolav, J.: *Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Mit einem Anhang zur "Praxeologie"*. Stuttgart: Kohlhammer, Urban Taschenbuch Bd. 867, 1975, 91-129.
- Derbolav, J. (1975a). *Kritik und Metakritik der Praxeologie, im besonderen der politischen Strukturtheorie*. Kastellaun: A. Henn Verlag
- Eldgredge, N. og Stanley N. Salthe (1984). Hierarchy and Evolution. *Oxford Survey in Evolutionary Biology*, vol. 1, s.184-208.
- Fauconnier, G. og Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Ferm Thorgersen, C. og Johansen, G. (2012). Student Music Teachers' Learning Trajectories, A Relational perspective. In Danielsen & Johansen (eds): *Educating Music Teachers in the New Millennium, Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a Research and Development Project*. Oslo: NMH-publikasjoner 2012:7
- Ferm, C., & Johansen, G. (2008). Teachers' and Students' Perceptions of Educational Quality in Musikdidaktik as related to Preconditions of Deep Learning. *British Journal of Music Education* 25 (2), 177-191.
- Fink, E. (1979). *Grundphänomene des menschlichen Daseins*. Herausgegeben von Egon Schütz und Franz-Anton Schwarz. Freiburg: Alber.
- Georgii-Hemming, E. (2011). Shaping a Music Teacher Identity. In L. Green (Ed.) *Learning, Teaching and Musical Identity: Voices from Around the World*. (pp. 197-209). Bloomington: Indiana University Press.
- Godøy, R.I. (1993). *Formalization and Epistemology*. Oslo: Section of Musicology. Department of Music and Theatre. University of Oslo.

- Holgersen, S-E. & Holst, F. (2010). Musikkonservatoriernes pædagogiske uddannelser 1970-2010. I: F. V. Nielsen (red): *Musikfaget i undervisning og uddannelse, Status og perspektiv 2010: Musikpædagogiske Studier - DPU. Vol. 2* København: Faglig Enhed Musikpædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, 2010. pp.75-84
- Holgersen, S-E. & Holst, F. (2013). Knowledge and Professionalism in Music Teacher Education. In: Georgii-Hemming, E., Burnard, P. and Holgersen, S-E. (Eds): *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Farnham: Ashgate Publishing Ltd.
- Holst, Finn (2010). Musiklærerkompetencer mellem teori og praksis. I: S.- E. Holgersen & S. G. Nielsen (eds.) *Nordisk musikkpædagogisk forskning. Årbok 12*, 2010, 135-148. Oslo: NMH-publikasjoner
- Holst, F. (2001). Computeren som kreativt værktøj i musikalske læreprocesser. I: Jørgensen, H. og Nielsen, F. V. (red). *Nordisk musikkpædagogisk forskning Årbog 5 - 2001*, - pp. 145- 157. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Holst, F. (2008). *Ekstern evaluering af projektet: Musik til Alle – et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole i Horsens Kommune. Musikpædagogiske Studier - DPU. Bind 1*. København: Institut for Didaktik, DPU.
- Holst, F. (2009). Musiklærerkompetencer i et relationsfelt mellem pædagogik og fag. I: F. V. Nielsen, S.- E. Holgersen & S. G. Nielsen (eds.) *Nordisk musikkpædagogisk forskning Årbog 11* (pp. 237-254), Oslo: NMH-publikasjoner.
- Holst, F. (2009a). *Timetalsundersøgelse Musik i Folkeskolen*. København: Forskningsenhed Musikpædagogik, Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- Holst, F. (2010a). *Faglighed, interaktion og samarbejde: Evaluerings- og udviklingsrapport Dan-Mus projektet 2009-2010 Rosenlundsskolen, Ballerup*. København: Pædagogisk Central, Ballerup Kommune
- Holst, F. (2011). Sammenlignende fagdidaktik – om muligheden for at 'oversætte' et fagdidaktisk koncept. I: *Cursiv Nr. 7, 2011. Sammenlignende Fagdidaktik*. København: Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet.
- Holst, F. (2011a). *Evalueringsrapport af projektet Musik, Sprog og Integration Søndermarkskolen, Sønderbro, Horsens 2008 til 2011*. Horsens: Kulturhus Sønderbro
- Holst, F. (2011b). *Klasserumsstudier, Udvikling af professionskundskab i musik og billedkunst i folkeskole. Et professionsudviklingsprojekt i Rudersdal kommune*. København: Faglig Enhed Musikpædagogik, Forskningsprogrammet i Fagdidaktik, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
- Holst, F. (2011c). *Læringsrum et udviklingsprojekt i musikskolen. Projekt rapport*. København: Faglig Enhed Musikpædagogik, Forskningsprogrammet i Fagdidaktik, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

- Holst, F. (2011d). *Rapport om indsatsen for talentudvikling i forbindelse med de af Statens Kunstråds Musikudvalg uddelte talentpuljer*. København: Faglig Enhed Musikpædagogik, Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Holst, F. (2012). Musiklærerkompetence – institutionelle aspekter mellem uddannelse og udøvelse. I: S.- E. Holgersen & S. G. Nielsen (eds.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 13 2012*, 77–92. Oslo: NMH-publikasjoner
- Holst, F. (2012a). *Ny Struktur. Et udviklingsprojekt på Skanderborg Kulturskole. Evaluerings- og udviklingsrapport*. København: Faglig Enhed Musikpædagogik, Forskningsprogrammet Fagdidaktik, Institut for Uddannelse og pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Holst, F. (2012b). *Musikpædagogisk indsats, Blæksprutten-Det Kulturelle Børnehus i samarbejde med Den Kreative Skole Silkeborg. Evaluerings- og udviklingsrapport*. Silkeborg: Børnehuset Blæksprutten.
- Holst, F. (2013). *Kortlægning af samarbejde musikskole - grundskole*. København: Faglig Enhed Musikpædagogik. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Aarhus Universitet
- Johansen, G. (2008). Relations between educational quality in music teacher education and students' perceptions of identity. In F. V. Nielsen, S. G. Nielsen & S. E. Holgersen (Eds.), *Nordic Network for the Research on Music Education, Yearbook 10* (pp. 53–72). Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Johansen, G. (2012). Student Music Teachers' Learning and its Relations to Identity. Between the Academy and the re-service Music Teacher Training Field. In Danielsen & Johansen (eds): *Educating Music Teachers in the New Millennium, Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a Research and Development Project*. NMH-publikasjoner 2012:7. Oslo: NMH-publikasjoner
- Kattmann, U. , Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3-18.
- Kulturministeriet (2002). *Taskforcen til undersøgelse af den musikalske fødekæde indenfor klassisk musik. Undersøgelse af den musikalske fødekæde inden for den klassiske musik*. København: Kulturministeriet
- Kulturministeriet (2003). *Liv i musikken - Kulturministeriets musikhandlingsplan 2004-2007*.
<http://kum.dk/ServiceMenu/Publikationer/2003/Liv-i-musikken/>
- Kulturministeriet (2008). *Nye Toner - Kulturministeriets musikhandlingsplan 2008- 2011*.
<http://kum.dk/serviceMenu/publikationer/2008/nye-toner/>
- Kunststyrelsen (2011). *Rammebeskrivelse for musikskoler*. København: Kunststyrelsen
- Kunststyrelsen (2011a). *Rapport om Musikskolevirksomhed 2006-2010* . København: Kunststyrelsen

- Luhmann, Niklas (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag
- Mariager-Andersson, K. (2010). *Musikpædagogisk praksis ved Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, et sociologisk orienteret studium af den pædagogiske dimension på en kunstnerisk uddannelsesinstitution*. PhD afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- Maturana, H.R. & Varela, F. J. (1998). *The Tree of Knowledge*. Boston: Shambhala Publications
- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturel praksis. En diskursorienteret studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. NHM-publikasjoner, 2004:1 Oslo: NHM-publikasjoner
- Nielsen, F. V. (2002). The didactology of music as a field of theory and research. In: H.E. Fiske, ed.: *Research Alliance of Institutes for Music Education. Proceedings of the Sixth International Symposium*. p 101-114. London, Canada: University of Western Ontario.
- Nielsen, F. V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. I: Schnack, K. (red.): *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Nielsen, F. V. (2010). Musikfaget i undervisning og uddannelse, Status og perspektiv 2010, Tendenser, muligheder, problemer. I: F. V. Nielsen (red): *Musikfaget i undervisning og uddannelse, Status og perspektiv 2010: Musikpædagogiske Studier - DPU. Vol. 2* København: Faglig Enhed Musikpædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, 2010. s. 7-24
- Nielsen, F. V. (2012). *Afskedsforelæsning*.
<http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Temaer/musik/FredeVNielsenAfsked.pdf>
- Oettingen, A.v. (2007). Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis. I: Oettingen og Wiedemann (Red.) *Mellem teori og praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Olsson, B. (1993). *Sämus, en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Göteborg: Skrifter från musikvetenskapliga afdelningen, Musikhögskolan Göteborg, Nr. 33.
- Rogers, L., Hallam, S., Creech, A. and Preti, C. (2008). Learning about what constitutes effective training from a pilot programme to improve music education in primary schools. *Music Education Research*, 10 (4). pp. 485-497. ISSN Print: 1461-3808 Online: 1469-9893
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Becker, H./Blochmann, E./Bollnow, O. F./Heimpel, E./Wagenschein, M. (Hg.): *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*. 2. Jg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Scott, D. (2010). *Education, Epistemology and Critical Realism*. Oxon: Routledge
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Stålhammar, B. (1995). *Samspel. Grundskola - Musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikalska interaktionen i en klassrumssituation*. Göteborg: Skrifter från musikvetenskapliga afdelningen, Musikhögskolan Göteborg, Nr. 41.

Statens Kunstråd (2012). *Statens Kunstråds Musikudvalgs Firpunktsprogram*
<http://www.kunst.dk/kunstmraader/musik/nyheder/fire-initiativer-skal-styrke-musikskoleomraadet/>

Statens Kunstråd (2012). *Statens Kunstråds Musikudvalgs nationale målsætning for musikskoleområdet*

http://www.kunst.dk/fileadmin/_kunst2011/user_upload/Dokumenter/Musik/Musikskoler_og_MGK/Nationale_maalsætninger.pdf

Statens Kunstråds Musikudvalg (2006). *Vejledende standardvedtægter for musikskoler*

http://kunst.dk/db/files/vejledende_standardvedtaegter_for_m.pdf

Statens Musikråd (1991). *Vejledende retningslinjer for musikskoleundervisning*,

http://www.kunst.dk/fileadmin/_kunst2011/user_upload/Dokumenter/Musik/Musikskoler_og_MGK/Vejlende_retningslinier_for_musikskoleundervisning.pdf

Statens Musikråd (1995). *Rammeplan for musikskolevirksomhed*. København: Statens Musikråd

Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge

Undervisningsministeriet (2004). *Pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, Redegørelse til Folketinget*. København: Undervisningsministeriet

<http://pub.uvm.dk/2004/paed/>

Undervisningsministeriet (2009). *Fælles Mål Musik. Faghæfte 7*. København:

Undervisningsministeriet

Varela, F. J. (1981). Autonomy and autopoiesis. In: Roth G. & Schwegler H. (eds.) *Self-Organizing Systems: An interdisciplinary approach*. Frankfurt and New York: Campus Verlag. pp:14-24

Wad, P. (2007). Realistisk videnskabsteori og kritisk realisme. I: Jacobsen, Lippert-Rasmussen og Nedergaard (red): *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*.

København: Hans Reitzels Forlag

LOVE OG BEKENDTGØRELSER

BEK 193 af 23/03/1995, Bekendtgørelse om uddannelserne ved musikkonservatorierne og Operaakademiet

BEK 261 af 15/04/1992, Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen

BEK 382 af 19/08/1998, Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen

BEK 511 af 08/06/2004, Bekendtgørelse om uddannelserne ved musikkonservatorierne og Operaakademiet

BEK 562 af 01/10/2011, Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen

BEK 723 (2006), Bekendtgørelse om musikalske grundkurser. Kulturministeriet

BEK 723 af 22/06/2006, Bekendtgørelse om musikalske grundkurser

BEK 1131 af 15/11/2006, Bekendtgørelse om undervisningstimetal i folkeskolen

BEK 1245 af 11/12/2009, Bekendtgørelse om de musikfaglige uddannelser ved musikkonservatorierne og operaakademiet

LBK 184 af 03/01/2008, Bekendtgørelse af lov om musik

LBK 608 af 10/07/1997, Bekendtgørelse af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen

LBK 889 af 21/09/2000, Bekendtgørelse af lov om videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner under Kulturministeriet

LBK 998 af 16/08/2010, Bekendtgørelse af lov om folkeskolen

LOV 289 af 27/04/1994, Lov om videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner under Kulturministeriet

LOV 410 af 06/06/1991, Lov om uddannelse af lærere til folkeskolen

LOV 412 af 13/06/1990, Lov om ændring af lov om musik (Musikskoler)

LOV 561 af 24/06/2005 - Lov om ændring af musikloven

LOV 579 af 09/06/2006, Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen

STUDIEORDNINGER KONSERVATORIER

Rytmisk Musikkonservatorium (RMC), studieordning 2004:

RMC BA-ML 2004. Studieordning for bacheloruddannelsen i musik (Musiklærer, Rytmisk)

RMC KA-ML 2004. Studieordning for kandidatuddannelsen i musik (Musiklærer, Rytmisk)

Rytmisk Musikkonservatorium, studieordning 2011:

RMC BA-ML 2011. Studieordning for bacheloruddannelsen i musik (Musiklærer, Rytmisk)

RMC KA-ML 2011. Studieordning for kandidatuddannelsen i musik (Musiklærer, Rytmisk)

Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, studieordning Musikpædagogik:

DKDM BA MP 2011. Bacheloruddannelsen med musikpædagogisk hovedfag.
Musikpædagogik

DKDM KA MP 2011. Kandidatuddannelsen med musikpædagogisk hovedfag.
Musikpædagogik

Det Kongelige Danske Musikkonservatorium (DKDM), studieordning Instrumentalist/Sanger:

DKDM BA I/S klaver 2011. Bacheloruddannelsen som instrumentalist/sanger. Klaver

DKDM BA I/S orkester 2011. Bacheloruddannelsen som instrumentalist/sanger. Orkester

DKDM BA I/S sanger 2011. Bacheloruddannelsen som instrumentalist/sanger. Sanger

DKDM KA-I/S klaver 2011. Kandidatuddannelsen som instrumentalist/sanger. Klaver
m/u pædagogik

DKDM KA-I/S orkester 2011. Kandidatuddannelsen som instrumentalist/sanger. Orkester
m/u pædagogik

DKDM KA-I/S sanger 2011. Kandidatuddannelsen som instrumentalist/sanger. Sanger
m/u pædagogik

RESUMÉ

Professionel Musiklærerpraksis.

Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil.

I lyset af de stærkt øgede krav til skole og uddannelse generelt, og musikfagets udfordringer specifikt, aktualiseres behovet for eksplicit viden om professionsviden indenfor musikundervisningspraksis og musiklæreruddannelse. Den stærke institutionelle opdeling heraf, som er speciel for Danmark set i forhold til lande vi normalt sammenligner os med, gør musikområdet til et særligt interessant område, for en undersøgelse med inddragelse af forskellige institutionsområder.

Afhandlingens overordnede problemstilling er, hvordan professionsviden og lærerkompetence - med afsæt i de særlige institutionelle vilkår i Danmark - kan forstås, undersøges og udvikles med henblik på en professionsorienteret og forskningsbaseret musiklærerpraksis i musikundervisning i grundskole og musikskole og læreruddannelse hertil. Afhandlingen anlægger en prakselogiske tilgang som teoretisk afsæt, hvor professionalisering, som institutionaliseret praksis, ses som nødvendig i det moderne komplekse samfund.

Afhandlingen belyser, hvad der konstituerer professionel musiklærerpraksis med udgangspunkt i relationerne mellem musikfaglighed og generel pædagogisk faglighed, mellem teori og praksis og i et institutionelt perspektiv mellem uddannelse til og udøvelsen af musikundervisning. Gennem undersøgelsen er der udviklet teoretiske analytiske begreber og modeller for disse tre dimensioner, og der gennemføres, under anvendelse heraf, en komparativ undersøgelse af musiklærerpraksis i musikundervisning i grundskole og musikskole og læreruddannelse samt aktionsforskning i en række praksisprojekter i musikskole og folkeskole og i samarbejde her imellem.

1. Teoretiske resultater

Afhandlingen bidrager med udvikling af teoretiske analytiske begreber og modeller i tre undersøgelsesdimensioner til kritisk-konstruktiv undersøgelse og udvikling af professionel og forskningsbaseret musiklærerpraksis og musiklæreruddannelse.

Første undersøgelsesdimension, som vedrører konstitutionen af professionsviden i et relationsfelt mellem genstandsfag funktionsfag, har ledt til udvikling af en teoretisk model for en integreret forståelse af undervisningsfaglighed, som bygger på en transformationsproces mellem musikfaglighed og generel pædagogisk faglighed.

Anden undersøgelsesdimension, som vedrører musiklærerkompetencer mellem teori og praksis, har ledt til udvikling af en prakselogisk, didaktisk model i tre prakselogiske niveauer, som udgør en indirekte relation mellem teori og praksis.

Tredje undersøgelsesdimension, som vedrører institutionelle aspekter mellem uddannelse til og udøvelsen af musikundervisning som en professionel praksis, har ledt til udvikling af en didaktisk model for hvordan professionsviden differentieres inden for og på tværs af den institutionelle kontekst. Et princip for integrering og et princip for polarisering modstilles her som grundlag for den institutionelle analyse.

2. Empiriske resultater

Afhandlingen bidrager med en komparativ undersøgelse af musiklærerpraksis i musikundervisning i grundskole og musikskole og læreruddannelse hertil under anvendelse af de udviklede teoretiske begreber og modeller.

Første undersøgelsesdimension - faglighedsformer.

På grundlag af de komparative undersøgelser fremstår to forskellige tendenser for relationen mellem faglighedsformer i uddannelserne:

- Polarisering i form af en struktur i uddannelsesprofilen, der overvejende bygger på enten genstandsfaglighed (fag-fag) eller funktionsfaglighed (generelle pædagogiske fag). Polarisering er forbundet med et relativt lavere undervisningsfagligt niveau.

- Integrering i form af en struktur i uddannelsesprofilen, der overvejende bygger på en kombination af referencefagligheder (genstandsfaglighed og funktionsfaglighed). Integrering er forbundet med et relativt højere undervisningsfagligt niveau.

Polarisering kan konstateres på læreruddannelsens linjefag med en svækkelse af det musikfaglige område og på musikpædagogiske uddannelser ved konservatorierne med en stærk nedtoning af generel pædagogisk faglighed. At den uhensigtsmæssige tendens til at en øget polarisering følges med et lavere undervisningsfagligt niveau betyder, at polariseringen vanskeliggør en kobling mellem teori og praksis, og kan dermed ses som en de-professionaliserende faktor.

Anden undersøgelsesdimension - det undervisningsfaglige niveau.

Det undervisningsfaglige niveau for undervisningspraksis i musikskole og folkeskole viser sig i undersøgelsen på grundlag af cases, at være forskelligt for musikskole og folkeskole. Det undervisningsfaglige niveau er generelt lidt lavere i musikskolekontekst end i folkeskolekontekst. I musikskolekonteksten har instrumentalundervisningen generelt et lavere niveau end anden undervisning, herunder musikundervisning for de mindste.

Undersøgelsen viser desuden, at det for at etablere en relation mellem teori og praksis er af afgørende betydning at etablere en kobling mellem reflektiv didaktisk praksis og didaktisk kundskab. Denne kobling optræder hverken i sammenhæng med den undersøgte uddannelsespraksis eller undervisningspraksis som sådan, men derimod i forbindelse med et praksisprojekt med professionsudvikling i musikpædagogisk praksis. Dette forudsætter dog, at der findes relevant didaktisk teori.

Tredje undersøgelsesdimension - Det institutionelle aspekt.

På grundlag af den komparative undersøgelse konstateres en tendens til polarisering mellem fagligheder på uddannelserne. Tendensen kan konstateres såvel i de musikpædagogiske uddannelser på konservatorierne som på linjefag musik på læreruddannelsen, og den er forbundet med uhensigtsmæssige konsekvenser for et professionelt undervisningsfagligt niveau i både musikskole og grundskole. Tendensen til polarisering udgør således en de-professionaliserende faktor. Dette kan forklares i kraft af en uhensigtsmæssig institutionel lukning, hvor musiklæreruddannelse - i begge institutionelle sammenhænge - fremstår som sekundær eller 'uegentlig' praksis.

3. Prakseologiske resultater

Afhandlingen bidrager med en forståelse af professionel musiklærerpraksis, der ud over den musikpædagogiske praksis som sådan og uddannelsen hertil omfatter det selvstændige prakseologiske teori- og forskningsfelt forbundet hermed. I denne forståelse bidrager afhandlingen med udvikling af prakseologisk-didaktisk teori i forbindelse med fire praksisprojekter.

I forbindelse med praksisprojekterne er der udviklet prakseologisk-didaktisk teori, som efterfølgende er sat i spil i den musikpædagogiske praksis:

I: Der er udviklet didaktiske teori i form af en systematik for didaktisk baseret arbejde med musikalsk skabende processer i forbindelse med et praksisprojekt i musikskole og et praksisprojekt i folkeskole.

II: Der er udviklet didaktiske teori i form af en systematik for didaktisk baseret samarbejde, specifikt her mellem musikskolelærere og folkeskolemusiklærere i et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole og i et projekt i folkeskole.

Den didaktiske teori, der er udviklet i didaktologisk praksis i forbindelse med praksisprojekterne, går på tværs af den institutionelle opdeling mellem musikskole og folkeskole, og er ikke institutionspecifik men specifik for musikpædagogisk praksis (fagdidaktisk).

Prakseologisk-didaktisk forskning indgår således, sammen med relationen mellem den musikpædagogiske praksis og uddannelse hertil, som nødvendige forudsætninger for professionel musikpædagogisk praksis.

4. Generelle resultater

På grundlag af afhandlingens teoretiske, empiriske og prakseologiske bidrag kan dens generelle bidrag vedrørende muligheder og begrænsninger for at udvikle en professionsorienteret og forskningsbaseret musiklærerpraksis i musikundervisning i grundskole og musikskole og læreruddannelse hertil sammenfattes i følgende fire punkter:

I. Referencefag. Professionel musikpædagogisk praksis er baseret på en undervisningsfaglighed med en såvel musikfaglig- som generel pædagogisk faglig basis. Både en begrænset musikfaglighed (genstandsfaglighed) og en begrænset generel pædagogisk faglighed (funktionsfaglighed) kan have negativ betydning for niveauet af undervisningsfaglighed.

II. Teori-praksis-relation. Professionel musikpædagogisk praksis kan udvikles gennem en praktisk didaktisk undervisningsfaglighed koblet med prakseologisk-didaktologisk teori. Koblingen kan imidlertid vanskeliggøres af lavt et didaktisk niveau i det uddannelsesmæssige grundlag. Koblingen optræder hverken i sammenhæng med den undersøgte uddannelsespraksis eller undervisningspraksis som sådan, men derimod i forbindelse med et praksisprojekt med professionsudvikling i musikpædagogisk praksis.

III. Prakseologisk forskning, didaktologi. Muligheden for at etablere en professionsorienteret og forskningsbaseret musiklærerpraksis forudsætter, at der er tilstrækkelig og relevant forskningsviden herfor, og at denne sættes i spil i såvel uddannelserne som i musikpædagogisk praksis. I praksisprojekterne eksemplificeres det, at der kan være

aktuelle behov for udvikling af ny forskningsviden, og at denne som prakseologisk viden, både er efterspurgt og sættes i brug. En sådan viden udvikles i det prakseologisk teori- og forskningsfelt (didaktologi), som er forbundet med musikdidaktisk praksis.

IV. Institutionel åbenhed. En institutionel polarisering, som især kan konstateres på uddannelserne, er forbundet med uhensigtsmæssige konsekvenser for et professionelt undervisningsfagligt niveau i både musikskole og grundskole som en de-professionaliserende faktor. I den prakseologiske forståelse må den institutionelle specialisering imidlertid forbindes med en institutionel åbenhed, der muliggør en professionel musiklærerpraksis.

SUMMARY

Professional Music Teacher Practice

Knowledge of profession and teacher qualifications with a special view to music teaching in primary school and music schools and education for these teaching professions.

In the light of the strongly increased demands on schools and education in general and the challenges of music teaching in particular, the need for profession knowledge within practice of music teaching and music teacher education has become of great current interest. The strong institutional separation in this field, which is special for Denmark in relation to conditions in comparable countries, makes the music area especially interesting to examine involving various institutions.

The research question is how to understand, examine and develop professional knowledge and teacher qualifications – based on the specific institutional conditions in Denmark – with a view to professional oriented and research based music teacher practice in music education in primary school and music schools and the corresponding teacher training programmes. The thesis is based on praxeology as its theoretical platform, where professionalization as institutionalized practice is seen as necessary in the modern complex society.

The thesis sheds light on what constitutes professional music teacher practice based on the relations between musical qualifications and general pedagogical qualifications, between theory and practice in an institutional perspective between training for and carrying out music teaching. In the investigation theoretical analytical concepts and models for these three dimensions have been developed and using these a comparative examination of music teacher practice in music teaching in primary school and music schools and teacher study programmes as well as action research in various practice projects in music schools and primary and secondary school and in cooperation between these has been carried out.

1. Theoretical Results

The thesis contributes with the development of theoretical, analytical concepts and models in three dimensions to a critical constructive investigation and to development of professional and research based music teacher practice and music teacher education.

The first dimension, which relates to the constitution of professional knowledge in the relation field between the subject and the function of teaching music, has led to the development of a theoretical model for an integrated understanding of teaching as a subject based on a transformation process between music as a subject and general pedagogy as a subject.

The second dimension, which relates to music teacher qualifications between theory and practice, has led to the development of a praxeologic, didactic model in three praxeologic levels forming an indirect relation between theory and practice.

The third dimension, which relates to the institutional aspects between the education to and the practice of music teaching as a professional practice, has led to the development of a didactic model showing how profession knowledge is differentiated within and across

the institutional context. A principle for integration and a principle for polarization are contrasted forming the basis of the institutional analysis.

2. Empirical results

The thesis presents a comparative study of music teacher practice in primary school and in music schools and in the teacher training programmes making use of the developed theoretical concepts and models.

First dimension – different knowledgebases

On the basis of the comparative studies two tendencies emerge for the relation between forms knowledgebases in the study programmes:

- Polarization in the form of structure in a study programme profile which mainly is based either on the subject (subject matter) or the function of teaching (general pedagogical subjects). Polarization is associated with a relatively low level of competence in teaching music.
- Integration in the form of a structure in the study programme profile mainly based on a combination of subject matter and general pedagogy. Integration is connected with a relatively high level of competence in teaching music.

Polarization can be found in teacher education with music as a main subject with an impairment of the area of music - and in music teacher education at the conservatories with a strong impairment of general pedagogy. The fact that the inexpedient tendency towards an increased polarization goes along with a lower level teaching competences means that polarization impedes linking theory and practice difficult and may therefore be seen as a de-professionalising factor.

Second dimension – level of teaching qualifications

The study shows based on cases that the level of teaching competences is different in music schools and in primary school. The level of teaching competences is generally somewhat lower in music school context than in primary school context. In music schools the level of teaching qualifications is generally lower in instrumental teaching than in other forms of teaching, including early childhood music teaching.

Furthermore, the study shows that in order to establish a relation between theory and practice it is essential to establish a connection between reflective didactic practice and didactic qualifications. This connection does not appear neither in connection with the examined practice of education nor in teaching practice as such, however, it is present in connection with a practice project dealing with profession development in music teaching practice. This connection however, is depending on the existence of a relevant didactic theory.

Third dimension – the institutional aspect

Based on the comparative study a tendency towards polarization between professional competences in the study programmes can be found. The tendency can be found in the music teacher study programmes at the conservatories as well as in the study programmes

relating to music as main subject in teacher training colleges, and has inexpedient consequences for teaching competences on a professional level of teaching music as well in primary school as in music schools. The tendency consequently constitutes a de-professionalizing factor. This can be explained in terms of institutional closure, where the music teacher education programmes, in both institutional settings, appears as secondary and “not proper”.

3. Praxeologic results

The thesis presents an understanding of professional music teacher practice, which besides the music educational practice per se and the teacher training programmes comprises the independent praxeological theory and research area connected with it. Based on this understanding, the thesis contributes with development of praxeological-didactic theory in connection with four practice projects.

In connection with the development projects praxeological-didactic theory has been developed and has subsequently been applied in music teaching practice.

I: Didactic theory has been developed in the form of a systematic model for didactically based work with musically creative processes in connection with a practice project in a music school and a practice project in primary school.

II: Didactic theory has been developed in the form of a systematic model for didactically based cooperation between music school teachers and music teachers in primary school in a project involving primary school and music school and in a project in primary school.

The didactic theory, which has been developed in didactological practice in connection with the practice projects, spans across the institutional separation between music schools and primary school and is not specific for the institutional context, but specific to music teaching practice (subject-matter didaktik).

Thus praxeologic-didactic research is included together with the relation between music teaching practice and the relevant education as necessary conditions for professional music teaching practice.

4. General Results

Based on the theoretical, empirical and praxeological contributions of the thesis its general contribution concerning possibilities and limitations for developing a profession oriented and research based music teacher practice may be summed up in the following four points:

1. Reference subjects. Professional music teaching practice can be developed through teaching competences based on the subject matter of music as a subject as well as general pedagogy. Both limited music qualifications (subject matter) and limited pedagogical qualifications (general pedagogy) may influence the level of teaching qualifications negatively.

II. Theory-practice relation. Professional music teaching practice can be developed through practical didactic teaching qualifications linked with praxeological-didactological theory. However, establishing the link may be inhibited by a low didactic level in the educational grounding. This link is not found neither in connection with the studied educational

practice nor teaching practice as such, however, it is found in connection with a continued professional development (CPD) project.

III. Praxeologic research, didactology. The possibility of establishing a professional oriented and research based music teacher practice is dependent on sufficient and relevant research knowledge in the field and on it being applied in the training programmes as well as in music teaching practice. The practice projects illustrate relevant needs for development of new research knowledge, and that this as praxeologic knowledge is both in demand and brought to use. Such knowledge is developed in the praxeologic-didactic theory and research field (didactology).

IV. Institutional openness. An institutional polarization which can be seen especially in the training programmes is connected with inexpedient consequences for a professional level of teaching qualifications in music schools as well as in primary school as a de-professionalizing factor. From the praxeologic point of view the specialization of the institutions must be connected with an institutional openness, which makes professional music teaching practice possible.

BILAG 1: CASEPROTOKOL

Cases (27)	Interw. data	Obs. Data	Sted	Tidspunkt	Område
Folkeskole case 1	FS01	FV01	Borup S	okt. 2010	mellemtrin
Folkeskole case 2	FS02	FV02	Borup S	okt. 2010	indskoling
Folkeskole case 3	FS03	FV03	Toftenvang S	sept. 2010	mellemtrin
Folkeskole case 4	FS04	FV04	Toftenvang S	sept. 2010	mellemtrin
Folkeskole case 5	FS05	FV05	Vangebo S	okt. 2010	mellemtrin
Folkeskole case 6	FS06	FV06	Skovly S	okt. 2010	mellemtrin
Folkeskole case 7	FS07	FV07	Tølløse Efterskole	nov. 2010	Valgfag
Musikskole case 1	MS01	MV10	Helsingør MS	dec. 2009	Saxofon
Musikskole case 2	MS02	MV02	Helsingør MS	dec. 2009	Klaver
Musikskole case 3	MS03	MV03	Odense MS	dec. 2009	Cello
Musikskole case 4	MS04	MV04	Odense MS	dec. 2009	Violin
Musikskole case 5	MS05	MV05	Helsingør MS	dec. 2009	Musikværksted
Musikskole case 6	MS06	MV06	Silkeborg	mar. 2012	Børnehave
Musikskole case 7	MS07	MV07	Skanderborg MS	okt. 2011	Guitar og Bas
Musikskole case 8	MS08	MV08	Skanderborg MS	okt. 2011	Slagtøj & rytmik
Musikskole case 9	MS09	MV09	Skanderborg MS	okt. 2011	Rocksammenspil
Musikskole case 10	MS10	MV10	Skanderborg MS	okt. 2011	Blokfløjtesammenspil
Metropol case 1	ME01	VE01	Marie Kruse S	nov. 2010	mellemtrin
Metropol case 2	ME02	VE02	Skt. Joseph Søs. S	nov. 2010	indsk. og mellemtrin
Metropol case 3	ME03	VE03	La Cour Vejens S	nov. 2010	mellemtrin
Metropol case 4	ME04	VE04	Tølløse Efterskole	nov. 2010	valgfag
RMC case 1	RK01	RV01	Haslev MS	jan. 2011	violin
RMC case 2	RK02	RV02	Kbh. NV	nov. 2010	Babyrytmik
DKDM case 1	DK01	-	-	jan. 2011	DKDM
DKDM case 2	DK02	-	-	jan. 2011	DKDM
DKDM case 3	DK03	-	-	jan. 2011	DKDM
DKDM case 4	DK04	-	-	jan. 2011	DKDM

PROFESSIONEL MUSIKLÆRERPRAKSIS.

PROFESSIONSVIDEN OG LÆRERKOMPETENCE MED SÆRLIGT HENBLIK PÅ MUSIKUNDERVISNING I GRUNDSKOLE OG MUSIKSKOLE SAMT LÆRERUDDANNELSE HERTIL

AFHANDLINGEN UNDERSØGER HVORDAN PROFESSIONSVIDEN OG LÆRERKOMPETENCE - MED AFSÆT I DE SÆRLIGE INSTITUTIONELLE VILKÅR I DANMARK - KAN FORSTÅS, UNDERSØGES OG UDVIKLES MED HENBLIK PÅ EN PROFESSIONSORIENTERET OG FORSKNINGSBASERET MUSIKLÆRERPRAKSIS I MUSIKUNDERVISNING I GRUNDSKOLE OG MUSIKSKOLE OG LÆRERUDDANNELSE HERTIL. AFHANDLINGENS BYGGER PÅ DIETRICH BENNERS PRAKSEOLOGISKE TILGANG.

AFHANDLINGEN BIDRAGER MED UDVIKLING AF TEORETISKE ANALYTISKE BEGREBER OG MODELLER FOR KONSTITUTION AF PROFESSIONSVIDEN I ET RELATIONSFELT MELLEM GENSTANDSFAG (MUSIK) OG FUNKTIONSFAG (GENEREL PÆDAGOGIK) OG PÅ GRUNDLAG HERAF MELLEM TEORI OG PRAKSIS SAMT UNDERSØGER HVORDAN DISSE RELATIONER UDSPILLER SIG I INSTITUTIONEL KONTEKST MELLEM UDDANNELSE TIL OG UDØVELSEN AF MUSIKUNDERVISNING GENNEM EN KOMPARATIV UNDERSØGELSE AF MUSIKLÆRERPRAKSIS I MUSIKUNDERVISNING I GRUNDSKOLE OG MUSIKSKOLE OG LÆRERUDDANNELSE HERTIL. DER ANLÆGGES SOM HOVEDSPOR ET KOMPARATIVT DESIGN DER INDDRAGER MUSIKUNDERVISNING I GRUNDSKOLE OG MUSIKSKOLE OG LÆRERUDDANNELSE HERTIL, OG SOM SIDESPOR EN EKSPERIMENTEL TILGANG I FORM AF FEM PRAKSISPROJEKTER.

PÅ GRUNDLAG AF DEN KOMPARATIVE UNDERSØGELSE KONSTATERES EN POLARISERING MELLEM FAGLIGHEDER PÅ UDDANNELSERNE MOD HENHOLDSVIS GENSTANDSFAGLIGHED (MUSIK) OG FUNKTIONSFAGLIGHED (PÆDAGOGIK). TENDENSEN KAN KONSTATERES I DE MUSIKPÆDAGOGISKE UDDANNELSER PÅ KONSERVATORIERNE OG PÅ LINJEFAG MUSIK PÅ LÆRERUDDANNELSEN, OG ER FORBUNDET MED UHENSIGTMÆSSIGE KONSEKVENSER FOR BÅDE MUSIKSKOLE OG GRUNDSKOLE.

UNDERSØGELSEN VISER AT FORSKYDNINGER ELLER POLARISERINGER I DISSE RELATIONELLE FAGLIGHEDSDIMENSIONER BEGRÆNSER MULIGHEDEN FOR EN PROFESSIONEL MUSIKPÆDAGOGISK PRAKSIS, OG PEGER PÅ BETYDNINGER HERAF FOR ELEVERNES LÆRING. SÅVEL EN BEGRÆNSET GENSTANDSFAGLIGHED (MUSIKFAGLIGHED) SOM EN BEGRÆNSET FUNKTIONSFAGLIGHED (GENEREL PÆDAGOGISK FAGLIGHED) KAN HAVE NEGATIV BETYDNING FOR NIVEAUET AF UNDERVISNINGSFAGLIGHED. DET ER EN VIGTIG POINTE AT MULIGHEDEN FOR AT ETABLERE EN PROFESSIONSORIENTERET OG FORSKNINGSBASERET MUSIKLÆRERPRAKSIS FORUDSÆTTER, AT RELEVANT FORSKNINGSVIDEN SÆTTES I SPIL I SÅVEL UDDANNELSERNE SOM I MUSIKPÆDAGOGISK PRAKSIS, MED DEN PROFESSIONELLE MUSIKLÆRERPRAKSIS SOM ET SELVSTÆNDIGT REFLEKSIONSNIVEAU.

EN PROFESSIONEL MUSIKPÆDAGOGISK PRAKSIS I EN INSTITUTIONEL KONTEKST MÅ SÅLEDES UDVIKLES PÅ GRUNDLAG AF MUSIKFAGLIGHED, GENEREL PÆDAGOGISK FAGLIGHED, DIDAKTISK UNDERVISNINGSFAGLIGHED OG DIDAKTOLOGISK FORSKNINGSVIDEN, OG DETTE I ET SAMSPIL MELLEM DEN MUSIKPÆDAGOGISKE PRAKSIS, UDDANNELSEN HERTIL OG DEN PRAKSEOLOGISKE FORSKNING HERFOR.

AFHANDLINGENS RESULTATER HAR RELEVANS FOR MUSIKPÆDAGOGISK PRAKSIS, UDDANNELSE OG FORSKNING, MEN PROBLEMSTILNINGEN OG UNDERSØGELSESRESULTATERNE HAR SAMTIDIG EN GENEREL KARAKTER MED RELEVANS FOR LÆRERUDDANNELSE SOM PROFESSIONSUDDANNELSE SOM SÅDAN.

ISBN nr.: 978-87-7684-897-2

