



Kompetenceudvikling af musiklærere og  
pædagoger i  
rammerne af det musikalske læringsmiljø på  
folkeskolerne i Odense Kommune

Ekstern Evaluerings Rapport

Finn Holst, oktober 2019

Odense Kommunes Skolevæsen og  
Odense Musikskole

Projektet er støttet af A.P. Møller Fonden

# Indholdsfortegnelse

1 Projektet	1
1.1 Projektbeskrivelse	1
1.1.1 Opstart og afslutning	2
1.1.5 Målsætning	3
1.1.6 Evaluering	3
1.2 Sammenfatning af rapportens resultater	5
1.2.1 Kompetenceudvikling for musiklærere og pædagoger	5
1.2.2 Kompetenceudvikling for musikpædagoger	5
1.2.3 Samarbejdsformer	6
1.2.4 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring	6
1.2.5 Resultater af tematiske analyse	7
1.2.6 Aktionerne	8
1.2.7 Didaktisk analyse	8
2 Spørgeskemaundersøgelse	9
Der er gennemført en omfattende spørgeskemaundersøgelse af hvert forløb med en såvel baseline-undersøgelse (Bilag 2) som endline-undersøgelse (Bilag 3).	9
2.1 Første forløb	10
2.1.1 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger.	10
2.1.2 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger	10
2.1.3 Vurdering af faglige didaktiske kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger	11
2.1.4 Vurdering af faglige didaktiske kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger	12
2.1.5 Samarbejde - forventet og realiseret for musiklærere og pædagoger	12
2.1.6 Samarbejde - forventet og realiseret for musikpædagoger	13
2.1.7 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musiklærere og pædagoger	13
2.1.8 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musikpædagoger	14
2.2 Andet forløb	15
2.2.1 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger.	15
2.2.2 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger	15
2.2.3 Vurdering af faglige didaktiske kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger	16
2.2.4 Vurdering af faglige didaktiske kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger	17

2.2.5 Samarbejde - forventet og realiseret for musiklærere og pædagoger	17
2.2.6 Samarbejde - forventet og realiseret for musikpædagoger	18
2.2.7 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musiklærere og pædagoger	18
2.2.8 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musikpædagoger	18
2.3 Tredje forløb	19
2.3.1 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger.	19
2.3.2 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger	19
2.3.3 Vurdering af faglige didaktiske kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger	20
2.3.4 Vurdering af faglige didaktiske kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger	21
2.3.5 Samarbejde - forventet og realiseret for musiklærere og pædagoger	21
2.3.6 Samarbejde - forventet og realiseret for musikpædagoger	21
2.3.7 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musiklærere og pædagoger	22
2.3.8 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musikpædagoger	22
2.4 Fjerde forløb	23
2.4.1 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger.	23
2.4.2 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger	23
2.4.3 Vurdering af faglige didaktiske kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger	24
2.4.4 Vurdering af faglige didaktiske kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger	25
2.4.5 Samarbejde - forventet og realiseret for musiklærere og pædagoger	25
2.4.6 Samarbejde - forventet og realiseret for musikpædagoger	26
2.4.7 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musiklærere og pædagoger	26
2.4.8 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musikpædagoger	26
2.5 Resultater for projektet på tværs af forløb	27
2.5.1 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger.	27
2.5.2 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger	27
2.5.3 Vurdering af didaktiske kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger	27
2.5.4 Vurdering af didaktiske kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger	27
2.5.5 Samarbejde - forventet og realiseret for musiklærere og pædagoger	28
2.5.6 Samarbejde - forventet og realiseret for musikpædagoger	28
2.5.7 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musiklærere og pædagoger	28
2.5.8 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musikpædagoger	29

3. Tematisk undersøgelse	30
3.1 Pluspunkter	30
3.2. Begrænsninger	30
3.3. Inspiration, udvikling og refleksion	31
3.4 Samarbejde og co-teaching	31
3.5 Relationer og roller	32
3.6 Ledelse	33
3.7 Sammenfatning - temaer	33
3.7.1 Pluspunkter	33
3.7.2 Begrænsninger	34
3.7.3 Inspiration, udvikling og refleksion	34
3.7.4 Samarbejde og co-teaching	34
3.7.5 Relationer og roller	34
3.7.6 Ledelse	34
4 Moduler og aktioner	35
4.1 Modulerne	35
4.2 Aktionerne	36
4.2.1 Elementer	36
4.2.1 Eksempler	37
4.2.2 Diskussion	40
4.3 Sammenfatning	41
5. Observation - undervisning og læring	42
5.2 Observation	43
5.3 Didaktisk analyse	45
5.4 Sammenfatning	46

# 1 Projektet

## 1.1 Projektbeskrivelse

Kompetenceudvikling i rammerne af det musikalske læringsmiljø på folkeskolerne i Odense Kommune er et 2-årigt praksisnært kompetenceudviklingsforløb for 108 medarbejdere, der underviser i musik på kommunens 36 folkeskoler (Fuld projektbeskrivelse: bilag 1).

Projektets formål er at styrke det musikalske læringsmiljø på folkeskolerne i Odense Kommune. Det skal ske gennem et praksisnært kompetenceudviklingsforløb for lærere og pædagoger, hvor opkvalificeringen sker gennem undervisningsmoduler, aktionslæringsforløb, lokalt forankret samarbejde med Odense Musikskole og netværksetablering.

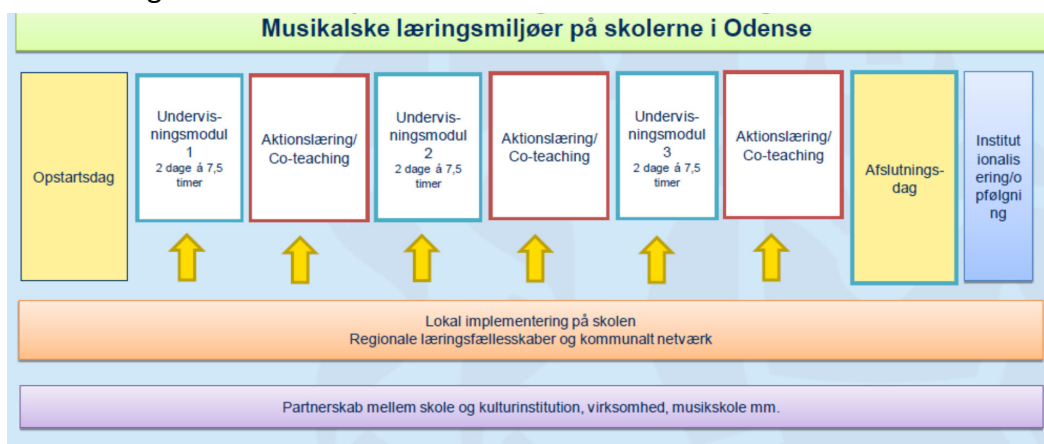
Projektets design er baseret på skolernes gode erfaringer med at samarbejde med Odense Musikskole, Odense Kommunes gode erfaringer med praksisnær kompetenceudvikling samt forskning i musikfaget. Odense kommune har ikke tilbudt kompetenceudvikling for musiklærere og pædagoger i mange år. Der er derfor dels et ønske og et behov hos medarbejderne på skolerne om at få et kompetenceløft i faget og dels er kompetencedækningen i faget ikke høj nok jf. aftalen om fuld kompetencedækning. I kompetenceudviklingsforløbet vil deltagerne få et musik-teoretisk fundament.

Dette kombineres med praksisnære aktionslæringsforløb på skolerne, hvor Odense Musikskole inddrages som samarbejdspartner. Forløbet vil have en tæt tilknytning til skolernes praksis og understøtte, at medarbejdernes kompetenceudvikling forankres undervejs samtidig med, at de lokale partnerskaber med Odense Musikskole styrkes.

Derudover vil kompetenceudviklingens nære tilknytning til praksis understøtte udviklingen af de musikalske læringsmiljøer på skolerne samt elevernes læringsudbytte i musik undervejs i projektet. Gennem regionale læringsfællesskaber, kommunalt netværk og videndeling forankres projektet på den enkelte skole og på de øvrige skoler i Odense Kommune samt øvrige fynske kommuner.

Deltagerne i kompetenceudviklingsforløbet er lærere og pædagoger, der underviser i musik på skolerne. Kompetenceudviklingsforløbet er et kompetenceløft i faget musik med fokus på de musikdidaktiske kompetencer. Deltagerne vil ikke erhverve sig et fuldt linjefag/undervisningsfag i forløbet, og det forventes derfor, at de har linjefag/undervisningsfagskompetence i faget musik eller tilsvarende kompetencer, når de starter på forløbet.

Kompetenceudviklingsforløbet er tilrettelagt ud fra en kompetenceudviklingsmodel, der kombinerer teori og praksis. Projektet gennemføres i perioden august 2017 til juni 2019, og inddrager alle folkeskolerne i Odense Kommune med i alt 108 medarbejdere fra skolerne, skolernes ledelser og musikskolelærere.



Det samlede forløb gentages 4 gange i projektperioden, så alle 36 skoler kommer gennem forløbet:  
Efterår 2017 – deltagelse af 9 skoler.  
Forår 2018 – deltagelse af 9 skoler.  
Efterår 2018 – deltagelse af 9 skoler.  
Forår 2019 – deltagelse af 9 skoler.

Kompetenceudviklingsforløbet består af følgende elementer:

1. Opstartsdag og afslutningsdag for medarbejdere, ledelser og musikskolelærere.
2. 3 undervisningsmoduler á to dage for medarbejdere og musikskolelærere.
3. Aktionslæringsforløb på skolerne med medarbejdere og musikskolelærere
4. Understøttelse af regionale læringsfællesskaber og kommunalt netværk for musikundervisere og musikskolelærere

Kompetenceudviklingsforløbet gentages fire gange i projektperioden.

Undervisning og facilitering varetages af UCL i samarbejde med Odense Musikskole.

### **1.1.1 Opstart og afslutning**

I projektperioden gennemføres der et opstartsmøde og en afslutningsdag.

Målet med opstartsmødet er at igangsætte forløbet, rammesætte indhold og metoder samt igangsætte de regionale læringsfællesskaber. Skolernes ledelse deltager i opstartsmødet sammen med de medarbejdere, der skal deltage i forløbet, så der fra starten af skabes en fælles forpligtigelse mellem medarbejdere og ledelse i forhold til forankring af projektets viden og erfaringer på egen skole.

Afslutningsdagen arrangeres som en åben workshop. Målet at få delt de erfaringer og den viden, som forløbet har genereret. Ud over deltagerne i forløbet og deres ledere, deltager også de medarbejdere og ledere, der skal være en del af det næste forløb – herved deles der viden fra det ene forløb til det næste. Interesserede medarbejdere og ledere fra de øvrige fynske kommuner inviteres også til at deltage i afslutningsdagene. Afslutningsdagen anvendes samtidig til at få skabt aftaler mellem ledelse og medarbejdere i forhold til den fortsatte forankring på skolen samt deltagelse i regionalt læringsfællesskab og kommunalt netværk.

### **1.1.2 Undervisningsmoduler**

Kompetenceudviklingsforløbet består af tre undervisningsmoduler på hver to dage – i alt seks dage. Undervisningsmodulerne sætter et teoretisk fokus på de musikfaglige mål og metoder i projektet samtidig med, at der afsættes tid til samarbejde om planlægning og opfølgning på aktionslæringsforløbene. Skolernes medarbejdere og musiklærere fra Odense Musikskole deltager i alle temadagene.

Et to dages-modul består af:

- Hands-on-elementer hvor deltagerne i praksis arbejder med musikudøvelse/musikalsk skaben
- Oplæg med didaktiske og relevante teoretiske indslag der knytter sig til de praktiske elementer
- Planlægning af aktion og opsamling på forudgående aktion

Forløbet er tilrettelagt med afsæt i kompetenceområderne fra læreruddannelsens studieordning i undervisningsfaget musik.

*Opstartsdag:* Introduktion til kurset herunder til aktionslæringsbegrebet.

*Undervisningsmodulerne:* Musikudøvelse, didaktiske og teoretiske indslag og planlægning af aktion og co-teaching.

*Afslutningsdag:* Målet er at få indsigt i de erfaringer, deltagerne har gjort sig i forløbet og dele viden på tværs. For på sigt at sikre en forankring af forløbets erfaringer og metoder samt videreudvikling af disse etableres der regionale læringsfællesskaber i regionerne samt kommunalt netværk for musikundervisere på skolerne og musikskolens medarbejdere. På formidlingsdagen igangsættes arbejdet i de regionale netværk og der samles viden om, hvilke temaer og problemstillinger, der kunne være interessant at arbejde videre med i de regionale læringsfællesskaber og det kommunale netværk.

### **1.1.3 Aktionslæringsforløb**

Projektet gennemføres i skolernes børnemiljøer (0.- 6. kl.). På hver skole deltager tre personer (to (musik)lærere og en

pædagog). På kompetenceudviklingsforløbet skal deltagere fra samme skole arbejde i team som består af to musiclærere og en musikpædagog. Til hvert team tilknyttes en underviser fra musikskolen.

Efter hvert enkelt aktionslæringsforløb gennemføres en didaktisk samtale, der faciliteres af UCL.

### **1.1.4 Regionale læringsfællesskaber og kommunalt netværk**

Sideløbende med projektet etableres der dels regionale læringsfællesskaber og dels et kommunalt netværk for skolernes musikundervisere og musikskolens undervisere. De regionale læringsfællesskaber sammensættes af deltagerne fra skoler, der ligger placeret i samme område af byen. Det Kommunale netværk har til formål at understøtte den fortsatte implementering af musikalske læringsmiljøer på skolerne.

### **1.1.5 Målsætning**

Målet med kompetenceudviklingsforløbet er ifølge projektbeskrivelsen, at:

- *Musikundervisere* på skolerne vil få et kompetenceløft i musikfaget primært indenfor kompetenceområderne musikudøvelse, musikalsk skaben og musikdidaktik
- *Musiclærere og musikpædagoger* på skolerne får erfaring med aktionslæring og co-teaching som metode til udvikling af deres musikpædagogiske praksis
- Skolernes musikalske læringsmiljøer kvalificeres gennem nye spændende musikundervisningsforløb
- *Medarbejderne* opnår konkret praksiserfaring i at samarbejde med musikskolen i musikundervisningen
- Det *tværfaglige samarbejde* styrkes med mulighed for transfer til nye samarbejdsområder

### **1.1.6 Evaluering**

#### ***Intern evaluering:***

Forløbet monitoreres gennem løbende evaluering af projektets elementer med henblik på at kunne justere og kvalificere indsatserne undervejs.

Gennem de to år projektet kører, vil der blive foretaget en systematisk erfaringsopsamling målrettet projektets elementer.

1. Deltagerne vil efter forløbet gennemføre en spørgeskemaundersøgelse, hvor der spørges ind til kvaliteten af projektets elementer
2. Deltager-repræsentanter deltager i arbejdsgruppemøderne med henblik på at kvalificere

indsatserne undervejs

3. De didaktiske samtaler sikrer, at der gennem projektet arbejdes med at understøtte målene i projektet.

4. Fokusgruppeinterview med ét regionalt netværk med fokus på at kvalificere og udvikle indsatsen  
Derudover evalueres projektet gennem Odense Kommunes læringsmiljøvurdering, hvor både elever, forældre, medarbejdere og ledere spørges ind til kvaliteten af læringsmiljøet på skolen. Læringsmiljøvurderingen gennemføres hver 2. år.

### ***Ekstern evaluering***

Ved Finn Holst, DPU, med følgende elementer:

1. Løbende evaluering af hvert forløb i form af spørgeskemaevaluering
2. Selvevaluering i form af refleksionspapir i forbindelse med aktionerne
3. Evaluering af elevperspektiv gennem observation
4. Teamevaluering af hvert forløb gennem fokusgruppeinterviews.
5. Monitorering af vidensdeling og netværk

### **Denne rapport**

Den foreliggende rapport udgør afrapportering af **den eksterne evaluering** med de ovenstående fem punkter og omfatter ikke den interne evaluering.

## 1.2 Sammenfatning af rapportens resultater

Først følger resultater fra den kvantitative analyse data fra spørgeskemaundersøgelserne (afsnit 2), derefter følger resultater fra den tematiske analyse af kvalitative data fra interviews og spørgeskema (afsnit 3). Herefter følger resultater fra analyse af projektets moduler og aktioner (afsnit 4), og til sidst resultater fra analyse af observation af undervisning (afsnit 5). Der er tale om en kortfattet version af resultaterne for hvert punkt,

### 1.2.1 Kompetenceudvikling for musiklærere og pædagoger

*I: Faglige kompetencer for musiklærere og pædagoger* ved indgangen til forløbet udgøres af de tre grundfaglige områder musikudøvelse, musikforståelse og musikalsk skaben.

*Udviklingen af faglige kompetencer* udgøres i særlig grad af:

1. udvikling og nytænkning af musikalske læringsmiljøer
2. arbejdet med musikalsk kreative processer i undervisningen og
3. inkluderende musikledelse

*II: De didaktiske kompetencer* for lærere og pædagoger ved indgangen til forløbet udgøres især af vurdering af elevernes sociale forudsætninger, den almen pædagogiske planlægning af undervisningen og almen pædagogisk refleksion.

*Udviklingen af didaktiske kompetencer* udgøres i særlig grad af:

1. den didaktisk proces som omfatter den musikfaglige udvælgelse, planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen,
2. evaluering og vurdering af den didaktisk-metodiske gennemførelse og af elevernes udbytte på det musikfaglige område samt
3. refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige, metodiske og pædagogiske proces.

Den didaktiske kompetenceudvikling for musiklærere og pædagoger udgøres således af de *musikfaglige* aspekter, som det har været intentionen om at opgradere.

Det er et hovedresultat i projektet.

### 1.2.2 Kompetenceudvikling for musikpædagoger

*I: Faglige kompetencer* for musikpædagoger ved indgangen til projektet udgøres af musikudøvelse og musikforståelse.

*Udviklingen af faglige kompetencer* udgøres i særlig grad af:

1. udvikling og nytænkning af musikalske læringsmiljøer
2. arbejdet med musikalsk kreative processer i undervisningen
3. inkluderende musikledelse

Disse punkter er enslydende med udviklingen for musiklærere og pædagoger.

*II: De didaktiske kompetencer* for musikpædagoger ved indgangen til projektet udgøres især af:

1. den musikfaglige gennemførelse og 2. den musikfaglige planlægning

*Udviklingen af didaktiske kompetencer* udgøres i særlig grad af:

1. den didaktisk proces som omfatter den musikfaglige udvælgelse, planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen,
2. evaluering og vurdering af den didaktisk-metodiske gennemførelse og af elevernes udbytte på det musikfaglige område samt
3. refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige, metodiske og pædagogiske proces.

Det må konstateres at musikpædagogerne, som har deltaget gennem de fire forløb, er den gruppe der generelt set har haft den største kompetenceudvikling.

### **1.2.3 Samarbejdsformer**

Vurderingen af samarbejde er besvaret i forhold til fire samarbejdsformer:

- 1) arbejdsdeling
- 2) ad hoc samarbejde
- 3) samarbejde der inddrager planlægning
- 4) samarbejde der inddrager indholds- og metodevalg

#### *Samarbejdsformer - musiklærere og pædagoger*

Det udviklede samarbejde beskrives gennemgående at have inddraget fælles planlægning samt indholds- og metodevalg, med en fordeling mellem niveauerne med gradvis større vægt på samarbejde på de højere niveau end på arbejdsdeling og ad hoc samarbejde.

#### *Samarbejdsformer - musikpædagoger*

Det udviklede samarbejde vurderes ligeledes at omfatte planlægning og indholds- og metodevalg, med en gennemgående større vægt på fjerde niveau end det er tilfældet for musiklærere og pædagoger.

Det er opfattelsen, at musikpædagogerne har inddraget musiklærere og pædagoger i indholds- og metodevalg, og inviteret til et fællesskab også omkring de musikfaglige valg - en vigtig faktor for at musiklærere og pædagoger har udviklet større musikfaglig kompetence. Det fælles materiale fra kursusforløbene har været et velegnet grundlag herfor.

### **1.2.4 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring**

#### *Musiklærere og pædagoger*

De realiserede bidrag udgøres med størst vægt af:

1. Inspiration, kreativitet og glæde
2. elevernes personlige- og sociale kompetencer
3. trivsel

#### *Musikpædagoger*

De realiserede bidrag udgøres med størst vægt af:

1. Inspiration, kreativitet og glæde
2. viden, forståelse og fordybelse
3. færdigheder

Det er forventeligt at musikpædagogerne bidrager med de musikfaglige dimensioner og at lærere og pædagoger bidrager med de almene dimensioner. Hermed står fokus på »Inspiration, kreativitet og glæde« frem som et særligt vægtet fokus, fælles for musiklærere, pædagoger og musikpædagoger.

### **1.2.5 Resultater af tematiske analyse**

#### *I: Projektet styrker - pluspunkter*

Et væsentligt pluspunkt ved projektet, som gennemgående vurderes særdeles positivt, er projektets opbygning med inspiration i form af kurser, aktion, refleksionssamtaler og videndeling. Samarbejde og samspil mellem de tre faggrupper giver dynamik og skaber udvikling. Andre centrale pluspunkter har være gode relationer, engagerede elever og ledelsesopbakning.

#### *II: Begrænsninger - fremført kritik*

Manglende engagement eller negativ indstilling fra nogle deltageres side som formodentlig ikke selv havde ønsket at deltage.

Manglende gensidig respekt fra nogle deltageres side.

Manglende deltagelse af alle faggrupper i teamet, generelt og i fælles planlægning.

Manglende forudsætninger for nogle deltagere (tilfælde i alle tre faggrupper).

Manglende ledelsesopbakning, -indsigt og -involvering i nogle tilfælde.

Top-down projekt - begrænsninger i forhold til ejerskab og engagement.

De samme kurser gennemført programmatisk gennem alle forløb.

Planlægningsproblemer med lange perioder uden musik.

Nogle deltagere har haft for lidt tid til samarbejde og fælles planlægning.

For korte undervisningsforløb til at kunne vurdere elevernes udbytte.

At indsatsen ikke bliver prioriteret og fortsat efter afslutning.

#### *III: Inspiration, udvikling og refleksion*

Den gensidige inspiration har været et stort plus.

Kurserne har fungeret som inspiration og grundlag for fælles planlægning

Aktionerne gav med afsæt i inspiration og kurser mulighed for at afprøve undervisning og dermed rum for udvikling af undervisning og kompetencer.

Refleksionssamtaler og feedback har betydet meget i et udviklingsperspektiv

#### *IV: Samarbejde og co-teaching*

Samarbejdet har været motiverende og udviklende og har løftet eleverne

Samarbejde har fungeret godt i rammen af co-teaching

Samarbejdet har i nogle tilfælde været lige, i andre mindre lige.

Det lige samarbejde har betydet meget for undervisningen og eleverne

En del af samarbejdet har bestået i at skiftes til at undervise eller som arbejdsdeling.

I nogle samarbejdsteam manglede en funktion

#### *V: Relationer og roller*

Rollefordelingen har betydet meget for undervisningen og eleverne fagligt, personligt og socialt.

En god rollefordeling er forbundet med gensidig respekt og imødekommenhed for hinandens faglighed.

Forventningsafstemning betyder og meget, men kræver en indsats

Relationsarbejde med kolleger og elever har afgørende betydning

## VI: Ledelse

Ledelsesopbakning er afgørende, men har været varieret

Den ledelsesmæssige rammesætning har i nogle tilfælde været mangelfuld, selv i fjerde forløb.

### 1.2.6 Aktionerne

Gennem aktionerne arbejdes varieret med musikfagets hovedområder og der inddrages skabende processer og udforskende / eksperimenterende undervisningsformer med et højt didaktisk refleksionsniveau, som både omfatter undervisning og samarbejdsformer.

Der optræder dog både meget velfungerende grupper som i høj grad lever op til projektets intentioner, og nogle ikke så velfungerende grupper som næppe lever op til projektets målsætninger.

Tilgangen i aktionerne med udgangspunkt i »fokusering« afviger fra det anvendte teoretiske grundlag for aktionslæring, hvilket kunne have medvirket til i nogle tilfælde at svække aktionslæringsformen i retning af implementering og transfer af gennemgået stof på kurset (modulerne) og et lavere didaktisk og refleksionsmæssigt niveau.

Der kan desuden, på baggrund af aktuell forskningsviden, peges på 1) mulighederne ved (i højere grad) at vægte et udviklingsperspektiv mhp. at generere professionsviden og -refleksion om samarbejdsformer og undervisningsformer gennem deltagerens aktive ejerskab og deltagerne som ressource i en bottom-up proces (også mhp forankring) - samt 2) nødvendigheden af at præcisere og styrke ledelseskrav som del af projektet proaktivt som en afgørende rammefaktor.

### 1.2.7 Didaktisk analyse

Det er i projektet lykkedes at arbejde med kreative/skabende processer med selvstændigt og eksperimenterende arbejde i små grupper, hvor eleverne er engagerede og motiverede for at arbejde med en opgave som de kan magte.

Centralt står her i elevperspektiv elevernes arbejde med musik som meningsfuldt, inspirerende og motiverende, forbundet med engageret fordybelse.

Det har i projektet har været en gennemgående ambition at udvikle undervisningsformer og musikalske læringsmiljøer i denne retning.

En elevgruppe fortæller - meget sigende (musikalsk skabende arbejde med lyd-kollage):

*Det vi laver nu er Skib i Havsnød.*

*En der står og råber hjælp, der er store bølger og så er der vind.*

*Bølgerne er høje, lyder højt, og når vi skruer lidt ned for dem kan vi høre vinden, og så kan man også høre en der skriger hjælp.*

*Der er noget vi ville rette på - men vi kunne også klippe noget væk.*

*Man skulle tro det var meget svært... men hvis man vil justere noget kan man bare 'mute', og så kan man prøve at høre det hele bagefter.*

*Vi skal overveje mange ting, skal vi ændre den eller skal det bare være en lige streg, ellers kan man indsætte nogle punkter.*

*Det er det bedste af det vi har lavet. Her er vi alle med.*

## 2 Spørgeskemaundersøgelse

Der er gennemført en omfattende spørgeskemaundersøgelse af hvert forløb med en såvel baseline-undersøgelse (Bilag 2) som endline-undersøgelse (Bilag 3).

*I baseline undersøges:*

1. Vurdering af faglige kompetencer i forhold til musikudøvelse, musikforståelse, musikalsk skaben, arbejdet med kreative musikalske processer i undervisningen samt udvikling og nytænkning af musikalske læringsmiljøer.
2. Vurdering af didaktiske kompetencer som omfatter begrundelse, planlægning, gennemførelse af undervisning og refleksion her over.
3. Forventning til samarbejde og samarbejdsformer.
4. Forventning om hvad respondenterne forventer at kunne bidrage med i forhold til elevernes udvikling og læring på relevante områder

*I endline undersøges:*

1. Vurdering af udvikling af faglige kompetencer
2. Vurdering af udvikling af didaktiske kompetencer
3. Vurdering af det realiserede samarbejde, samarbejdsformer og rollefordeling
4. Vurdering af de realiserede bidrag til elevernes læring og udvikling
5. Vurdering af kursusoplæg, aktioner og ledelsesstøtte

Baseline og endline er gennemført for hvert af de fire hold i de fire forløb.

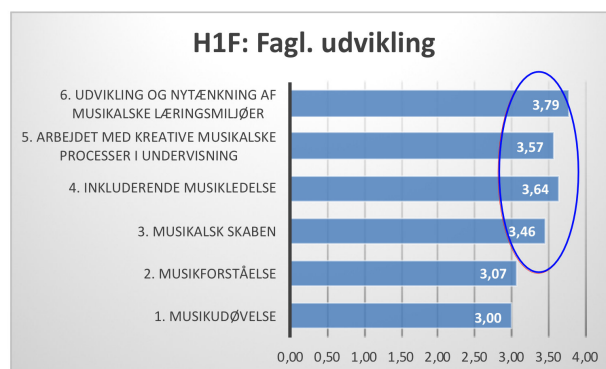
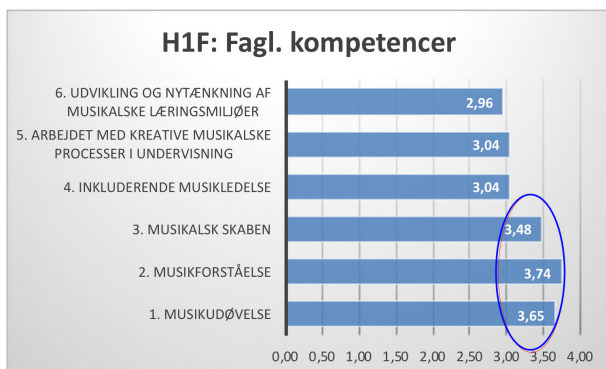
Behandlingen af de kvantitative data opdeles for hvert forløb i hhv baseline og endline og opdeles i en gruppe for de fagprofessionelle fra folkeskolerne (musiklærere og pædagoger) og en gruppe for musikpædagogerne fra musikskolen. Musiklærere og pædagoger på skolerne har ikke været mulige at adskille pga manglende data. De kvantitative data omhandler spørgsmål 1 til 4 sammenstillet for baseline - endline.

De kvalitative data fra spørgeskemaundersøgelsen (besvarelser i fritekst) indgår i den efterfølgende tematisk undersøgelse (afsnit 3).

De enkelte spørgsmål fremgår ikke altid tydeligt af grafikkerne, og er derfor indsat i bokse i første forløb.

## 2.1 Første forløb

### 2.1.1 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger.



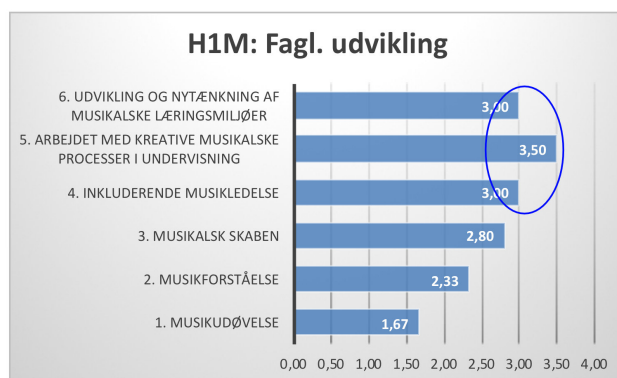
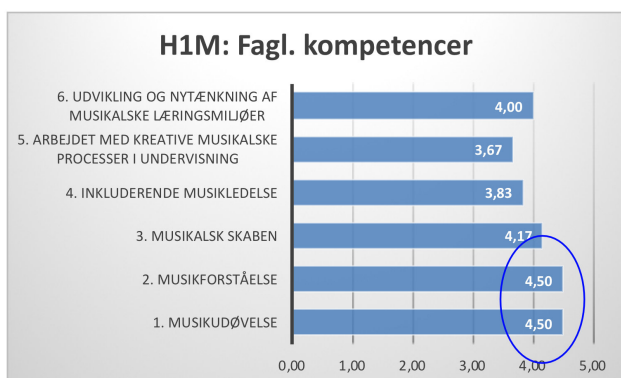
Spørgsmål til faglige kompetencer ved start og udvikling gennem forløbet:

Hvordan vurderer du dine kompetencer (venstre) hhv din udvikling af kompetencer (højre) på følgende områder:

1. Musikudøvelse
2. Musikforståelse
3. Musikalsk skaben
4. Inkluderende musikledelse
5. Arbejdet med kreative musikalske processer i undervisningen
6. Udvikling og nytænkning af musikalske læringsmiljøer

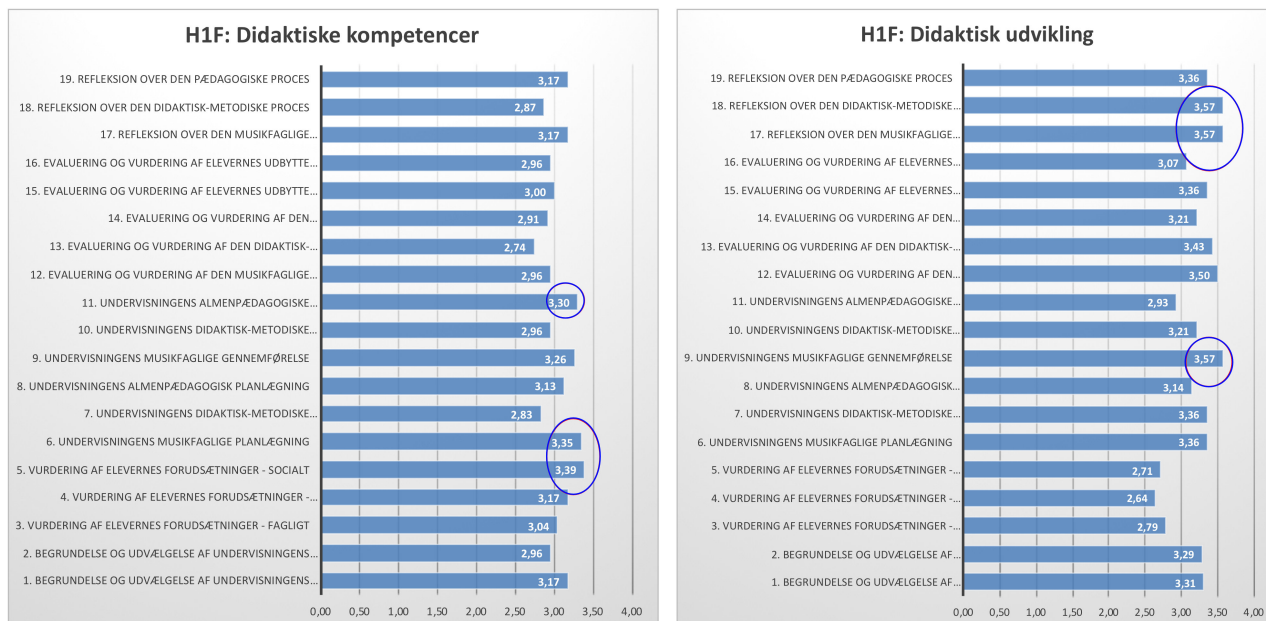
I baseline (venstre) vurderes de tre faglige grundområder som fremtrædende, især #1 og #2. I endline (højre) vurderes der at have været en tydelig kompetenceudvikling på områderne 3, 4, 5 og 6 hvor det mest fremtrædende er 'udvikling og nytænkning af musikalske læringsmiljøer. Dette svarer til intentionerne med projektet i forhold til udvikling og kvalificering af folkeskolens musikalske læringsmiljøer.

### 2.1.2 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger



I baseline (venstre) vurderes de to første faglige grundområder som fremtrædende - de traditionelle discipliner musikudøvelse og musikforståelse. I endline (højre) vurderes der at have været en særlig tydelig kompetenceudvikling på områderne musikalsk skaben og arbejdet med kreative musikalske processer. Det er interessant at arbejdet med skabende processer generelt er svagt repræsenteret inden for musikskolen, og at det derfor kan ses som udvikling af et interessant potentiale netop for musikskolens undervisere her i det tværfaglige samarbejde som en reel synergieffekt.

## 2.1.3 Vurdering af faglige didaktiske kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger



Spørgsmål til didaktiske kompetencer ved start og udvikling gennem forløbet:

Hvordan vurderer du dine didaktiske kompetencer (venstre) hhv. din udvikling af kompetencer (højre) i forhold til:

1. begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold
2. begrundelse og udvælgelse af undervisningens metodiske tilgang
3. vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt
4. vurdering af elevernes forudsætninger – personligt
5. vurdering af elevernes forudsætninger – socialt
6. undervisningens musikfaglige planlægning
7. undervisningens didaktisk-metodiske planlægning
8. undervisningens almenpædagogisk planlægning
9. undervisningens musikfaglige gennemførelse
10. undervisningens didaktisk-metodiske gennemførelse
11. undervisningens almenpædagogiske gennemførelse
12. evaluering og vurdering af den musikfaglige gennemførelse
13. evaluering og vurdering af den didaktisk-metodiske gennemførelse
14. evaluering og vurdering af den almenpædagogiske gennemførelse
15. evaluering og vurdering af elevernes udbytte på det musikfaglige område
16. evaluering og vurdering af elevernes udbytte på det almene område
17. refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces
18. refleksion over den didaktisk-metodiske proces
19. refleksion over den pædagogiske proces

I baseline (venstre) fremtræder en profil hvor følgende områder er fremtrædende:

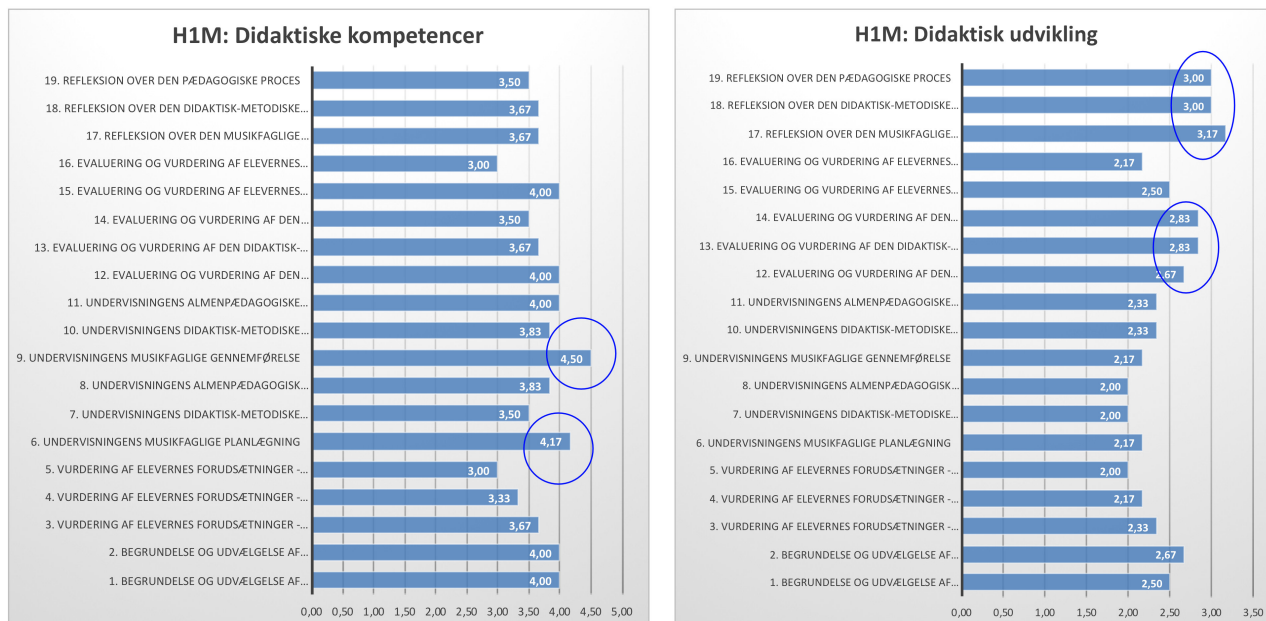
- vurdering af elevernes sociale forudsætninger.
- planlægning og gennemførelse, musikfagligt og almen pædagogisk.

I endline (højre) ligger kompetenceudviklingen især på områderne:

- den musikfaglige gennemførelse
- refleksion over den didaktiske og musikfaglige proces.

Der er her tale om et kompetenceløft i forhold til det musikfaglige aspekt, men også i forhold til det kompetencemæssige niveau gennem øget refleksions-kompetence.

## 2.1.4 Vurdering af faglige didaktiske kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger



I baseline (venstre) fremtræder en profil hvor følgende områder er fremtrædende:

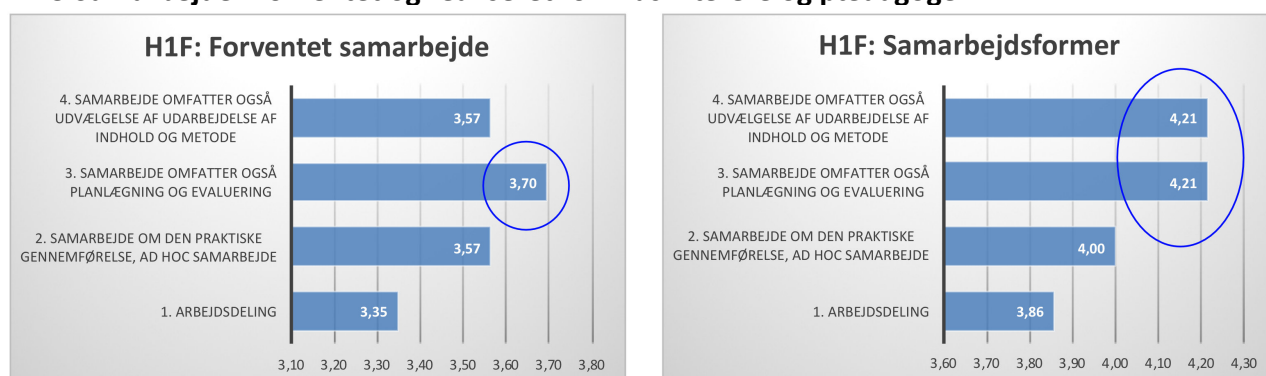
1. den musikfaglige gennemførelse
2. den musikfaglige planlægning

I endline (højre) ligger kompetenceudviklingen fremtrædende på områderne:

Refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces, den didaktisk-metodiske proces og den pædagogiske proces. Dertil kommer området omkring evaluering af undervisningen.

Der er her tale om et kompetenceløft i forhold til det kompetencemæssige niveau gennem øget evaluering- og refleksionskompetence. Der er ligeledes her tale om en interessant synergieffekt for musikskolefeltet, og der tegner sig allerede her et billede af hvordan det tværinstitutionelle samarbejde har reel betydning for kompetenceudvikling i et musikskoleperspektiv.

## 2.1.5 Samarbejde - forventet og realiseret for musiklærere og pædagoger



Spørgsmål til forventet og realiseret samarbejde

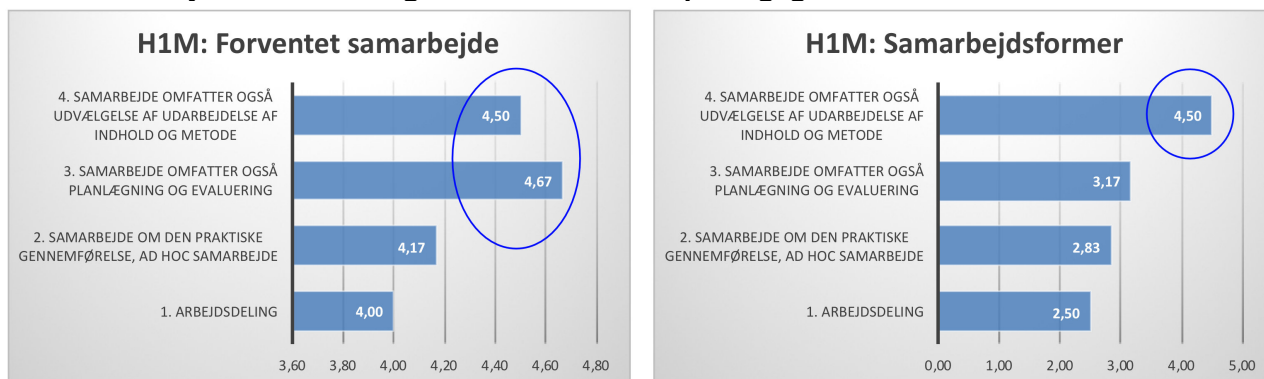
I hvilket omfang forventer du forventet (venstre) hhv. har du oplevet (højre) samarbejdet som

1. Arbejdsdeling
2. Samarbejde om den praktiske gennemførelse, ad hoc samarbejde
3. Samarbejde som omfatter planlægning og evaluering
4. Samarbejde som omfatter udvælgelse af udarbejdelse af indhold og metode

I baseline (venstre) fremstår en forventning om samarbejde som omfatter fælles planlægning (samarbejdsniveau 3).

De realiserede samarbejdsformer i endline (højre) omfatter både planlægning og samarbejde om undervisningens indhold og metode (samarbejdsniveau 4). Betydningen af dette vil blive uddybet senere i forbindelse med inddragelse af teori om tværfaglige samarbejdsformer i musikundervisning.

### 2.1.6 Samarbejde - forventet og realiseret for musikpædagoger

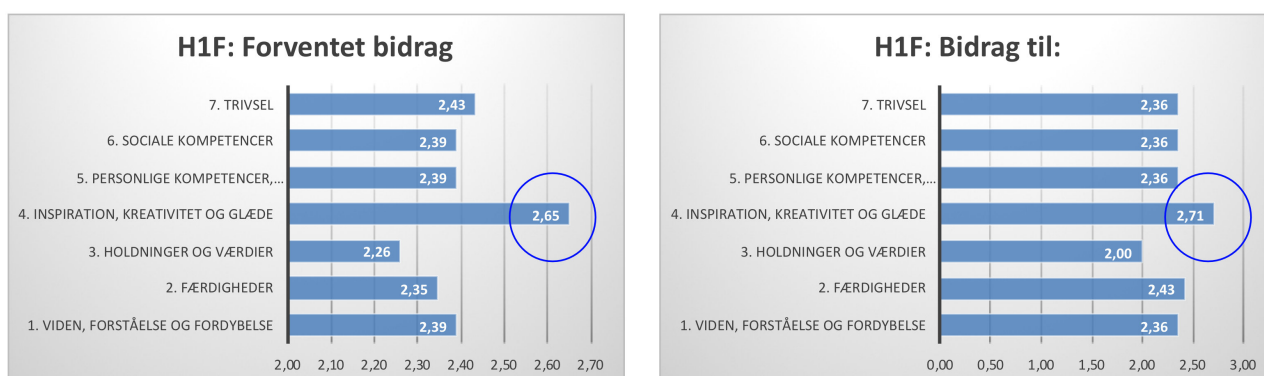


I baseline (venstre) fremstår en forventning om samarbejde som omfatter fælles planlægning (samarbejdsniveau 3). Det er det samme billede som for folkeskolens musiklærere og pædagoger.

De realiserede samarbejdsformer i endline (højre) viser en tydelig vægt på samarbejde om undervisningens indhold og metode (samarbejdsniveau 4). Det er interessant at musikpædagogerne således har haft fokus på at inddrage musiklærere og pædagoger på det musikfaglige indholdsfelt, som desværre ofte udelades af sådanne samarbejder.

Som nævnt vil betydningen af dette samarbejdsniveau vil blive uddybet senere.

### 2.1.7 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musiklærere og pædagoger



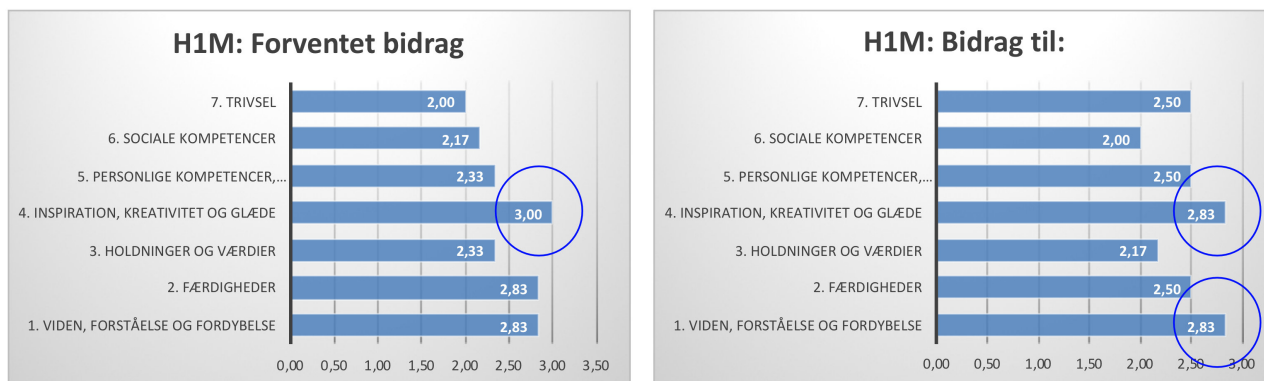
Hvad tænker du, at netop du kan bidrage med (venstre) /hvh. har bidraget med (højre) i forhold til elevernes udvikling og læring på følgende områder:

1. Viden, forståelse og fordybelse
2. Færdigheder
3. Holdninger og værdier
4. Inspiration, kreativitet og glæde
5. Personlige kompetencer, selvtillid og selvstændighed
6. Sociale kompetencer
7. Trivsel

Såvel i baseline (venstre) som endline (højre) fremstår 'inspiration, kreativitet og glæde' som et centralt punkt man ønsker at bidrage med til elevernes udvikling og læring - og som man også vurderer er det man faktisk har bidraget med.

Det er en helt central vision og indsats som går gennem dette projekt som en rød tråd trods skiftende skoler og deltagere, og kan i høj grad ses som et værdisæt bag ambitionen om at udvikle og kvalificere skolernes musikalske læringsmiljøer gennem nye spændende undervisningsforløb.

### 2.1.8 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musikpædagoger

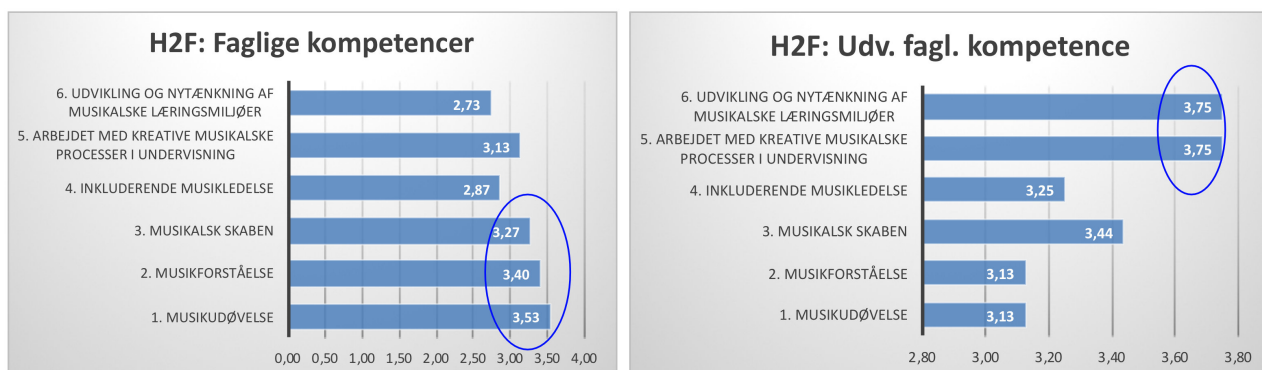


Såvel i baseline (venstre) som endline (højre) fremstår også her 'inspiration, kreativitet og glæde' som et centralt punkt man ønsker at bidrage med til elevernes udvikling og læring - og som man også vurderer er det man faktisk har bidraget med. Fra musikpædagogernes side suppleres dette (ikke overraskende) med at bidrage til *faglig fordybelse*, som er et centralt punkt i den frivillige musikundervisning, som musikpædagogerne kommer fra.

Overensstemmelsen mellem musyklærere, pædagoger og musikpædagoger tydeliggør betydningen heraf for en gennemgående fælles vision i projektet.

## 2.2 Andet forløb

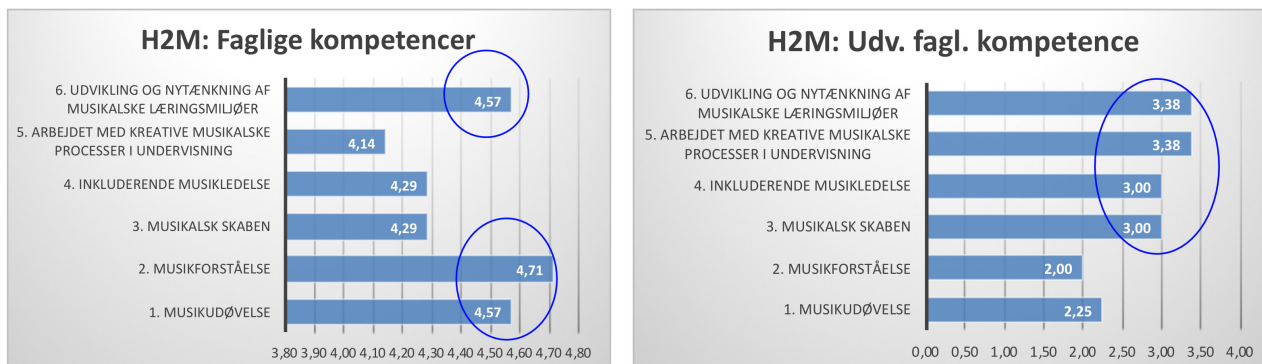
### 2.2.1 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger.



I baseline (venstre) vurderes de tre faglige grundområder som fremtrædende. I endline (højre) vurderes der at have været en tydelig kompetenceudvikling på områderne 5 og 6 som både er rettet mod 'kreative musikalske processer' og 'udvikling og nytænkning af musikalske læringsmiljøer'.

Dette peger tydeligt mod en udviklingsorienteret indsats - og bestemt ikke om blot 'at holde skindet på næsen' i musikundervisningen, hvilket peger på et betydeligt moment hos de involverede lærere og pædagoger, som kunne være en ressource i at bære projektet frem.

### 2.2.2 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger

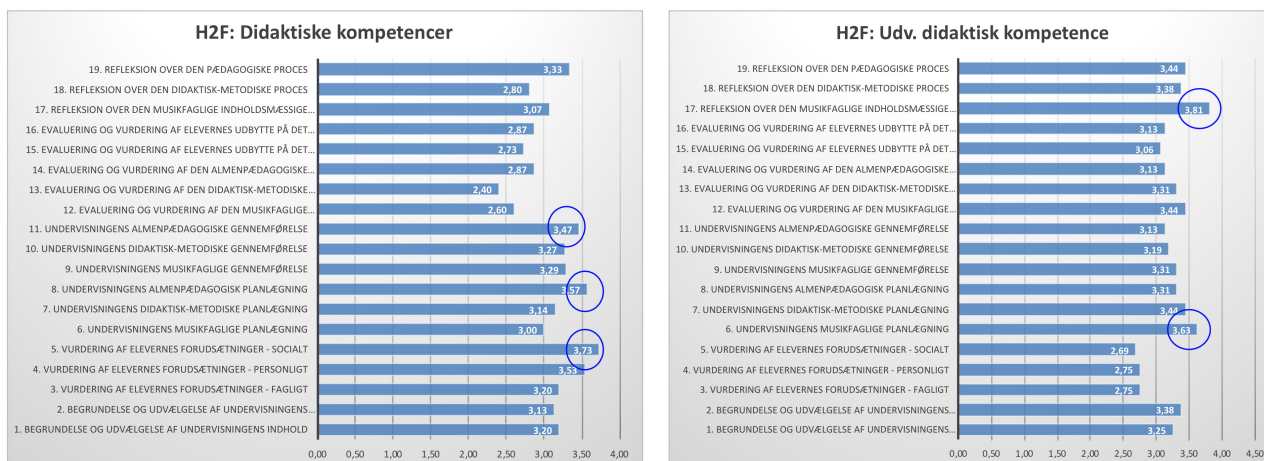


I baseline (venstre) vurderes de to første faglige grundområder som fremtrædende - de traditionelle discipliner musikudøvelse og musikforståelse. Læg mærke til at #6 'udvikling og nytænkning' fremstår som en ny kompetence i forhold til første forløb, hvilket tydeligvis er en følge af at musikpædagogerne arbejdede med dette område i første forløb, og nu bringer deres erfaringer og kompetencer med ind i andet forløb.

I endline (højre) vurderes der at have været en særlig tydelig kompetenceudvikling på områderne musikalsk skaben og arbejdet med kreative musikalske processer. Det er i høj grad det samme billede som i første forløb, dog er der en øget kompetence på inklusionsområdet, hvilket er interessant, da musikpædagoger fra musikskolen netop ikke er vant til at skulle undervise »alle« i den frivillige musikundervisning, men netop har arbejdet med dette her.

Det udviklingsorienterede fokus optræder tydeligt for begge faggrupper, hvilket peger på en fælles bevægelse og dermed en styrket ressource for projektet som udviklingsprojekt med ejerskab fra musiklærere, pædagoger og musikpædagoger. Dette kommer meget tydeligt frem netop i andet forløb.

## 2.2.3 Vurdering af faglige didaktiske kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger



Spørgsmål til didaktiske kompetencer ved start og udvikling gennem forløbet:

Hvordan vurderer du dine didaktiske kompetencer (venstre) hhv. din udvikling af kompetencer (højre) i forhold til:

1. begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold
2. begrundelse og udvælgelse af undervisningens metodiske tilgang
3. vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt
4. vurdering af elevernes forudsætninger – personligt
5. vurdering af elevernes forudsætninger – socialt
6. undervisningens musikfaglige planlægning
7. undervisningens didaktisk-metodiske planlægning
8. undervisningens almenpædagogisk planlægning
9. undervisningens musikfaglige gennemførelse
10. undervisningens didaktisk-metodiske gennemførelse
11. undervisningens almenpædagogiske gennemførelse
12. evaluering og vurdering af den musikfaglige gennemførelse
13. evaluering og vurdering af den didaktisk-metodiske gennemførelse
14. evaluering og vurdering af den almenpædagogiske gennemførelse
15. evaluering og vurdering af elevernes udbytte på det musikfaglige område
16. evaluering og vurdering af elevernes udbytte på det almene område
17. refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces
18. refleksion over den didaktisk-metodiske proces
19. refleksion over den pædagogiske proces

Det er interessant at baseline viser en didaktisk profil der ligger meget tæt op ad profilen fra første forløb, på trods af at der er tale om en ny gruppe lærere og pædagoger fra et andet sæt skoler.

I baseline (venstre) fremtræder en profil hvor følgende områder er fremtrædende:

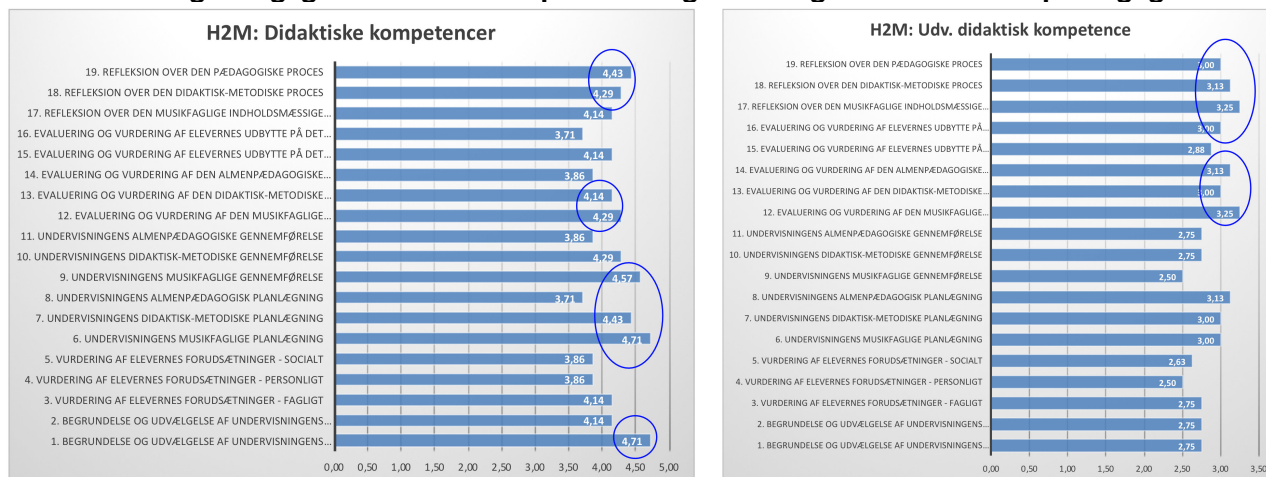
- vurdering af elevernes sociale forudsætninger.
- Undervisningens almenpædagogiske planlægning og gennemførelse.

I endline (højre) ligger kompetenceudviklingen især på områderne:

- den musikfaglige planlægning, som netop har været fælles
- refleksion over den didaktiske og musikfaglige proces.

Der er her (som i forløb 1) tale om et kompetenceløft i forhold til det musikfaglige aspekt samt i forhold til det kompetencemæssige niveau gennem øget refleksions-kompetence.

## 2.2.4 Vurdering af faglige didaktiske kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger



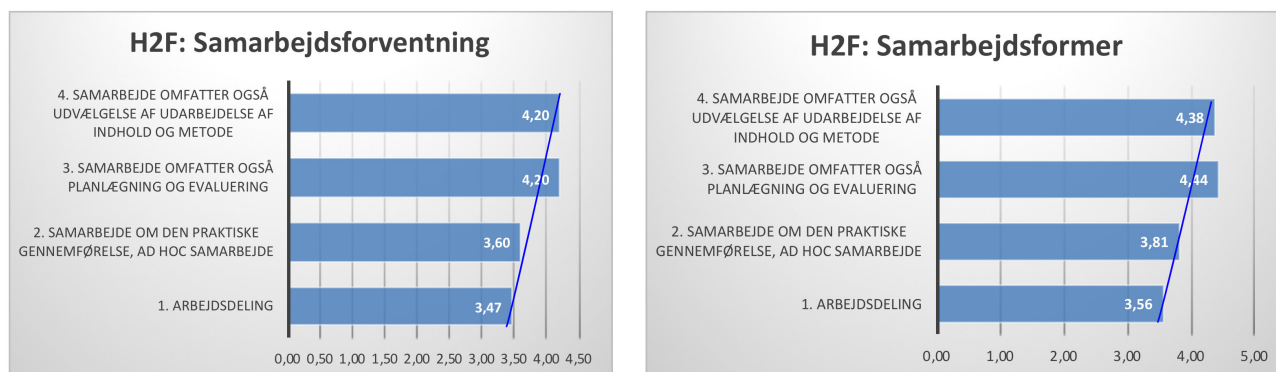
I baseline (venstre) fremtræder en profil hvor følgende områder er fremtrædende:

1. den musikfaglige begrundelse, udvælgelse, planlægning og gennemførelse
2. evaluering og refleksion.

I forhold til første forløb indgår nu evaluerings- og refleksionskompetencerne, der blev etableret hos musikpædagogerne, nu i baseline.

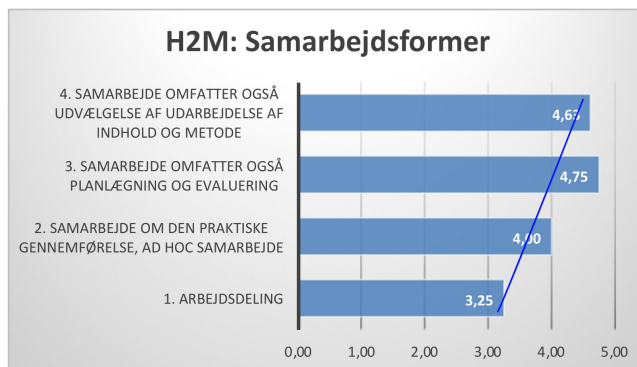
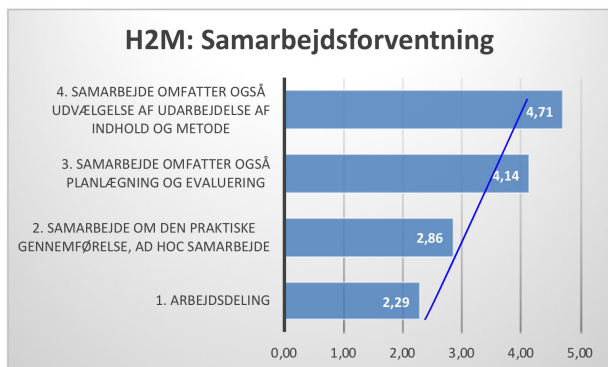
I endline (højre) fortsætter kompetenceudviklingen på områderne evaluerings- og refleksionsområdet, som altså akkumuleres gennem den fortsatte deltagelse (for flertallet af musikpædagoger) gennem første og andet forløb.

## 2.2.5 Samarbejde - forventet og realiseret for musiklærere og pædagoger



Som det ses af baseline, er der i andet forløb en tydelig forventning om et samarbejde på alle niveauer, ikke mindst de to højeste. Det er et væsentligt skridt frem i forhold til første forløb, og kan tilskrives til erfaringsformidlingen fra første forløb til andet forløb samt ikke mindst musikpædagogernes indhentede erfaringer og kompetencer på området, som - med dem - føres over i andet forløb. Den gode nyhed i endline er så, at dette indfries i praksis (endline).

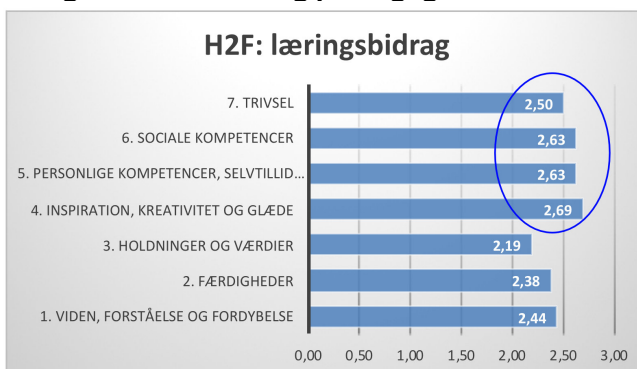
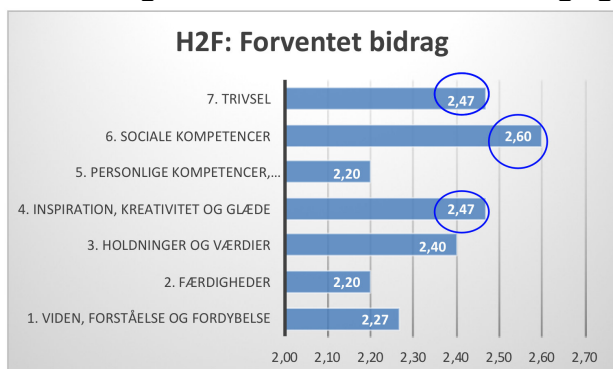
## 2.2.6 Samarbejde - forventet og realiseret for musikpædagoger



I baseline (venstre) fremstår en forventning om samarbejde som omfatter fælles planlægning (samarbejdsniveau 3 og 4). Det er det samme billede som for folkeskolens musiklærere og pædagoger.

De realiserede samarbejdsformer i endline (højre) viser - i overensstemmelse med musiklærere og pædagogers vurdering (punkt 5) - en indsats over alle samarbejdsformer, med omfattende samarbejde omkring undervisningens indhold og planlægning.

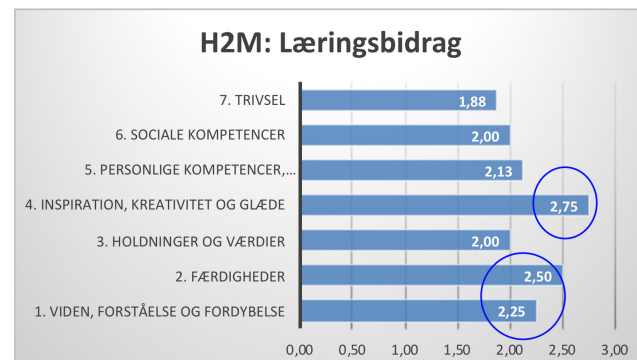
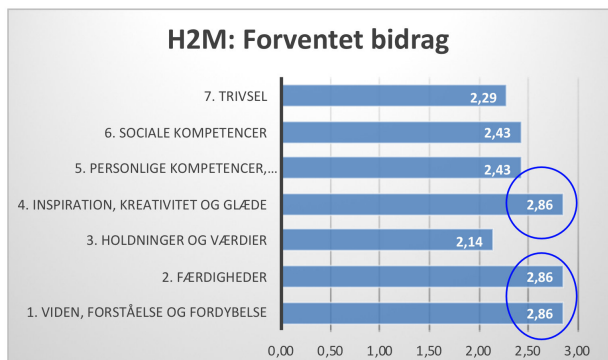
## 2.2.7 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musiklærere og pædagoger



I baseline fremstår en forventning om at bidrage til elevernes sociale kompetencer og trivsel, samt til inspiration, kreativitet og glæde, hvor sidstnævnte går igen fra første forløb.

I endline bliver det tydeligt at inspiration, kreativitet og glæde (som tidligere) bliver realiseret for eleverne, men dette i følgeskab af de personlige og sociale kompetencer. Resultatet er et meget afbalanceret (i modsætning til ujævnt) bidrag.

## 2.2.8 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musikpædagoger

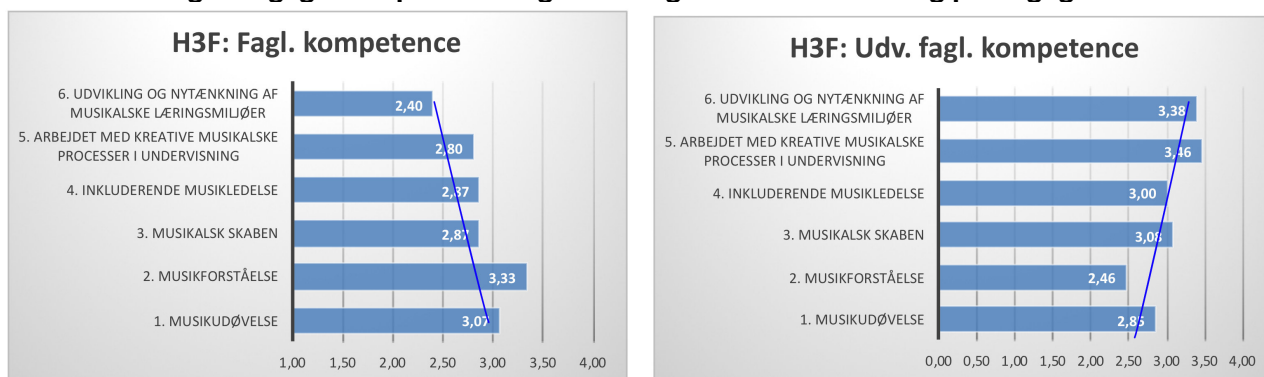


Såvel i baseline (venstre) som endline (højre) fremstår *'inspiration, kreativitet og glæde'* som et centralt punkt man (som rød tråd) ønsker at bidrage med til elevernes udvikling og læring - og som man også vurderer er det man faktisk har bidraget med. Det faglige aspekt og den faglige forbydelse er mere i fokus hos musikpædagogerne end hos skolens musiklærere og pædagoger, som i højere grad bidrager til de personlige og sociale forhold (se punkt 7 herover).

Dette tegner et billede af to forskellige musikpædagogiske tilgange og specialiseringer, som samtidig har en bred fælles base i samarbejdet.

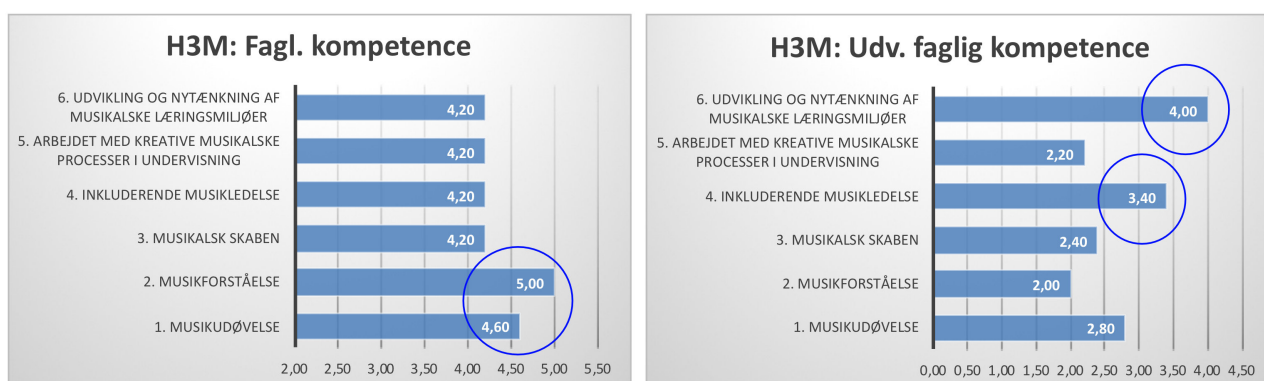
## 2.3 Tredje forløb

### 2.3.1 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger.



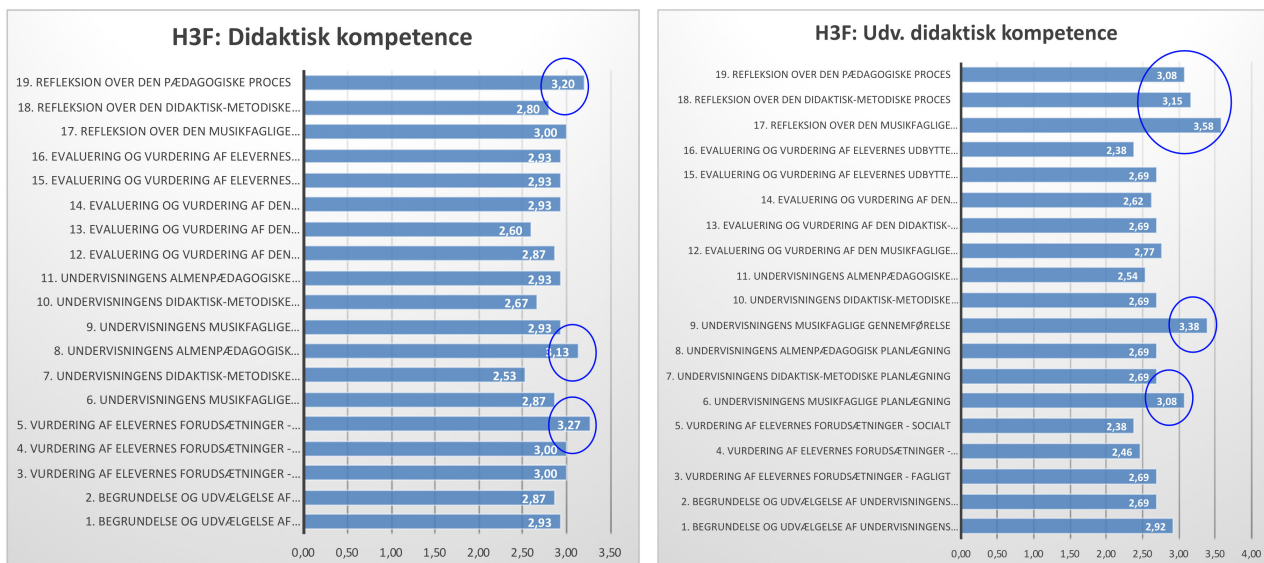
I baseline (venstre) vægter de faglige grundområder mest, mens udviklingsperspektivet står svagere. I endline (højre) er tendensen modsat, hvor arbejdet med kreative processer og udvikling af læringsmiljø står stærkest. Dette svarer til intentionerne, som i de tidligere forløb med projektets intentioner.

### 2.3.2 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger



I baseline (venstre) vurderes de to første faglige grundområder som fremtrædende - de traditionelle discipliner musikudøvelse og musikforståelse. Dette svarer til tendensen i de tidligere forløb. I endline (højre) vurderes der at have været en særlig tydelig kompetenceudvikling på områderne inklusion og udvikling af musikalske læringsmiljøer, som også har optrådt i andet forløb, og fortsat styrkes.

## 2.3.3 Vurdering af faglige didaktiske kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger



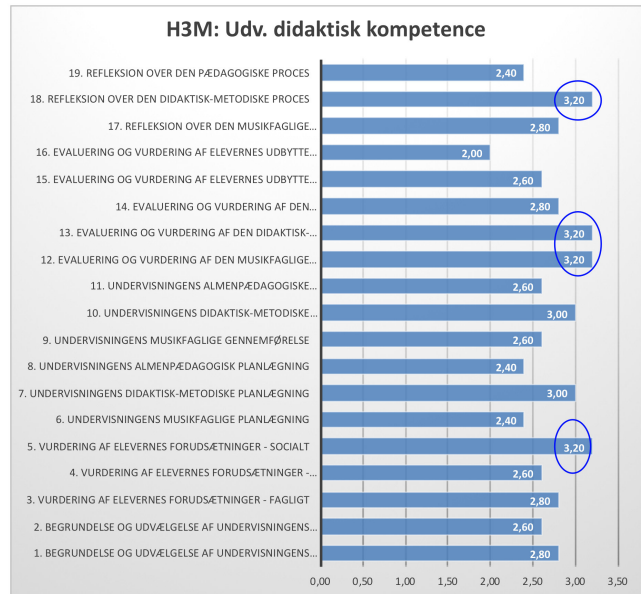
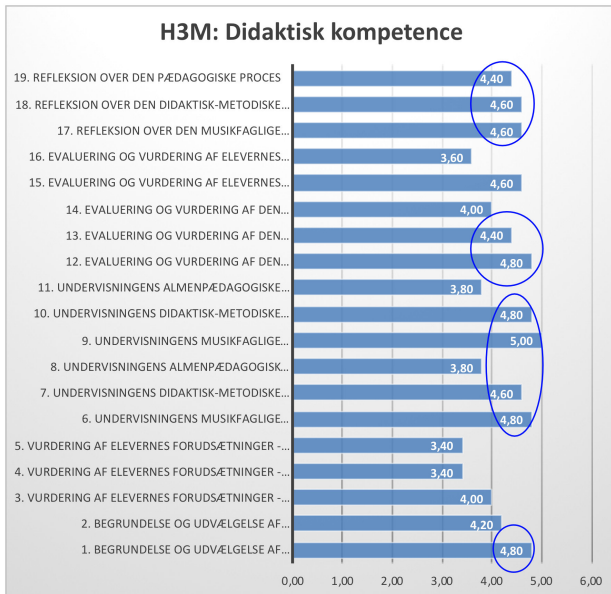
Spørgsmål til didaktiske kompetencer ved start og udvikling gennem forløbet:

Hvordan vurderer du dine didaktiske kompetencer (venstre) hhv. din udvikling af kompetencer (højre) i forhold til:

1. begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold
2. begrundelse og udvælgelse af undervisningens metodiske tilgang
3. vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt
4. vurdering af elevernes forudsætninger – personligt
5. vurdering af elevernes forudsætninger – socialt
6. undervisningens musikfaglige planlægning
7. undervisningens didaktisk-metodiske planlægning
8. undervisningens almenpædagogisk planlægning
9. undervisningens musikfaglige gennemførelse
10. undervisningens didaktisk-metodiske gennemførelse
11. undervisningens almenpædagogiske gennemførelse
12. evaluering og vurdering af den musikfaglige gennemførelse
13. evaluering og vurdering af den didaktisk-metodiske gennemførelse
14. evaluering og vurdering af den almenpædagogiske gennemførelse
15. evaluering og vurdering af elevernes udbytte på det musikfaglige område
16. evaluering og vurdering af elevernes udbytte på det almene område
17. refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces
18. refleksion over den didaktisk-metodiske proces
19. refleksion over den pædagogiske proces

Baselineprofilen ligger igen meget tæt på udfaldet fra de tidligere hold (forløb 1 og forløb 2) med vægt på vurdering af elevforudsætninger og det almenpædagogiske aspekt. I endline fremstår øgede refleksive kompetencer især musikfaglig refleksion, samt i forhold til undervisningens musikfaglige planlægning og gennemførelse.

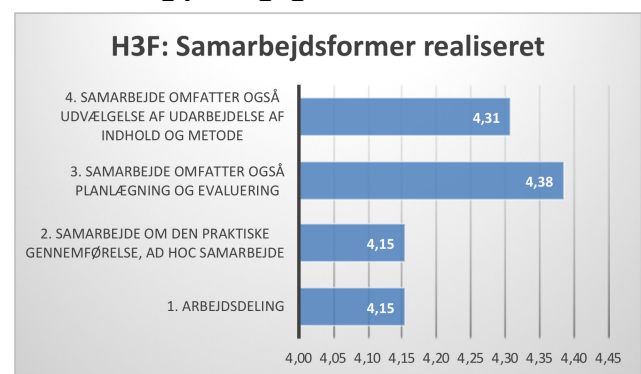
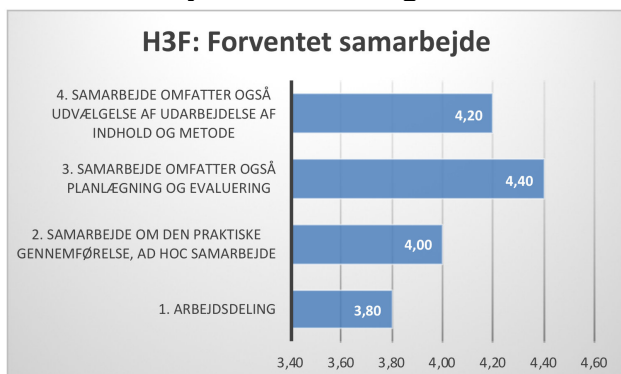
### 2.3.4 Vurdering af faglige didaktiske kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger



Baseline for musikpædagog-gruppen viderefører tydeligvis kompetenceudviklingen fra de tidligere forløb - det er tredje gang for en stor del af gruppen.

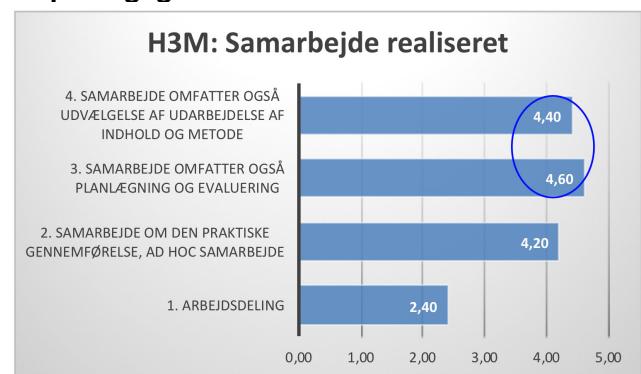
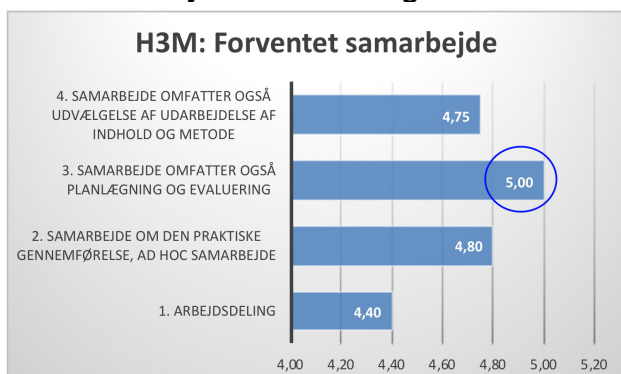
Endline viser øgede kompetencer på områderne evaluering og didaktisk refleksion, samt på et nyt felt, nemlig vurdering af elevernes sociale forudsætninger, som ellers har været et typisk skoleområde.

### 2.3.5 Samarbejde - forventet og realiseret for musiklærere og pædagoger



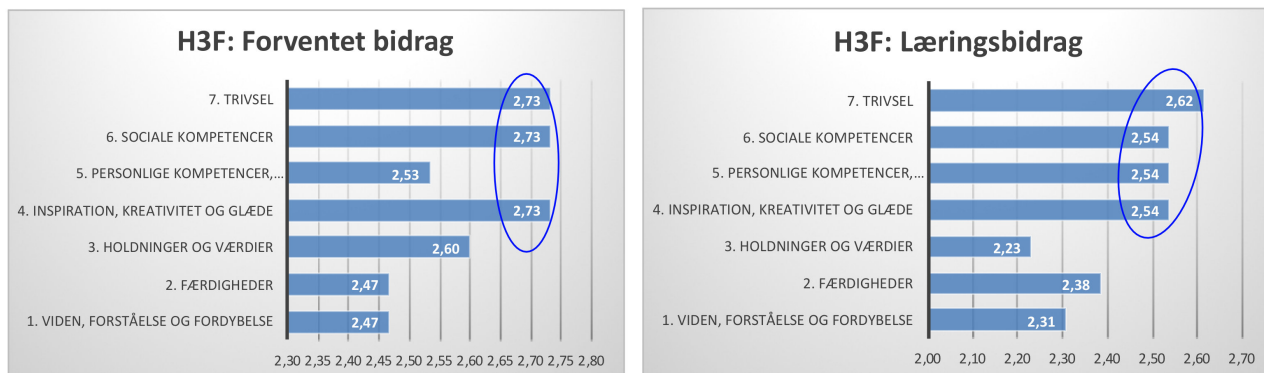
Forventninger til samarbejdet har i tredje forløb ikke adskilt sig fra de tidligere forløb - den centrale forventning går på fælles planlægning. Endline viser at det er denne forventning som er blevet realiseret. Resultaterne på dette felt viser sig efterhånden som meget stabile.

### 2.3.6 Samarbejde - forventet og realiseret for musikpædagoger



Forventningerne fra musikpædagogernes side har været lidt mere rettet mod fælles planlægning, men vurderingen af de realiserede samarbejder viser en mere lige fordeling mellem 3. og 4. niveau. Musikpædagogerne vurderer at der har været relativt mere ad hoc samarbejde end musklærere/pædagoger gør det. Forskellene er imidlertid ikke entydige.

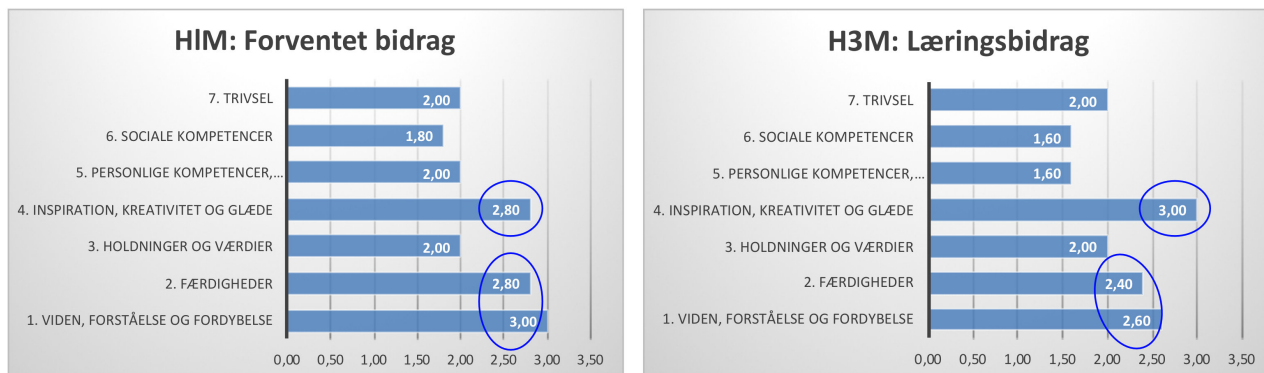
### 2.3.7 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musklærere og pædagoger



I baseline fremstår en forventning om at bidrage til inspiration, kreativitet og glæde samt elevernes sociale kompetencer og trivsel.

I endline bliver det tydeligt at inspiration, kreativitet og glæde (som tidligere) bliver realiseret for eleverne, men dette i fællesskab af de personlige og sociale kompetencer. Resultatet svarer overens med andet forløb.

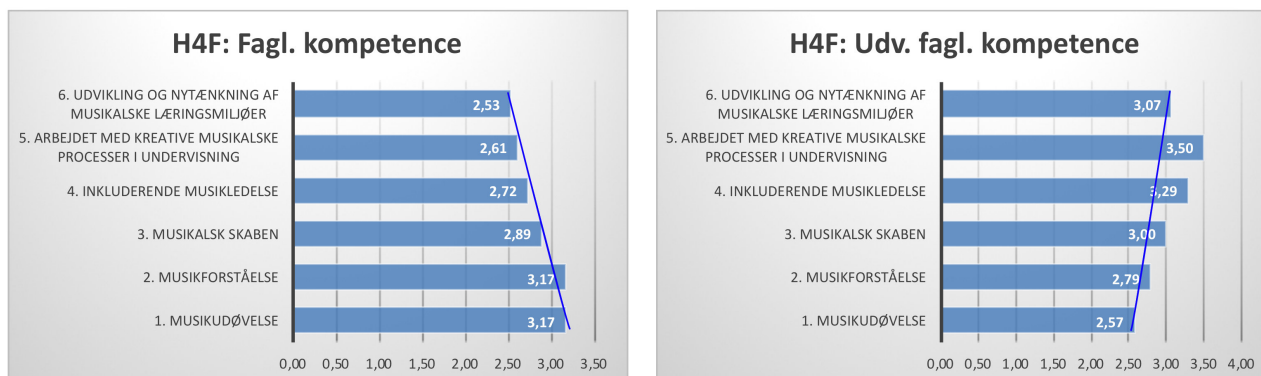
### 2.3.8 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musikpædagoger



Såvel i baseline (venstre) som endline (højre) fremstår 'inspiration, kreativitet og glæde' som et centralt punkt man (som rød tråd) ønsker at bidrage med til elevernes udvikling og læring - og som man også vurderer er det man faktisk har bidraget med. Det faglige aspekt og den faglige fordybelse er mere i fokus hos musikpædagogerne end hos skolens musklærere og pædagoger, som i højere grad bidrager til de personlige og sociale forhold. Resultatet svarer overens med andet forløb.

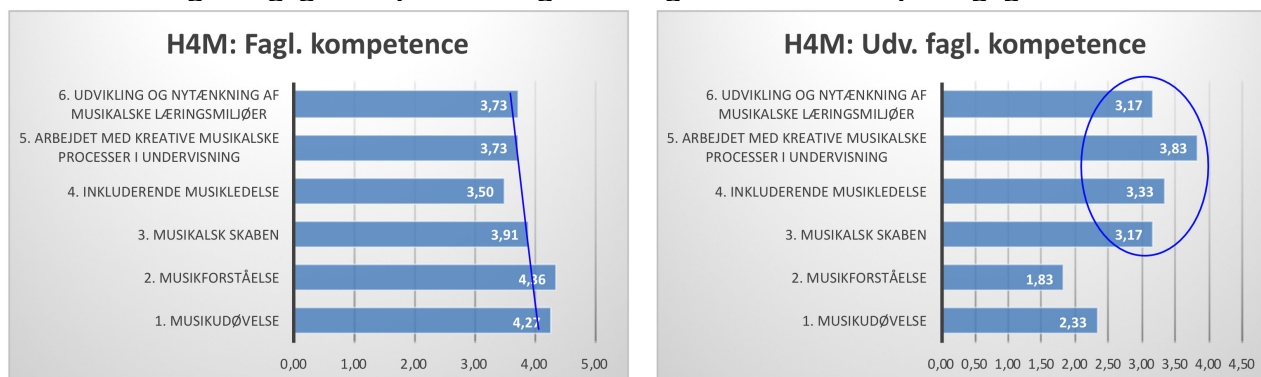
## 2.4 Fjerde forløb

### 2.4.1 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger.



I baseline (venstre) vægter de faglige grundområder mest, mens udviklingsperspektivet står svagere. I endline (højre) er tendensen modsat, hvor arbejdet med kreative processer og udvikling af læringsmiljø står stærkest. Dette svarer til intentionerne, som i de tidligere forløb med projektets intentioner. Profiler er de samme som i tredje forløb - men det skal bemærkes at det er nye skoler og nye deltagere. En rimelig forklaring er at der er tale om et gennemprøvet og uændret forløb.

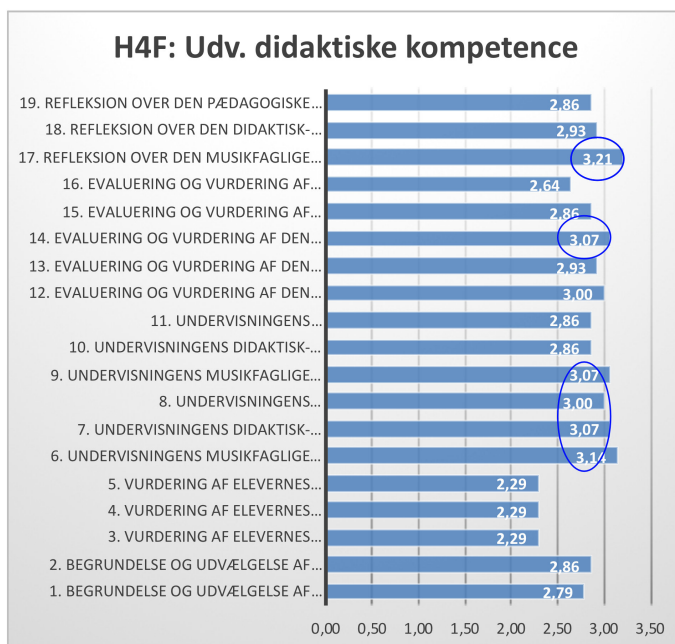
### 2.4.2 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger



I baseline (venstre) vurderes de faglige grundområder tendensmæssigt lidt stærkere, men alle områder står ret lige.

I endline (højre) vurderes der at have været en fortsat kompetenceudvikling på kreativitet, skaben, inklusion og udvikling - de områder musikpædagog-gruppen (trods nogen udskiftning) har arbejdet med gennem fire uændrede forløb. De øgede kompetencer her kan repræsentere ændring for deltagere som er kommet til senere, da den samme udvikling har gentaget sig gennem forløbene.

## 2.4.3 Vurdering af faglige didaktiske kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger



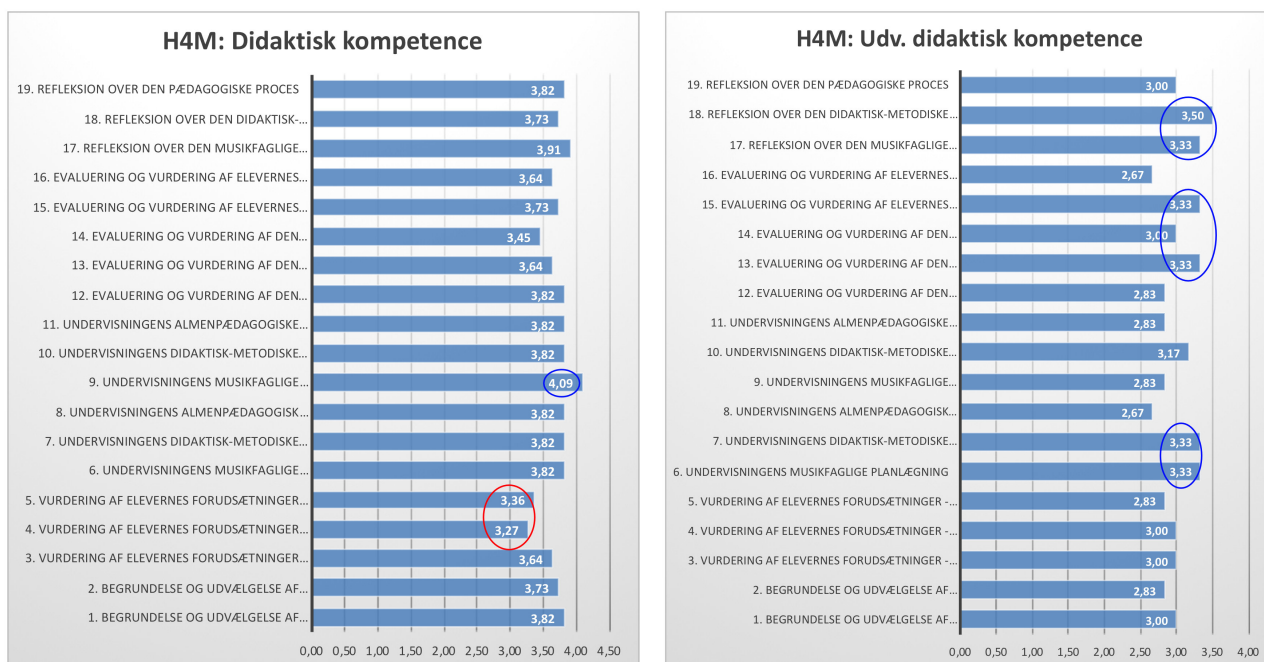
Spørgsmål til didaktiske kompetencer ved start og udvikling gennem forløbet:

Hvordan vurderer du dine didaktiske kompetencer (venstre) hhv. din udvikling af kompetencer (højre) i forhold til:

1. begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold
2. begrundelse og udvælgelse af undervisningens metodiske tilgang
3. vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt
4. vurdering af elevernes forudsætninger – personligt
5. vurdering af elevernes forudsætninger – socialt
6. undervisningens musikfaglige planlægning
7. undervisningens didaktisk-metodiske planlægning
8. undervisningens almenpædagogisk planlægning
9. undervisningens musikfaglige gennemførelse
10. undervisningens didaktisk-metodiske gennemførelse
11. undervisningens almenpædagogiske gennemførelse
12. evaluering og vurdering af den musikfaglige gennemførelse
13. evaluering og vurdering af den didaktisk-metodiske gennemførelse
14. evaluering og vurdering af den almenpædagogiske gennemførelse
15. evaluering og vurdering af elevernes udbytte på det musikfaglige område
16. evaluering og vurdering af elevernes udbytte på det almene område
17. refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces
18. refleksion over den didaktisk-metodiske proces
19. refleksion over den pædagogiske proces

Baseline for det nye skolehold viser samme en generel tendens som er set på de tidligere hold med en vægt på vurdering af elevernes sociale forudsætninger, samt en pædagogisk refleksion. Endline vise en øget kompetence som vedrører undervisningen planlægning, gennemførelse og evaluering, samt øget refleksion over den musikfaglige gennemførelse. Der er også her tale om ret stabile tendenser gennem forløbene.

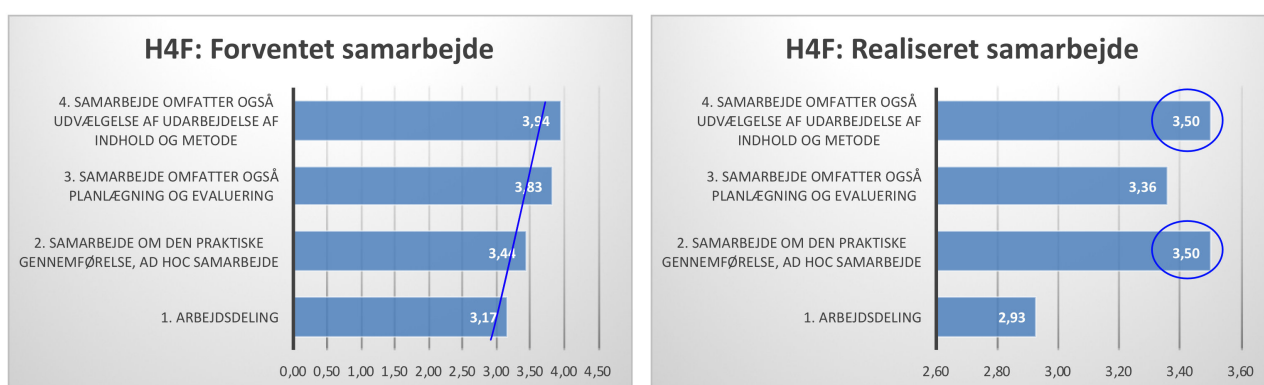
## 2.4.4 Vurdering af faglige didaktiske kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger



Baseline for musikpædagogerne viser en generel jævn fordeling med meget små udsving, dvs en vurdering af jævnbyrdige kompetencer på et bredt felt. Det er dog stadig det musikfaglige aspekt det står stærkest, og vurdering af elevernes forudsætninger der står svagest.

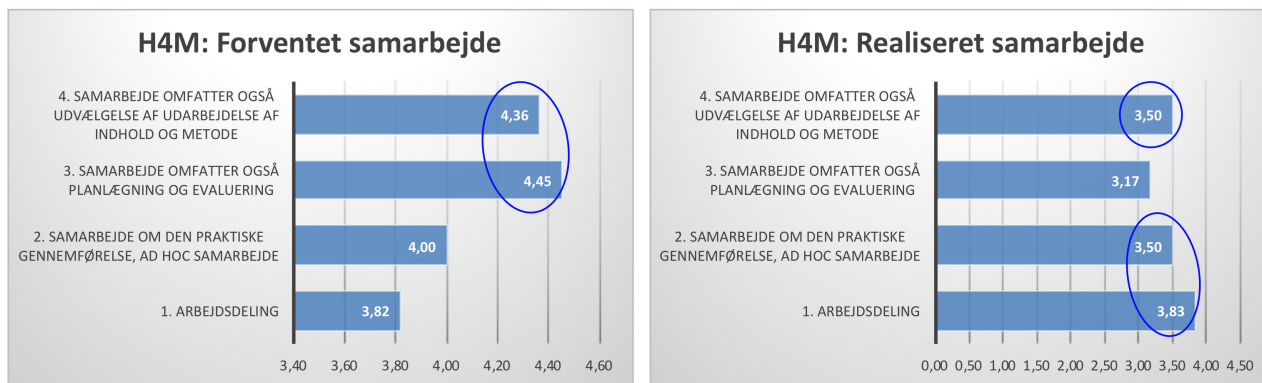
Endline viser at de områder der i fjerde forløb er styrket er refleksion, evaluering og den didaktiske planlægning og gennemførelse. Der er dog også her tale om ret små forskelle, og dermed om begrænsede ændringer efter fire gentagelser af det uændrede forløb, som dermed giver begrænsede udfordringer.

## 2.4.5 Samarbejde - forventet og realiseret for musiklærere og pædagoger



Baseline viser et forventet samarbejde fordelt på alle fire samarbejdsformer, dog med mest vægt på de højere niveauer. Det realiserede samarbejde deler sig i to - der er på den ene side mere samarbejde som omfatter udvælgelse og udarbejdelse af indhold og på den anden side mere samarbejde af ad hoc karakter, hvilket kan forklares med at der har været tale om nogle meget forskellige teams (se også den kvalitative analyse i efterfølgende afsnit).

## 2.4.6 Samarbejde - forventet og realiseret for musikpædagoger



Baseline viser her, som i punkt 5, en forventning til samarbejde på tredje og fjerde niveau. Samarbejdet udmønter sig imidlertid til dels som fjerde niveau samarbejde, men der optræder en stor del samarbejde på første niveau (regulær arbejdsdeling) og på andet niveau (ad hoc samarbejde). Dette svarer overens med billedet fra punkt 5.

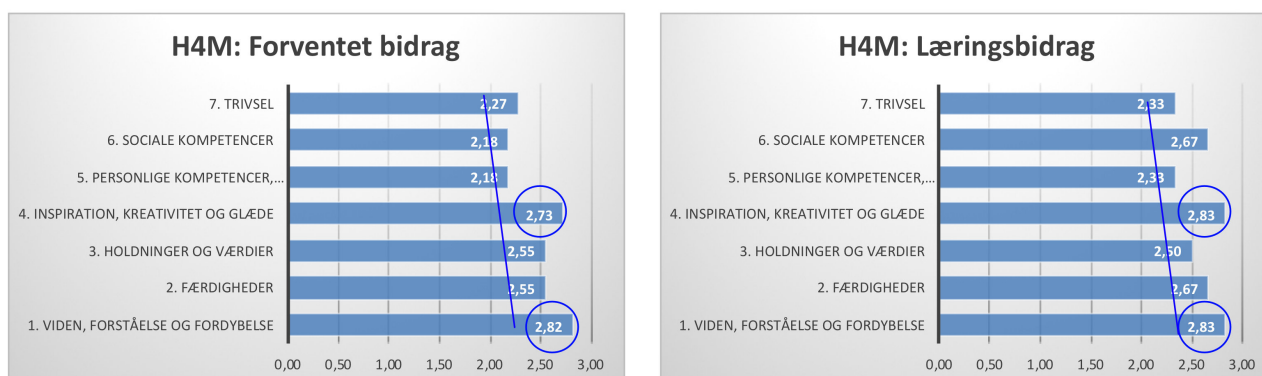
## 2.4.7 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musiklærere og pædagoger



Baseline viser en forventet indsats delvis på 'inspiration, kreativitet og glæde' og delvist på de personlige og sociale områder.

Endline afviger en del herfra og peger for det første på 'inspiration, kreativitet og glæde', og for det andet på faglig fordybelse - som begge har været gennemgående punkter.

## 2.4.8 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musikpædagoger



For musikpædagoggruppen optræder baseline og endline som uændret profil, hvilket blot peger på deltagelse meget velkendt og uændret forløb. Man ved godt fjerde gang hvad man kan bidrage med.

## 2.5 Resultater for projektet på tværs af forløb

Resultatudviklingen er baseret på en sammenligning af resultater på tværs af forløbene (de fire hold deltagere og skoler), som udtryk for projektets samlede resultater.

### 2.5.1 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger.

Vurderingen i baseline af faglige kompetencer ved indgangen til forløbet, viser gennemgående at de som udgangspunkt udgøres af de tre grundfaglige områder musikudøvelse, musikforståelse og musikalsk skaben (læseplanen tre fagområder). Dette er forventeligt, da der er et flertal som er læreruddannede med musik som linjefag eller tilsvarende.

Udviklingen af kompetencer i endline er med størst vægt »udvikling og nytænkning af musikalske læringsmiljøer« (#6) sammen med »arbejdet med musikalsk kreative processer i undervisningen« (#5), efterfulgt af »inkluderende musikledelse« (#4).

Der er her tale om et hovedresultat i projektet. Resultaterne er meget stabile igennem de fire forløb, kun med mindre afvigelser, som må forventes da der er tale om forskellige hold fagprofessionelle og forskellige skoler, og har dermed en høj pålidelighed.

### 2.5.2 Vurdering af faglige kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger

Vurderingen i baseline af faglige kompetencer ved indgangen til forløbet, viser gennemgående at de som udgangspunkt udgøres af musikudøvelse og musikforståelse. Musikalsk skaben indgår ikke her centralt. Det er forventeligt for musikpædagoger, da musikalsk skaben ikke har haft en væsentlig rolle i musikskolepraksis som påpeget i Kulturministeriets musikskoletænk tank-rapport fra 2018.

Udviklingen af kompetencer i endline er med størst vægt »udvikling og nytænkning af musikalske læringsmiljøer« (#6) efterfulgt af »arbejdet med musikalsk kreative processer i undervisningen« (#5), sammen med »inkluderende musikledelse« (#4). Udviklingsperspektivet står således stærkere her end for lærere og pædagoger. Musikpædagogerne efterspurgt muligheder for variation og udvikling gennem forløbene hvor de kunne indgå som ressourcer og dermed mulighederne for et større ejerskab i processen med henblik på forankring og videreførelse herunder i netværksdannelse.

Resultaterne for de udviklede kompetencer er her også meget stabile, og har en høj pålidelighed.

### 2.5.3 Vurdering af didaktiske kompetencer og udvikling heraf for lærere og pædagoger

Vurderingen i baseline af didaktiske kompetencer ved indgangen til forløbet, viser gennemgående at de som udgangspunkt udgøres af vurdering af elevernes sociale forudsætninger, den almen pædagogiske planlægning af undervisningen samt almen pædagogisk refleksion. Dette svarer overens med tidligere undersøgelser af forskelle på kompetenceprofiler mellem musikhædere og musikpædagoger (Holst 2013).

Udviklingen af kompetencer i endline er for det første den musikfaglige planlægning og gennemførelse af undervisningen, og for det andet refleksion over den musikfaglige proces. Der er her tale om et hovedresultat i projektet. Resultaterne er meget stabile igennem de fire forløb, kun med mindre afvigelser, som må forventes da der er tale om forskellige hold fagprofessionelle og forskellige skoler, og har dermed en høj pålidelighed.

### 2.5.4 Vurdering af didaktiske kompetencer og udvikling heraf for musikpædagoger

Vurderingen i baseline af didaktiske kompetencer ved indgangen til forløbet, viser gennemgående at de som udgangspunkt udgøres af 1. den musikfaglige gennemførelse og 2. den musikfaglige planlægning.

Udviklingen af kompetencer i endline udgøres af 1) den didaktisk proces som omfatter den musikfaglige udvælgelse, planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen, 2) evaluering og vurdering af den didaktisk-metodiske gennemførelse og af elevernes udbytte på det musikfaglige område samt 3) refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige, metodiske og pædagogiske proces.

Da musikpædagogerne har en gennemgående rolle med en mindre udskiftning i gruppen gennem de fire forløb, akkumuleres erfaringer og kompetencer fra det ene forløb til det næste, hvilket ses i de efterfølgende baselines. Det må konstateres at musikpædagogerne netop gennem de samlede fire forløb er den gruppe der har haft den største kompetenceudvikling, og fra gruppen er det ofte blevet udtrykt at de mener 'at det er dem, der har lært mest'.

### **2.5.5 Samarbejde - forventet og realiseret for musiklærere og pædagoger**

Vurderingen i baseline af forventet samarbejde besvares i forhold til fire samarbejdsformer:

1) arbejdsdeling, 2) ad hoc samarbejde, 3) samarbejde der inddrager planlægning og 4) samarbejde der inddrager indholds- og metodevalg.

Det har gennemgående været forventet at inddrage samarbejde på tredje og fjerde niveau, i første forløb dog overvejende på tredje niveau.

Det realiserede samarbejde beskrives gennemgående at have inddraget tredje og fjerde niveau, med en fordeling mellem niveauerne med gradvist større vægt på samarbejde på de højere niveau end på arbejdsdeling og ad hoc samarbejde. Dette billede forstyrres dog af fjerde forløb (Hold 4), hvor resultatet viser at der er nogle som udviklede samarbejde på fjerde niveau og andre som overvejende samarbejdede på andet niveau (ad hoc). Dette peger i retning af at der i fjerde forløb har været tale om nogle grupper med mindre gode samarbejdsrelationer.

### **2.5.6 Samarbejde - forventet og realiseret for musikpædagoger**

Det har gennemgående været forventningen at opnå samarbejde på tredje og fjerde niveau fra musikpædagogernes side, hvilket svarer overens med forventningerne fra musiklærere og pædagoger.

Det realiserede samarbejde har omfattet tredje og fjerde niveau, med en gennemgående større vægt på fjerde niveau end det er tilfældet for musiklærere og pædagoger (punkt 5). Det er således opfattelsen, at man har inddraget musiklærere og pædagoger i indholds- og metodevalg, og inviteret til et fællesskab også omkring de musikfaglige valg, hvilket kan siges at være en vigtig faktor for at musiklærere og pædagoger har udviklet større musikfaglig kompetence. Det skal noteres, at det fælles materiale fra kursusforløbene har været et egnet afsæt herfor.

Billedet forstyrres dog af fjerde forløb (Hold 4), hvor resultatet i musikpædagogernes perspektiv viser at der er nogle som udviklede samarbejde på fjerde niveau og andre som overvejende samarbejdede på første og andet niveau, med vægt på arbejdsdeling frem for samarbejde. Dette bekræfter yderligere antagelsen om, at der i fjerde forløb har været tale om nogle grupper med mindre gode samarbejdsrelationer. Sammenholdes dette med at der for fjerde forløb har været en markant lavere svarprocent for spørgeskemaet end tidligere, peger det mod en delvis afmatning og tab af momentum i sidste forløb.

### **2.5.7 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musiklærere og pædagoger**

Det har gennemgående været forventet at bidrage til »Inspiration, kreativitet og glæde« (#4), samt til elevernes personlige- og sociale kompetencer og trivsel.

De realiserede bidrag udgøres gennemgående af »Inspiration, kreativitet og glæde« (#4), og med lidt variation af elevernes personlige- og sociale kompetencer og trivsel (# 5,6,7). Det er forventeligt at musklærere og pædagoger bidrager med de almenpædagogiske dimensioner.

I fjerde forløb udgår dog sidstnævnte og erstattes af det faglige aspekt »Viden, forståelse og fordybelse« (#1), dvs. de almenpædagogiske dimensioner træder tilbage. Hermed står fokus på »Inspiration, kreativitet og glæde« (#4) frem som en særlig indsats knyttet til projektet.

### **2.5.8 Bidrag i forhold til elevernes udvikling og læring - musikpædagoger**

Det har gennemgående været forventet at bidrage til »Inspiration, kreativitet og glæde« (#4), samt til faglig fordybelse som »viden, forståelse og fordybelse« (#1).

De realiserede bidrag udgøres af »Inspiration, kreativitet og glæde« (#4) samt »viden, forståelse og fordybelse« (#1) og »færdigheder« (#2). Det er forventeligt at musikpædagogerne bidrager med de musikfaglige dimensioner. Hermed står fokus på »Inspiration, kreativitet og glæde« (#4) frem som en særlig indsats, fælles for musklærere, pædagoger og musikpædagoger, knyttet til projektet.

### 3. Tematisk undersøgelse

Den tematiske undersøgelse omfatter de kvalitative data fra spørgeskemaundersøgelsen og fra fokusgruppe interviews, der er gennemført ved afslutningen af hvert af de fire forløb. De kvalitative data analyseret i et program til kvalitativ data analyse (F4 analyse) og kodet. Fra de derigennem udviklede kategorier er der derefter dannet en række centrale temaer. De centrale temaer beskrives i det følgende ud fra datamaterialet med inddragelse af prototypiske citater.

Temaer:

1. Projektets centrale pluspunkter
2. Projektets begrænsninger
3. Inspiration, udvikling og refleksion
4. Samarbejde og co-teaching
5. Relationer og roller
6. Ledelse

#### 3.1 Pluspunkter

Et væsentligt pluspunkt ved projektet, som gennemgående vurderes særdeles positivt, er *projektets opbygning* med inspiration i form af kurser, aktion, refleksionssamtaler og videndeling.

*»Opbygningen af kursuset. 2 dage med masser af inspiration og teori, derefter hjem på skolerne og gøre det til "sit eget" og gennemføre det med eleverne, afslutter med en aktion og så tilbage og blive inspireret igen.«*

*»Når man først fandt ud af hvad det hele gik ud på og hvilke roller vi hver i sær havde, så fungerede det godt med skiftevis kursusdage, egen undervisning og aktion«*

*»Fælles oplæg og Padlet platform til deling af ideer. Samarbejde, kurser, didaktisk samtale.«*

*Samarbejde og samspil mellem de tre faggrupper giver dynamik og skaber udvikling.*

*»Vi kommer fra 3 forskellige verdener, men alle med musisk baggrund eller kompetencer inden for musik. Det har givet en fantastisk dynamik i vores samarbejde, og været meget udviklende.«*

*»Det har været et meget udviklende kursus. Det er rigtig givende at blive sat i et miljø hvor man samarbejder med flere om samme undervisning. I vores tilfælde var vi en pædagog der kan spille guitar, en lærer med linjefag i musik og en musikskolelærer og oboist. Vi har haft meget forskellige indgangsvinkler til undervisningen og hvad målet var, men haft en fantastisk kemi og dermed løftet undervisningen utrolig meget.«*

Andre centrale pluspunkter har være *gode relationer, engagerede elever og ledelsesopbakning.*

#### 3.2. Begrænsninger

Manglende engagement eller negativ indstilling fra nogle deltageres side som evt. ikke selv havde ønsket at deltage (prikket).

Manglende gensidig respekt fra nogle deltageres side / ikke et godt samarbejde.

Manglende deltagelse af alle faggrupper i teamet, generelt og i fælles planlægning.

Nogle deltagere havde ikke de forudsætninger der var projektets præmis (nogle tilfælde i alle tre faggrupper).

Utilstrækkelig ledelsesopbakning, -indsigt og -involvering i nogle tilfælde.

Top-down projekt, som kunne give begrænsninger i forhold til ejerskab og engagement.

De samme kurser / samme program gennemført programmatisk.

Planlægningsproblemer med lange perioder uden musik.

Nogle deltagere har haft for lidt tid til samarbejde og fælles planlægning.

For korte undervisningsforløb til at kunne vurdere elevernes udbytte.

At indsatsen ikke bliver prioriteret / fortsat efter afslutning - manglende forankring af fortsat samarbejde. At blive slået tilbage til start.

### 3.3. Inspiration, udvikling og refleksion

Den *gensidige inspiration* har været et stort plus.

*»jeg synes det bedste ved kursuset har været vores gensidige inspiration...«*

*»vores bidrag med inspirationer fra de deltagende skoler, har været godt«*

*»Jeg så langt mere relevans i de oplæg kursisterne lavede for hinanden end dem der kom fra huset«*

Kurserne har fungeret som *inspiration og grundlag for fælles planlægning*.

*»Inspirationen på kurset var grundstammen«*

*»Det har fungeret rigtig godt med især de oplægsholdere, der kom udefra«*

*» har været mange gode oplæg som har inspireret til at afprøve nye ting i musikundervisningen, bla. dans, sanglege og musik på iPad«*

*»Det er lækkert, når man får en underviser ud, der kan give noget helt konkret i hånden«*

*»Noget har været godt, andet ikke særlig faglig kompetent«*

Aktionerne gav med afsæt i inspiration og kurser *mulighed for at afprøve undervisning* og dermed rum for udvikling af undervisning og kompetencer.

*»Jeg fokuserede meget på at afprøve noget, som jeg måske ikke ville turde at gøre alene«*

*»Vi erfarede, at aktionerne var et godt tidspunkt til at afprøve ting vi ellers ikke havde mod på at stå med alene i hverdagen. Det var også et godt tidspunkt til at prøve at arbejde med de ting, der normalt ikke lykkedes.«*

*»Rigtig gode oplevelser! Bliver opmærksom på egen praksis og kan derigennem udvikle den og ikke mindst sig selv.«*

Refleksionssamtaler og feedback har betydet meget i et udviklingsperspektiv

*»Reflektionen efter undervisning er kvantespring i forståelsen af musik.«*

*»Det at få flere øjne på hvad der sker i timen, og faktisk få lov til at "se sig selv udefra" har givet rigtig meget. De efterfølgende refleksive samtaler har givet mange aha-oplevelser, samt givet værktøjer til at få løst problematikker, og også til bare at skabe endnu bedre musikundervisning.«*

*»Det er godt med feedback fra det observerende/reflekterende team. De ser jo en masse ting, man måske ikke selv opdager "i kampens hede".«*

### 3.4 Samarbejde og co-teaching

Samarbejdet har været motiverende og udviklende og har løftet eleverne

*»Det har været muligt at bringe hinandens musikalske og metodiske kompetencer og erfaring i spil og ligeledes skabe tillid til hinanden så samarbejdet i selve undervisningen har været sjovt, motiverende og udviklende.«*

*Samarbejdet har betydet »at sammen få skabt nogle forløb, der kunne løfte eleverne på flere planer,..... ud fra den vi er og hvilke kompetencer vi kunne bruge for at løfte eleverne udover de for timen fastsatte mål.«*

## Samarbejde har fungeret godt i rammen af co-teaching

»Det har været meget inspirerende og udviklende at arbejde med co-teaching og have en god rammen for evalueringerne i aktionerne.«

»Vi arbejdede meget med at fremstå som en fælles co-teaching enhed overfor eleverne, men samtidig være meget bevidste om vores forskellige kompetencer og hvordan vi med fordel kunne overlape hinanden, så eleverne oplevede en homogenitet i vores fælles undervisning.«

Samarbejdet har i nogle tilfælde været lige, i andre mindre lige.

Samarbejdet har været »meget lige både pædagogisk og musikalsk«

»Det har været muligt at bringe hinandens musikalske og metodiske kompetencer og erfaring i spil og ligeledes skabe tillid til hinanden så samarbejdet i selve undervisningen har været sjovt, motiverende og udviklende.«

»I gennem evaluering med eleverne og af egen praksis efter endt musiktime, har vi ligeværdigt planlagt næste time sammen.«

Samarbejdet har været »lige fordelt mellem folkeskolelærer og musikskolelærer...«

»de samarbejder jeg har indgået i har været ret forskellige.«

»Samarbejdet har været lige - men stadig tydeligt at begge parter har svært ved at se sig som ligestillede. Det at pædagogen ikke i hverdagen har forberedelsestid sammen med lærerne/eller alene tror jeg gør en forskel.«

»Pædagogen har nogle gange mødt op til selve undervisningen uden at vide hvad der skal ske.«

Det lige samarbejde har betydet meget for undervisningen og eleverne

»Vi har arbejdet meget ligeværdigt og har formået at skabe et godt diskussionsforum i vores efterbehandling. Vi har minimum brugt to timer hver uge på at evaluere og forberede. Her har det været muligt at blive klar over vores roller og ageren ift elevernes udfordringer og kompetencerudvikling i undervisningen.«

En del af samarbejdet har bestået i at skiftes til at undervise eller som arbejdsdeling.

»Vi skiftedes til at stå for en aktivitet, mens den anden deltog som assistent og hjalp elever«

»Læreren har stået for meget praktisk. Musikpædagogen har stået for musikfaglig nytænkning... Pædagogen har stået for...aftaler... og information til børnene.«

I nogle samarbejds-team manglede en funktion

»ingen lærer i samarbejdet«

»ingen pædagog«

»Vi havde ikke samarbejde med en musikpædagog, men en [instrumentalist]«

## 3.5 Relationer og roller

Rollefordelingen har betydet meget for undervisningen og eleverne fagligt, personligt og socialt.

»Vi vidste, hvem der skulle gøre hvad, og vi havde altid begge en rolle at udføre. Undervejs i timen var vi i stand til at justere på aftaler uden problemer. Vi udnyttede hinandens styrker og hjalp hinanden ved svaghederne.«

»Vi har ligeledes kunne bruge hinandens forskellige kompetencer, som vi hver især har på det musikfaglige område. Det har været muligt at skabe et fælles syn på og måder at fremme elevernes personlige og sociale udvikling, som er mindst ligeså vigtigt for at kunne udvikle elevernes musikalitet.«

En god rollefordeling er forbundet med gensidig respekt og imødekommenhed for hinandens faglighed.

»Det betyder meget for samarbejdet, at man er på bølgelængde med hinanden og har respekt og imødekommenhed i forhold til vores forskellige kompetencer.«

»Åbenhed og nysgerrighed er vigtigt. Villighed til at lade andre begå de nødvendige fejl for at lære.«  
»Vi har haft hver vores baggrund, men stor respekt for hinandens indgangsvinkler.«  
»al min frygt og forestillinger om musikskolefolk er manet til jorden«

Forventningsafstemning betyder og meget, men kræver en indsats

»Efter den første forventningsafstemning fandt vi meget hurtigt ind til hinanden kompetencer og et ligeligt samarbejde«

»Forventningsafstemning og helt ærlig snak - hvilke styrker og svagheder har man. Sid sammen til kurserne, spis sammen i pausen, så man også får talt lidt privat. Få gerne musikskolelæreren til at besøge skolen inden undervisningen går helt i gang.«

»Der blev slebet kanter, vi overskred egne komfortzoner, gav plads og havde i det hele taget bare nogen rigtig givende stunder sammen både med fagligt og personligt indhold«

»I starten var det svært at finde enighed... Men efter flere forventningsafstemninger fandt vi til sidst en fælles forståelse af hinandens kompetencer og så rykkede samarbejdet til gengæld rigtig meget.«

Relationsarbejde med kolleger og elever har afgørende betydning

»Det handler om relationer - relationer er alt«

»Relationen til eleverne har haft stor betydning.«

Om at skabe relationer: »At jeg besøgte skolen inden første kursusdag. At jeg er bevidst om relationsarbejdet og hvornår jeg er privat og hvornår jeg er professionel. At grine sammen på kursusdagene, være på gulvet og lege gris, at have refleksive samtaler på kryds og tværs - det er vigtigt for relationerne«

## 3.6 Ledelse

Ledelsesopbakning er afgørende, men har været varieret

»Vi har haft optimale rammer og stor opmærksomhed fra vores ledelse«

»Ledelsen kan mærke vores engagement og har deltaget i og udenfor aktionen med stor interesse.«

»Ledelsen har sørget for det praktiske omkring vikarer, skema, forberedelse osv. De har taget deres ansvar alvorligt og været engageret i projektet.«

»Ledelsen har været med i aktionerne og det har givet musikfaget nyt liv på skolen«

»Skolens leder var med til 5-10 min. af den første aktion (kom for sent og gik hurtigt igen) og var med til ca. halvdelen af den efterfølgende didaktiske samtale, og det virkede som om han ikke rigtig havde forstået ideen med projektet. Ærgerligt.«

»På denne skole er alt meget op til lærerne...«

Den ledelsesmæssige rammesætning har i nogle tilfælde været mangelfuld, selv i fjerde forløb

»Det er åbenbart ikke beskrevet tydeligt nok hvad der forventes af skolerne, da vi kan høre på de kommende hold 4 at de på ingen måde har forstået hvad der forventes af dem eller den tid de skal bruge, eller hvordan kurset egentlig er bygget op, så på en eller anden måde er der en udfordring i at få tydeliggjort over for skolerne hvad dette kursus kræver af skolerne.«

## 3.7 Sammenfatning - temaer

### 3.7.1 Pluspunkter

Et væsentligt pluspunkt ved projektet, som gennemgående vurderes særdeles positivt, er projektets opbygning med inspiration i form af kurser, aktion, refleksionssamtaler og videndeling.

Samarbejde og samspil mellem de tre faggrupper giver dynamik og skaber udvikling.

Andre centrale pluspunkter har være gode relationer, engagerede elever og ledelsesopbakning.

### **3.7.2 Begrænsninger**

Manglende engagement eller negativ indstilling fra nogle deltageres side som evt. ikke selv havde ønsket at deltage (prikket).

Manglende gensidig respekt fra nogle deltageres side / ikke et godt samarbejde.

Manglende deltagelse af alle faggrupper i teamet, generelt og i fælles planlægning.

Manglende forudsætninger for nogle deltagere (nogle tilfælde i alle tre faggrupper).

Manglende ledelsesopbakning, -indsigt og -involvering i nogle tilfælde.

Top-down projekt, som kunne give begrænsninger i forhold til ejerskab og engagement.

De samme kurser / samme program gennemført programmatisk.

Planlægningsproblemer med lange perioder uden musik.

Nogle deltagere har haft for lidt tid til samarbejde og fælles planlægning.

For korte undervisningsforløb til at kunne vurdere elevernes udbytte.

At indsatsen ikke bliver prioriteret / fortsat efter afslutning - manglende forankring af fortsat samarbejde. At blive slået tilbage til start.

### **3.7.3 Inspiration, udvikling og refleksion**

Den gensidige inspiration har været et stort plus.

Kurserne har fungeret som inspiration og grundlag for fælles planlægning

Aktionerne gav med afsæt i inspiration og kurser mulighed for at afprøve undervisning og dermed rum for udvikling af undervisning og kompetencer.

Refleksionssamtaler og feedback har betydet meget i et udviklingsperspektiv

### **3.7.4 Samarbejde og co-teaching**

Samarbejdet har været motiverende og udviklende og har løftet eleverne

Samarbejde har fungeret godt i rammen af co-teaching

Samarbejdet har i nogle tilfælde været lige, i andre mindre lige.

Det lige samarbejde har betydet meget for undervisningen og eleverne

En del af samarbejdet har bestået i at skiftes til at undervise eller som arbejdsdeling.

I nogle samarbejds-team manglede en funktion

### **3.7.5 Relationer og roller**

Rollefordelingen har betydet meget for undervisningen og eleverne fagligt, personligt og socialt.

En god rollefordeling er forbundet med gensidig respekt og imødekommenhed for hinandens faglighed.

Forventningsafstemning betyder og meget, men kræver en indsats

Relationsarbejde med kolleger og elever har afgørende betydning

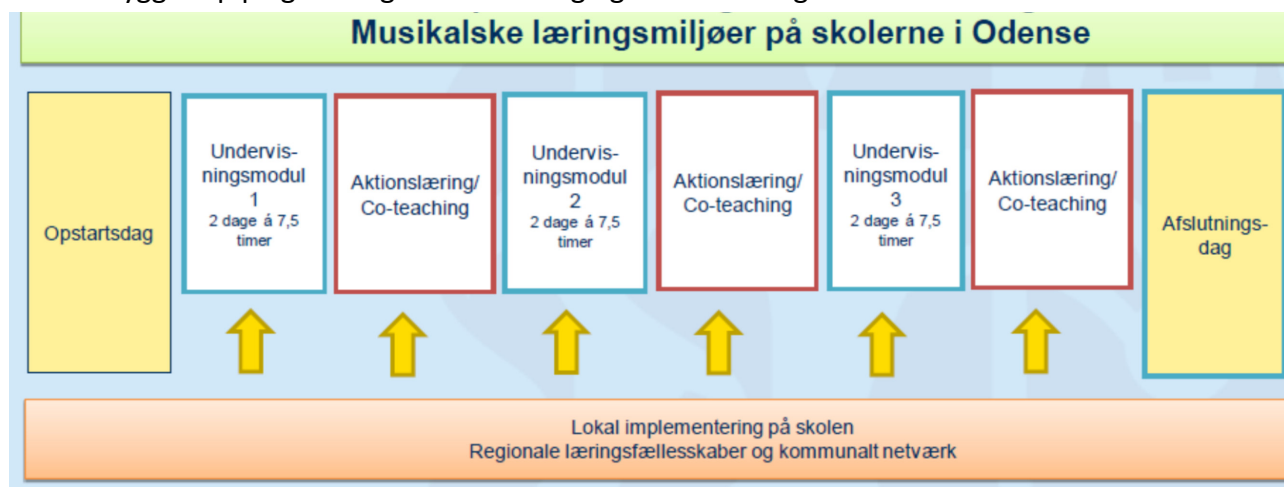
### **3.7.6 Ledelse**

Ledelsesopbakning er afgørende, men har været varieret

Den ledelsesmæssige rammesætning har i nogle tilfælde været mangelfuld, selv i fjerde forløb.

## 4 Moduler og aktioner

Aktionslæringsforløbene for de fire ens forløb er bygget op af tre moduler i kursusform med teoretiske indslag og musikpædagogiske hands-on indslag. Dette danner grundlag for aktionerne, som er bygget op på grundlag af co-teaching og aktionslæring.



### 4.1 Modulerne

Det centrale teoretiske grundlag, som præsenteres i modulerne, er aktionslæring og co-teaching. Til aktionslæring benyttes uddrag af bogen Plauborg, Andersen og Bayer (2007). *Aktionslæring*. Hans Reitzels Forlag.

Aktionslæring defineres her som en metode, hvor omdrejningspunktet er at udvikle undervisningen ved løbende at eksperimentere med og reflektere over observationer af konkrete undervisningssituationer. Aktionslæring beskrives med fem faser: 1. formulering af en problemstilling, 2. iværksættelse af aktioner, 3. observation af aktioner, 4. den didaktiske samtale og 5. bearbejdning af erfaringer.

Til co-teaching benyttes uddrag af bogen Andy Højholt (2017) *Co-teaching. Samarbejde om Undervisning*. Hans Reitzels Forlag. Der introduceres et udsnit fra bogen som viser forskellen mellem tværfagligt samarbejde og tværprofessionelt samarbejde. Til kurset benyttes kategorien tværprofessionelt samarbejde.

Forløbet ved tredje gennemgang ser således ud med de tre undervisningsmoduler, som afveksler med aktionerne (undervisningspraksis):

*Første modul:*

1. Præsentation af projektet.
2. Overordnet indhold, strukturen, besøgene på skolerne. forventninger til ledelsen.
3. Lidt om co-teaching og aktionslæring.

*Andet modul:*

1. Musikaktiviteter med leg, dans, bevægelse og dramatisering.
2. Klasseledelse og inklusion.
3. Musiklytning

*Tredje modul:*

1. Musikforståelse
2. Aktionslæring, co-teaching og den didaktiske samtale
3. Planlægning af aktion, fokus musikforståelse.

Hand-on forløbene er tilrettelagt med afsæt i kompetence-områderne fra læreruddannelsens studieordning i undervisningsfaget musik, og har overvejende en tilgang og et niveau der svarer overens hermed.

Eksempler på Hands-on forløb:

Sang, spil og dans (SSD) - musikaktiviteter med leg, dans, bevægelse og dramatisering

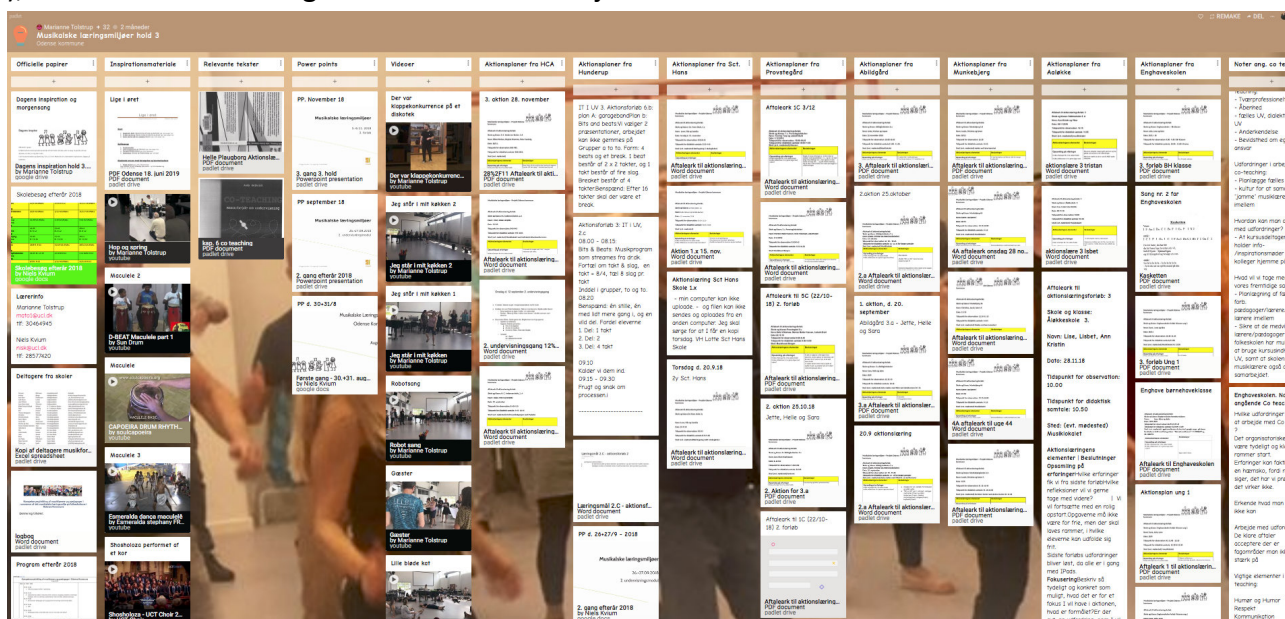
Sammenspil på instrumenter - rotation og musik i flow

Musik og IT - arbejde med skabende processer

Musikforståelse - de fem spor i ny dansk musik, et web-baseret undervisningsmateriale

Hands-on forløbene har i høj grad været afsæt for undervisningspraksis i aktionerne og tjent som et fælles udgangspunkt og fælles planlægning. Man kan således sige at modulernes indhold, i form af teori og hands-on oplæg, i aktionerne omsættes i praksis (transfer) med et tæt teori-praksis forhold.

), som det ses af oversigtsbilledet her for tredje forløb:



Padlet'en omfatter 1) officielle papirer, 2) inspirationsmateriale, 3) tekster / teori, 4) præsentationer, 5) videoer, 6) otte kolonner med aktionsplaner samt 7) noter.

## 4.2 Aktionerne

Aktionerne er beskrevet i »Aftaleark til aktionslæringsforløb«, som udfyldes for hvert undervisningsforløb (skole og klasse). Aftalearket er bygget op med en venstre kolonne med 'Aktionslæringsens elementer', og en kolonne 'Beslutninger' for hvert element som skal udfyldes.

### 4.2.1 Elementer

**Fokusering.** Beskriv så tydeligt og konkret som muligt, hvad det er for et fokus I vil have i aktionen, hvad er formålet? Er der evt. en udfordring, som I vil arbejde med?

**Aktion/tiltag.** Beskriv så tydeligt og konkret som muligt, hvad det er for en aktion/tiltag I vil gennemføre. Hvilke mål fra Forenklede fælles mål tager i afsæt i? Hvilke læringsmål arbejder I med?

**Co-teaching.** Hvordan vil I arbejde med co-teaching? Hvilken samarbejdsform/former vil I anvende? Hvilke kompetencer skal I være obs på kommer i spil hos hvem?

*Hypotese.* Beskriv hvordan du tror, at aktionen kan bidrage til at løse en evt. udfordring

*Observationspunkter/tegn.* Vælg og beskriv konkret, hvilke tegn der skal ses efter når aktionen gennemføres. Hos lærerne/pædagogen. Hos eleverne

*Andet:* Beskriv hvilke teorier og/eller metoder, som du vil bringe i spil i forbindelse med aktionen

*Observation:* Ønsker til observation: Hvilke observationsmetoder skal bruges?

#### **4.2.1 Eksempler**

I det følgende behandles en variation af eksempler på aktioner fra tredje forløb efterfulgt af en fortolkende analyse.

Eksempel 1:

*Fokusering:*

*Vi vil afprøve et planlagt undervisningsforløb, hvor fokus er på at bruge en bestemt læringsaktivitet til at fremme et sæt læringsmål.*

*Alle elever skal have lige deltagelses-muligheder; differentieringsudfordringer. Hvordan sikrer vi, at alle elever er motiverede.*

*Hypotese:*

*Undervisningen skulle gerne være planlagt således, at alle elever (også drengene) bliver aktiverede og får et fagligt udbytte.*

*Aktion:*

*Musikudøvelse*

*Udvalgte mål-par:*

*Vidensmål: Eleven har viden om rytme, form og dansetrin*

*Kompetencemål: Eleven kan deltage i fællesdans.*

*Læringsmål:*

- 1. Eleven kan klappe med på en takt og angive 1. slaget / starte på 1. slag i en takt.*
- 2. Eleven kan inddele en dans i sekvenser/bidder (fx. 8 slag/2 takter) og sætte dem sammen til en samlet, færdig dans.*
- 3. Eleven kan mindst 4 forskellige danse-trin/bevægelser i takt til musikken.*

*Co-teaching:*

*Vi planlægger undervisningen sammen og udvælger undervisningsaktiviteter.*

*Fortolkning:* Tilgangen er her at afprøve et forløb med musikudøvelse med særligt henblik på den udfordring (problemstilling) der ligger i at skabe lige muligheder for deltagelse i en motiverende praksis. Der er formuleret en hypotese der er konsistent i forhold hertil. Der anvendes co-teaching med fælles planlægning og valg af indhold (aktiviteter), hvor deltagernes særlige kompetencer udnyttes.

Eksempel 2:

*Fokusering:*

*Vores fokus ligger på at have alle elever aktive i en skabende proces.*

*En udfordring vi er opmærksomme på er inklusion/deltagelsesmulighed.*

*Er alle elever aktive/deltagende?*

### Hypotese:

*Vi håber på, at se en høj aktivitet blandt eleverne ved at give dem iPads. Vi håber på, at alle elever vil få en succesoplevelse - at de selv kan lave musik.*

### Aktion:

*Forenklede fælles mål:*

- *Eleven kan skabe lydillustrationer med krop, stemme og klangkilder, herunder digitale medier*
- *Eleven kan skabe enkle sange*

*Læringsmål:*

*- Finde musik til ord (omvendt af hvad vi gjorde før)*

*Vi skal arbejde med iPads. De har haft en time til at arbejde med GarageBand før aktionen.*

*De får til opgave at lave musik til "Oles nye automobil" som laves som rap.*

*De skal lave loops i GarageBand og indtale rappen.*

*Alle parrenes optagelser afspilles til sidst og der gives feed back til enten processen eller produktet.*

### Co-teaching:

*Teamteaching. Vi vil komplementere hinanden undervejs og gå rundt og støtte de enkelte par i samarbejdet.*

Fortolkning: Der arbejdes med skabende processer for alle, med inklusion og mulighed for deltagelse som udfordring (problemstilling). Hypotesen peger på muligheden, men er dog ikke tydeligt formuleret som problembehandling. Der arbejdes struktureret med skabende processer med en anerkendende tilgang. Samarbejdsformen betegnes som teamteaching med et ligestillet og integreret samarbejde.

### Eksempel 3.

#### Fokusering:

*Vi vil gerne opnå, at eleverne er en aktiv deltagende del af et musikstykke.*

*Vi vil gerne, at de lærer en sang udenad*

*Underforstået at notation bliver stilladserende og kun til støtte af indstudering, og altså ikke et mål i sig selv, men som en metode.*

*Vi vil gerne at de kan lytte til hinanden og tilpasse deres spil og lære af og med hinanden.*

*Udfordring: Hvordan vil vi sikre at vi voksne allesammen kan instruere 1-2-3 rotation?*

#### Hypotese:

*Klasseledelse: ledelse af sammenspil i musik, læreren skal være flere steder på én gang*

*Støj: der er ofte støj i musik, navnlig ved sammenspil. Kan vi som undervisere hjælpe og lede klassen?*

*Hvis musik kan spilles så det lyder godt - kan vi overbevise børnene om at godt arbejde bærer frugt og musikken kommer til at lyde godt?*

*Give eleverne en følelse af at arbejdet bærer lønnen i sig selv: Motivation → arbejdsindsats → succes (ikke nødvendigvis gulerodspædagogik)*

#### Aktion:

*Gøre brug af "1-2-3 rotation" metoden.*

*Til at igangsætte sammenspil "nemt".*

*Notationskort bruges som stilladsering og eleverne underviser hinanden.*

## MUSIKUDØVELSE

*Eleven kan deltage i enkelt sammenspil  
Eleven har viden om rytmiske og melodiske figurer*

*INDIVIDUEL T - på elevplan for hvert individ*

*Instrumenter*

*- Jeg kan lytte til en rytme (høre/føle) (kendskab) / Brug af sanser og øre som stilladsering og kendskab til spil*

*- Jeg kan læse min rytme (forstå) / Brug af notationskort som stilladsering til spil*

*- Jeg kan spille en rytme (anvende) / Succeskriterie: at kunne spille den faktiske rytme (og måske have lært at læse rytmekort som bonus)*

*Musikforståelse*

*Jeg kan mærke pulsen i sangen (høre/føle) (kendskab/forståelse)*

*Jeg kan følge pulsen (anvende) / Succeskriterie: eleven spiller tight til beatet / dirigenten.*

*FÆLLES - på klassen*

*Jeg kan spille sammen med andre / Succeskriterie at eleverne spiller sammen (ikke nødvendigvis at alle spiller tight, men måske som bonus at eleverne kan genkende 1 slaget)*

*Co-teaching:*

*Ligeværdigere partnere. Teamteaching.*

Fortolkning: Der arbejdes med sammenspil med »1-2-3 rotation« med ambitionen om at eleverne er aktivt deltagende (aktiv læring og peer to peer). Udfordringen som har karakter af en problemstilling vedrører hvorvidt det er muligt at skabe et samarbejde der etablerer en velfungerende »1-2-3 rotation« hvilket uddybes i hypotesen. Hypotesen er meget bredt formuleret og implicit del af problemstillingen, men det fremstår som centralt at skabe motivation som grundlag for aktiv læring gennem aktivt sammenspil (musikalsk meningsfuldhed). Det er interessant at der i aktionsbeskrivelsen ikke udledes en aktivitet fra en simpel mål-forestilling, men at der gennem en mere helhedsorienteret tilgang nås en række uddifferentierede mål. Samarbejdsformen er teamteaching præciseret som ligeværdige partnere.

Eksempel 4.

*Fokusering:*

*Vi har fokus på sammenspil. Kan børnene følge hinanden og sangen med instrumenterne.*

*Hypotese: (mangler)*

*Aktion:*

*Fælles mål: Eleven kan deltage eksperimenterende i musikalske aktiviteter.*

*Læringsmål:*

*- Eleven kan anvende percussion som ledsagelse til leg og sang*

*- Eleven kan deltage i enkelt sammenspil*

*- Eleven har viden om spilleteknik på percussioninstrumenter*

*- Eleven har viden om rytmiske og melodiske figurer*

*Co-teaching: Vi vil som udgangspunkt arbejde med underviser og assistent.*

Fortolkning: Der arbejdes med sammenspil - kan børnene 'følges ad' kunne evt. forstås som en udfordring. Der er ingen hypotese, eller formulering i retning af en problembehandling. Aktionen formuleres udelukkende i mål-termer - uden angivelse af hverken indhold eller metode som didaktiske grundkategorier. Co-teaching angives som underviser-assistent (asymmetrisk). Aktionen fremstår som en 'hvordan-sådan'-tilgang.

Eksempel 5.

*Fokusering:*

*Voksne. Vores hovedfokus i denne 2. undervisningstime er at vi 3 undervisere finder hinandens rum.*

*Elever. "Goddaw min ven" - Elevernes opmærksomhed på dansen og hinanden*

*Discodans: Kommunikation eleverne indbyrdes*

*Hypotese: (mangler)*

*Aktion:*

*Goddaw min ven*

*Discodans*

*Mål: Eleven kan deltage i sanglege og bevægelseslege*

*Mål: Eleven kan skabe enkle bevægelser til musik*

*Co-teaching: Underviser - assistent*

Fortolkning: Fokus er tilsyneladende at de tre undervisere finder ud af at samarbejde. Der arbejdes med materialer fra kurset (discodans). Der er ingen hypotese, eller formulering i retning af en problembehandling. Co-teaching angives som underviser-assistent (asymmetrisk). Aktionen og samarbejdet fremstår som et spørgsmål om at gennemføre undervisningen som sådan.

#### **4.2.2 Diskussion**

Gennem aktionerne arbejdes varieret med musikfagets hovedområder og der inddrages skabende processer og udforskende / eksperimenterende undervisningsformer. I de første tre eksempler er der tale om et højt didaktisk refleksionsniveau, som både omfatter undervisning og samarbejdsformer. Dette svarer godt overens med resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen og den tematiske undersøgelse.

De sidste to eksempler fortæller imidlertid en anden historie, og tydeliggør og understøtter det billede der fremkom i fjerde forløb med en opdeling mellem nogle meget velfungerende grupper som i høj grad lever op til projektets intentioner, og nogle ikke så velfungerende grupper som næppe lever op til projektets målsætninger. De kvantitative data fra spørgeskemaundersøgelsen viser dog at førstnævnte dominerer projektet, og sidstnævnte næsten kan betragtes som 'undtagelser' men ikke desto mindre som et kedeligt faktum.

Der må peges på nogle uhensigtsmæssigheder i projektets rammesætning for aktionerne, som eventuelt kunne have bidraget hertil hhv. muliggjort dette.

Tilgangen i aktionerne med udgangspunkt i »fokusering« afviger fra det teoretiske grundlag for aktionslæring (se ovenstående afsnit 4.1), idet *der ikke eksplicit indgår en problemstilling*. I de første tre eksempler indgår en problematisering i forbindelse med 'undren' og 'hypotese', men forbliver som sådan en implicit problemstilling. I de sidste to eksempler er der i langt højere grad tale om 'opgaveløsning' (hvordan - sådan) og om et lavere didaktisk niveau (K2 vs. K3), hvilket også karakteriserer samarbejdsformen.

Det er centralt, at udgangspunktet i aktionslæring (Plauborg et al 2017) er formulering af en problemstilling (se de fem faser afsnit 4.1), og at denne problemstilling giver anledning til at undersøge og eksperimentere med praksis. Med udgangspunkt i '*fokusering*' som centralt begreb her, lægges der her i højere grad op til opgaveløsning, hvilket også karakteriserer de sidste to eksempler.

*Det er en konklusion i forhold projektets rammesætning af aktionerne, at den anlagte tilgang tenderer til at svække aktionslæringsformen i retning af implementering og transfer af gennemgået stof på kurset (modulerne) og et lavere didaktisk og refleksionsmæssigt niveau.*

I de første tre eksempler optræder desuden en højere grad af ligeværdigt samarbejde, partnerskab og teamteaching, som tidligere forskning (Holst 2013) har peget på som en væsentlig ressource i musikpædagogisk sammenhæng i forbindelse med tværinstitutionelt samarbejde, som der er tale om her. Der introduceres i kurset et udsnit fra bogen 'Co-teaching' (Højholt 2017), som behandler kategorierne tværfagligt samarbejde og tværprofessionelt samarbejde, hvor sidstnævnte er den samarbejdsform, der italesættes på kurset her. Samarbejdsformer her i projektet må imidlertid (også) betegnes som tværinstitutionelt samarbejde, hvilket er en kategori, der ikke indgår hos Højholt. Der er for musiklærere i folkeskole og musikskole ikke tale om to forskellige professioner, men to forskellige institutionelle specialiseringer af samme profession - altså et tværinstitutionelt samarbejde (se også ph.d. afhandling Holst 2013 der behandler dette indgående).

Fra den aktuelle forskning ved vi, at *det tværinstitutionelle samarbejde på området musik* har udviklingspotentialer på undervisningsmæssigt og institutionelt plan i form af ekspansiv læring, udvikling af nye undervisningsformer og -miljøer, samt at der i forhold til dette samarbejde kan peges på udfordringer på ledelsesniveau (Rønningen et al 2019).

*Den aktuelle forskning på området leder til at pege på to punkter, som muligvis i højere grad kunne have været inddraget i det foreliggende projekt, hhv. kunne overvejs i forbindelse med kommende projekter:*

- 1. at vægte et udviklingsperspektiv i projektet i højere grad mhp. at generere professionsviden og -refleksion om samarbejdsformer og undervisningsformer gennem deltagernes aktive ejerskab som ressource i en bottom-up proces (også mhp forankring).*
- 2. at præcisere og styrke ledelseskrav som del af projektet proaktivt som en afgørende rammefaktor (fx ved at skolerne indgår i et kontraktligt forpligtende partnerskab i projektet).*

### 4.3 Sammenfatning

Gennem aktionerne arbejdes varieret med musikfagets hovedområder og der inddrages skabende processer og udforskende / eksperimenterende undervisningsformer med et højt didaktisk refleksionsniveau, som både omfatter undervisning og samarbejdsformer. Der optræder dog både meget velfungerende grupper som i høj grad lever op til projektets intentioner, og nogle ikke så velfungerende grupper som næppe lever op til projektets målsætninger.

Tilgangen i aktionerne med udgangspunkt i »fokusering« afviger fra det anvendte teoretiske grundlag for aktionslæring, hvilket kunne have medvirket til i nogle tilfælde at svække aktionslæringsformen i retning af implementering og transfer af gennemgået stof på kurset (modulerne) og et lavere didaktisk og refleksionsmæssigt niveau.

Der kan desuden, på baggrund af aktuel forskningsviden, peges på mulighederne ved (i højere grad) at vægte et udviklingsperspektiv mhp. at generere professionsviden og -refleksion om samarbejdsformer og undervisningsformer gennem deltagernes aktive ejerskab som ressource i en bottom-up proces (også mhp forankring) samt nødvendigheden af at præcisere og styrke ledelseskrav som del af projektet proaktivt som en afgørende rammefaktor.

## 5. Observation - undervisning og læring

Til beskrivelse af en konkret undervisning og elevernes læringsperspektiv er der valgt et undervisningsforløb med musikalsk skaben og it i 3. Klasse som case. Emnet er valgt som eksempel på det gennemgående fokus der har været i forhold til fokuspunkterne 'inspiration, kreativitet og glæde', 'arbejdet med musikalsk kreative processer i undervisningen' og 'musikalsk skabende processer' (se afsnit 2).

### 5.1 Prototypisk case

#### **Aktionsskema Søhusskolen, 3. Klasse, maj 2019.**

*Fokusering:* Formålet er at få kendskab til musikalsk skabelse vha. deres chrome-books og programmet Soundation. Vi har opnået en god og tryk stemning i musiklokalet hos 3. klasse og vi er spændte på om vi kan fastholde det "trykke rum" i klasselokalet.

*Aktion/tiltag:* Indførelse i digitale kreative processer. Musikalsk skaben / Eleven har viden om analoge og digitale udtryksformer / Eleven kan skabe lydillustrationer under anvisning

*Co-teaching:* Vi er så heldige at S. gerne vil deltage som pædagog i vores time. Vi kommer til at arbejde med underviser-assistent. Vi har samtidig en aftale om, at vi undervejs altid har mulighed for at team-teache, således at den anden meget gerne må bestræbe sig på at "bryde ind" når man tænker det kan bidrage - f.eks. med nogle elevers bedre forståelse, større tryk eller lign. Vi er på dybt vand rent fagligt, så det bliver spændende.

*Hypotese:* Det er helt nyt for klassen at arbejde med lydillustrationer digitalt. Hvis de er trykke i rummet, håber vi at de er med på legen og at vi i fællesskab kan hjælpe hinanden.

*Andet:* Vi har brugt rigtig meget tid på at få sat os ind i chromebooks – B. har ikke kunnet logge ind på en chromebook da musikskolen ikke er logget på odenseapps. Programmerne har voldet mange problemer og vi har brugt vores forberedelsestid på at arbejde med det.

#### *Lektionsforløb:*

1. Introduktion til elektronisk musik og Ane Østergård.

- Lyt til en bid af hendes musik - Brainstorm?

- Vise billedet af "Skib i havsnød"

- Vise klip 4, hvor Ane fortæller, hvad hun tænker om lydene til billedet - (SU eller BM skriver samtidig ned på en tavle hvilke lyde hun f.eks. ser)

- Tale med klassen om, hvorvidt de tænker andre lyde. Fortælle en historie med lyd - kan man det?

2. Introduktion først uden deres chromebook - derefter med

- Opgave: I skal lave et lydbillede til tegningen "Skib i havsnød"

- åbner mappe på skrivebordet "Skib i havsnød"

- download lyde fra elevside 2 og læg i mappen

- åbne skoletube - Soundation - lægge lydene derover

Eleverne arbejder i grupper - vi går rundt og vejleder

Opsamling: Hvor er vi? Hvad skal I arbejde videre med næste gang?

## 5.2 Observation

Observationen foregår i den anden del af forløbet som gennemføres i en dobbeltlektion.

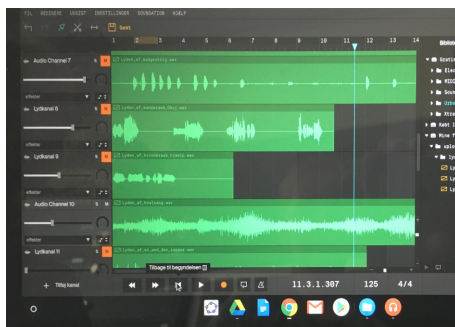
Først gennemføres en introduktion til hvad der skal foregå skridt for skridt.

Derefter gennemføres det samme med åbning af computerne og programmet.

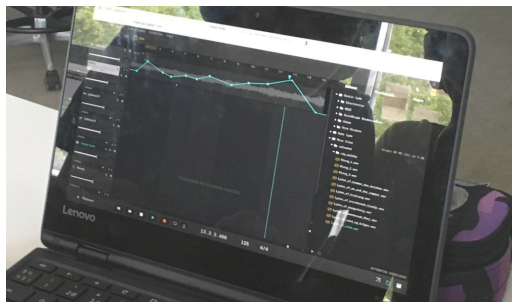
Med udgangspunkt i billedet »Skib i havsnød« skal eleverne i små grupper lave en lyd collage og de har hertil en række lydfiler til rådighed.



Forskellige lydfiler kan kombineres på en række lydspor som i et partitur. Her er et eksempel med opsætning af lydspor fra en af elevgruppernes arbejde:



Der er forskellige parametre man kunne vælge at arbejde med, og her er det valgt at arbejde med modulation af lydstyrken (amplituden) i form af konturføløb, således at eleverne omsætter og eksperimenterer med nogle musikalske forestillinger af den type som det kendes fra den musikalske dynamik (svag, kraftig, langsomt kraftigere, ud klingende, bølgende osv.), hvilket er meningsfuld og relevant i forhold til forestillingen om »Skib i havsnød«.



Eleverne arbejder selvstændigt og eksperimenterede i små grupper, og selv om at der sidder en hel klasse i i klasseværelse og arbejder med lyd (med høretelefoner) er der ingen uro eller forstyrrelser. Eleverne er alle (ikke kun nogle) optaget af og engagerede i arbejdet. Dette til trods

for at der ind imellem har været tekniske udfordringer, hvilket jo er en kendt størrelse når man arbejder på denne måde. Dette kunne sandsynliggøres gennem billeder af undervisningssituationen, men der er ikke foretaget optagelser her grundet de nye skærpede regler herom.

De to undervisere (folkeskolelærer og musikpædagog) arbejder symmetrisk (ligestillet) sammen, dvs. som teamteaching, og er assisteret af en pædagog, som ikke er del af projektet, men som gerne ville hjælpe til i undervisningen. Underviserne vurderede dog at de efter at have afprøvet det sammen, ville de godt kunne binde an med den slags undervisning alene.

Det er vurderingen at det netop er lykkedes at arbejde med kreative/skabende processer med selvstændigt og eksperimenterede arbejde i små grupper, hvor eleverne er engagerede og motiverede for at arbejde med en opgave som de kan magte, men som også indeholder udfordringer. Gennem en vellykket didaktisk rammesætning (stilladsering) af arbejdet, optræder der ikke behov for at håndtere uro med klasseledelses- og adfærdshåndterings gimmicks, som ellers nyder en vis popularitet i fravær af didaktiske kompetencer. Det lykkes således her at undgå et clash mellem den åbenhed der er nødvendig for at iscenesætte kreative/skabende processer, og den kontrol og styring der oftes sættes i værk for at undgå uro.

Det vellykkede didaktiske stilladsering af arbejdet med kreative/skabende processer i musikundervisningen muliggør netop elevernes selvstændigt eksperimenterende arbejde, og - hvilket der i denne observation var helt tydeligt - dermed elevernes engagement og egenmotivation. Jeg har som del af observationen lyttet til elevernes produkter, som faktisk var ret imponerende og stærkt emotionelle i deres musikalske udtryk. Eleverne havde grund til at være stolte over deres frembringelser, og var det bestemt også. De var stolte over at mestre dette, og det bidrog tydeligt til en begrundet selvtillid.

I afsnit 2 fremgik det, at en central konklusion på tværs af de fire forløb har været, at undervisernes centrale forventede og realiserede bidrag handlede om at bidrage til elevernes »Inspiration, kreativitet og glæde« (afsnit 2.5.7). Den konkrete undervisning her er et udmærket eksempel på dette, med elevernes arbejde med musik (det faglige fænomen) som meningsfuldt, inspirerende og motiverende forbundet med engageret fordybelse og fraværet af uro. Det er ikke en romatisering, men hvad der faktisk skete i undervisningen.

Interview med en gruppe elever mens de arbejdede med deres projekt:

*Vi har sunget og spillet instrumenter og lavet uhyggedans.*

*Det vi laver nu er Skib i havsnød. En der står og råber hjælp, der er store bølger og så er der vind.*

*Bølgerne er høje, lyder højt, og når vi skruer lidt ned for dem kan vi høre vinden, og så kan man også høre en der skriger hjælp. Der er noget vi ville rette på - men vi kunne også klippe noget væk. Man skulle tro det var meget svært... men hvis man vil justere noget kan man bare mute, og så kan man prøve at høre det hele bagefter. Vi skal overveje mange ting, skal vi ændre den eller skal det bare være en lige streg, ellers kan man indsætte nogle punkter.*

*Det er det bedste af det vi har lavet.*

*Når vi spillede instrumenter skulle jeg spille på spand - det var lidt øv.*

*Her er vi alle med.*

Fortolkning: De arbejder med et helt scenarie og har forståelse for en række elementer og går ned i detaljerne og hvordan man arbejder med dem. De er engagerede og ivrige, og vil gerne vise at de mestrer det. De synes at de alle kan være med her, og at det er det bedste de har lavet.

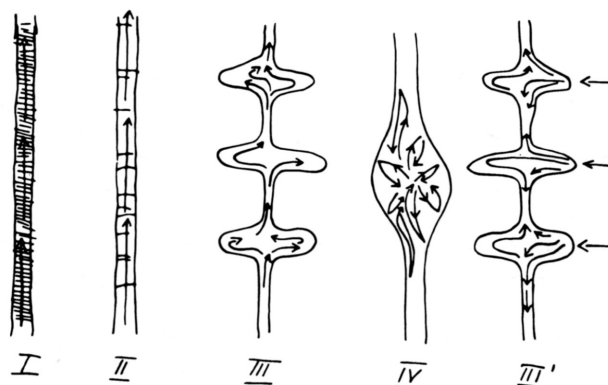
## 5.3 Didaktisk analyse

Den engagerede arbejdsform der er anlagt her ligger tæt op af forståelser som problembaseret læring (PBL - dog uden problem), en scenariedidaktisk tilgang og eksperimenterende læring (experiential learning).

En didaktisk teori der kan indfange vigtige aspekter er Wagenscheins (1956) didaktik med afsæt i begrebet eksemplarisk læring. Tilgangen hos Wagenschein kan ses som en modsætning eller et opgør med til byggekloids-tænkning, hvor man undervises skridt for skridt i de enkelte delelementer i en systematisk progression bygget op af fin-mål, som det er forsøgt i de tre målstyringsbølger.

Opgøret med denne byggekloids-tænkning var en udfordring som blev taget op i halvtredserne (på bagkanten af den anden målstyringsbølge med mål-middel didaktikken), og Wagenscheins didaktik var en analyse af alternativer hertil.

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



Wagenscheins didaktiske former

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

II: Systematisk reduktion. For at undgå 'pensumitis' kan man forsøge at lave en systematisk reduktion eller udrensning, hvor man skal kende til stoffet i grove træk hvilket blot fører til en fortynding.

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

IV: Den eksemplariske fremgangsmåde er rettet mod en repræsentativ helhed, som har samme karakter som fortætningen i platformen. Der er tale om mulighed for fordybelse og fundamentale oplevelser, men formen er vanskelig at rammesætte med mulighed for alle elever.

III': Det funktionelle princip. Undervisningen tager afsæt i en platform (pilene til højre) og ikke fra den trinvis opbygning til en platform som i III. Man retter sig først funktionelt en kompleks helhed. Man tager udgangspunkt i en platform (meningsfuld helhed) og trænger nedad til elementerne og videre opad mod næste platform.

Det beskrevne forløb med »Skib i Havsnød« kan indfanges i denne forståelse som III'. Tilgangen kan også beskrives som 'hel-del-hel' eller som en hermeneutisk tilgang, hvor man tager afsæt i

helheden, fordyber sig i dele / elementer, og derigennem øger og uddyber forståelsen af helheden.

Andre undersøgelser indenfor musikundervisning, hvor der anlægges en tilsvarende tilgang (Holst 2018), viser også at der herigennem udvikles motivation for det arbejde med detaljerne, som har svært ved at lykkes i byggesten-modellen (det systematiske undervisningsforløb), og at de læringsmæssige resultater herigennem bliver langt bedre.

Perspektivet her er, at det i dette projekt har været en gennemgående ambition at udvikle undervisningsformer og musikalske læringsmiljøer i denne retning, og at og den didaktiske diskussion her peger på centrale værdier og potentialer, der er udviklet i projektet.

Desværre er den netværksdannelse, der skulle bære frugten af dette arbejde videre, ikke blevet til noget. Det løb, fra første forløb til sidste forløb regulært ud i sandet.

Som årsag hertil kan peges på at projektet i mindre grad har været planlagt som et udviklingsprojekt som deltagerne kunne have haft et større ejerskab for, og snarere har haft karakter af og af deltagere oplevet som et top-down implementeringsprojekt, hvor det samme (produktions-)program er kørt igennem igen og igen. Man kunne nok efterlyse at de samme visioner og ambitioner som en stor del af undereviserne på projektet har haft, og som ovenstående case er et godt eksempel på, havde været del af selve projektets DNA. Men det har nok reelt set været et handicap for projektet, at det har udspillet sig på bagkanten af tredje målstyringsbølge. Ikke desto mindre peger resultater fra projektet tydeligt fremad mod nye forståelser og muligheder.

## 5.4 Sammenfatning

Med en prototypisk undervisningscase som udgangspunkt vises hvordan det i projektet er lykkedes at arbejde med kreative/skabende processer med selvstændigt og eksperimenterede arbejde i små grupper, hvor eleverne er engagerede og motiverede for at arbejde med en opgave som de kan magte, men som også indeholder udfordringer.

Centalt står her i elevperspektiv elevernes arbejde med musik som meningsfuldt, inspirerende og motiverende, forbundet med engageret fordybelse.

En elevgruppe fortæller - meget sigende:

*Det vi laver nu er Skib i havsnød.*

*En der står og råber hjælp, der er store bølger og så er der vind.*

*Bølgerne er høje, lyder højt, og når vi skruer lidt ned for dem kan vi høre vinden, og så kan man også høre en der skriger hjælp.*

*Der er noget vi ville rette på - men vi kunne også klippe noget væk.*

*Man skulle tro det var meget svært... men hvis man vil justere noget kan man bare mute, og så kan man prøve at høre det hele bagefter.*

*Vi skal overveje mange ting, skal vi ændre den eller skal det bare være en lige streg, ellers kan man indsætte nogle punkter.*

*Det er det bedste af det vi har lavet...*

*Her er vi alle med.*

Det har i projektet har været en gennemgående ambition at udvikle undervisningsformer og musikalske læringsmiljøer i denne retning, og den didaktiske analyse peger på de ovenstående centrale værdier og potentialer, der er udviklet i projektet.

Desværre er den netværksdannelse, der skulle bære frugten af dette arbejde videre (forankring og videreførelse) regulært løbet ud i sandet.





# Kompetenceudvikling af musiklærere og pædagoger i rammerne af det musikalske læringsmiljø på folkeskolerne i Odense Kommune

## Projektbeskrivelse

### Resume

Kompetenceudvikling i rammerne af det musikalske læringsmiljø på folkeskolerne i Odense Kommune er et 2-årigt praksisnært kompetenceudviklingsforløb for 108 medarbejdere, der underviser i musik på kommunens 36 folkeskoler. Projektets formål er at styrke det musikalske læringsmiljø på folkeskolerne i Odense Kommune. Det skal ske gennem et praksisnært kompetenceudviklingsforløb for lærere og pædagoger, hvor opkvalificeringen sker gennem undervisningsmoduler, aktionslæringsforløb, lokalt forankret samarbejde med Odense Musikskole og netværksetablering.

Projektets design er baseret på skolernes gode erfaringer med at samarbejde med Odense Musikskole, Odense Kommunes gode erfaringer med praksisnær kompetenceudvikling samt forskning i musikfaget.

Odense kommune har ikke tilbudt kompetenceudvikling for musiklærere og pædagoger i mange år. Der er derfor dels et ønske og et behov hos medarbejderne på skolerne om at få et kompetenceløft i faget og dels er kompetencedækningen i faget ikke høj nok jf. aftalen om fuld kompetencedækning.

I kompetenceudviklingsforløbet vil deltagerne få et musik-teoretisk fundament. Dette kombineres med praksisnære aktionslæringsforløb på skolerne, hvor Odense Musikskole inddrages som samarbejdspartner. Forløbet vil have en tæt tilknytning til skolernes praksis og understøtte, at medarbejdernes kompetenceudvikling forankres undervejs samtidig med, at de lokale partnerskaber med Odense Musikskole styrkes. Derudover vil kompetenceudviklingens nære tilknytning til praksis understøtte udviklingen af de musikalske læringsmiljøer på skolerne samt elevernes læringsudbytte i musik undervejs i projektet.

Gennem regionale læringsfællesskaber, kommunalt netværk og videndeling forankres projektet på den enkelte skole og på de øvrige skoler i Odense Kommune samt øvrige fynske kommuner.

### Baggrund og formål

Odense Kommune har i forbindelse med realiseringen af folkeskolereformen udarbejdet en kompetencestrategi. På baggrund af kompetencedækningen i fagene er der frem med 2020 lagt en kompetenceplan for, hvilke fag, der er behov for efter/videreuddannelse i.

Musik er et fag, der har relativ lav kompetencedækning i Odense Kommune. Samtidig er det et fag, hvor medarbejderne ikke er blevet efter/videreuddannet de senere år. Der er derfor et behov for, at medarbejdere, der underviser i musik på skolerne, får et kompetenceløft.

9 ud af Odense Kommunes 36 folkeskoler har inden for de sidste 6 år etableret lokale partnerskaber med Odense Musikskole, der er en del af Skoleafdelingen i Odense Kommune.

Erfaringerne fra partnerskaberne er, at samarbejdet mellem musikskolelærerne og medarbejderne på skolerne skaber en synergieffekt. Musikskolelærerne bidrager med en stor musikfaglig viden og kompetencer, der understøtter medarbejderne på skolerne i at udvikle musikundervisningen og de musikalske læringsmiljøer på skolen. Samtidig har medarbejderne på skolerne gode kompetencer i klasserumsledelse og relationskompetence ud over deres musikfaglige kompetencer, hvilket understøtter musikskolelærernes undervisning.



Projektet vil arbejde videre med disse erfaringer og sætte fokus på, hvordan der gennem en målrettet praksisnær kompetenceudviklingsindsats kan udvikles musikalske læringsmiljøer på skolerne ved at forskellige faggrupper arbejder, erfarer og lærer sammen.

Målet med kompetenceudviklingsindsatsen er at udvikle de musikalske læringsmiljøer på folkeskolerne i Odense Kommune med henblik på at styrke elevernes musikalske kompetencer. Det overordnede formål med forløbet er at styrke musikundervisernes didaktiske og pædagogiske viden og praksis i faget musik. Dette skal ske gennem kvalificering af medarbejdernes kompetencer inden for kompetenceområderne musikudøvelse, musikskabelse, musikforståelse og musikdidaktik med særligt fokus på følgende kompetencemål:

- ledelse af musikalsk udfoldelse i et inkluderende læringsmiljø
- planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af kreative musikalske processer på udfordrende og anerkendende måder, der udvikler elevernes formåen til selvstændigt at skabe og udvikle musik
- varetagelse af undervisning i musik som æstetisk, kulturelt, og historisk fænomen
- innovation og nytænkning

Deltagerne i kompetenceudviklingsforløbet er lærere og pædagoger, der underviser i musik på skolerne. Kompetenceudviklingsforløbet er et kompetenceløft i faget musik med fokus på de musikdidaktiske kompetencer. Deltagerne vil ikke erhverve sig et fuldt linjefag/undervisningsfag i forløbet, og det forventes derfor, at de har linjefag/undervisningsfagskompetence i faget musik eller tilsvarende kompetencer, når de starter på forløbet.

Kompetenceudviklingsindsatsen tilrettelægges ud fra en kompetenceudviklingsmodel, der kombinerer teori og praksis og som samtidig udvikler lokale partnerskaber mellem skolerne og Odense Musikskole. Projektets mål er samtidig:

- at underbygge intentionerne bag den åbne skole via lokale samarbejdsaftaler med fx musikskolen
- at kvalificere medarbejdernes didaktiske praksis gennem aktionslæring som metode
- at udvikle læringsfællesskaber, hvor musikundervisningen er i fokus

Projektet er baseret på nyere forskning og viden om musikundervisning. Forskningen<sup>1</sup> viser blandt andet, at der er evidens for, at kvalificeret musikundervisning i folkeskolen kan øge elevernes trivsel, samt styrke deres faglighed i såvel musik som i andre fag, og det er med udgangspunkt i intentionerne i skolereformen begrundelsen for og formålet med at gennemføre et kompetenceløft for musiklærere og pædagoger i skolen.

---

<sup>1</sup> Meta-review, Prof. Susan Hallam (Institute of Education, London), 2015



## Indhold

Kompetenceudviklingsforløbet er tilrettelagt ud fra en kompetenceudviklingsmodel, der kombinerer teori og praksis. Projektet gennemføres i perioden august 2017 til juni 2019, og inddrager alle folkeskolerne i Odense Kommune med i alt 108 medarbejdere fra skolerne, skolernes ledelser og musikskolelærere.

Det samlede forløb gentages 4 gange i projektperioden, så alle 36 skoler kommer gennem forløbet.

Efterår 2017 – deltagelse af 9 skoler, 27 skoledeltagere (2 lærere og en pædagog) og 9 musikskoleansatte

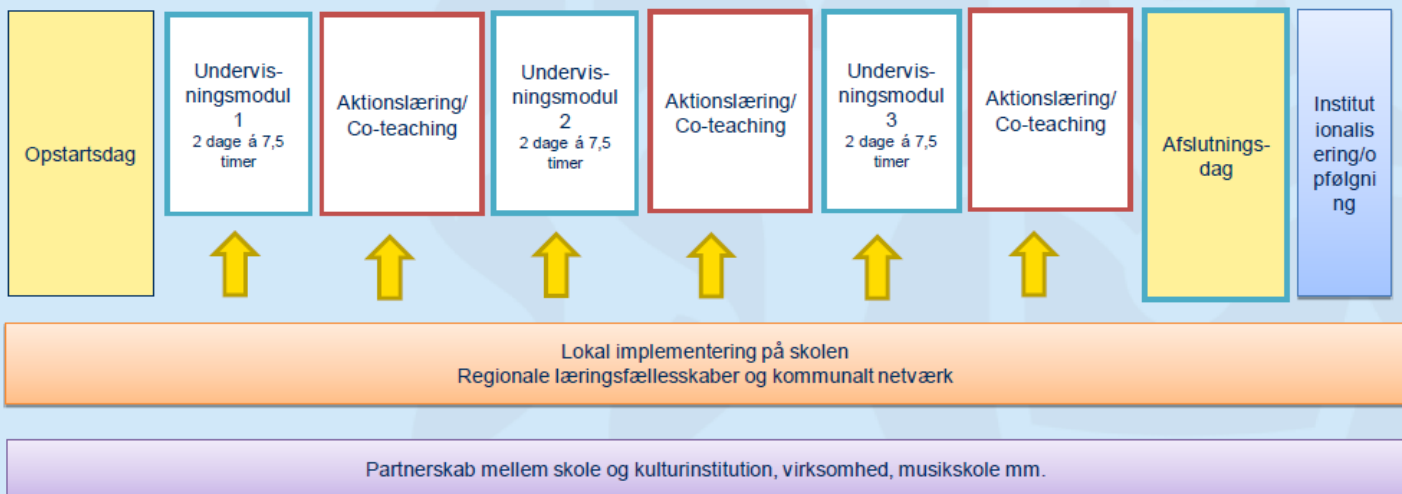
Forår 2018 – deltagelse af 9 skoler, 27 skoledeltagere (2 lærere og en pædagog) og 9 musikskoleansatte

Efterår 2018 – deltagelse af 9 skoler, 27 skoledeltagere (2 lærere og en pædagog) og 9 musikskoleansatte

Forår 2019 – deltagelse af 9 skoler, 27 skoledeltagere (2 lærere og en pædagog) og 9 musikskoleansatte



## En kompetenceudviklingsmodel til udvikling af: Musikalske læringsmiljøer på skolerne i Odense





Kompetenceudviklingsforløbet består af følgende elementer:

- A. Opstartsdag og afslutningsdag for medarbejdere, ledelser og musikskolelærere. I alt 5 timer
- B. 3 undervisningsmoduler á to dage for medarbejdere og musikskolelærere. I alt 45 timer
- C. Aktionslæringsforløb på skolerne med medarbejdere og musikskolelærere
- D. Understøttelse af regionale læringsfællesskaber og kommunalt netværk for musikundervisere og musikskolelærere

### **A: Opstartsdag og afslutningsdag**

I projektperioden gennemføres der et opstartsmøde og en afslutningsdag.

Målet med opstartsmødet er at igangsætte forløbet, rammesætte indhold og metoder samt igangsætte de regionale læringsfællesskaber.

Skolernes ledelse deltager i opstartsmødet sammen med de medarbejdere, der skal deltage i forløbet, så der fra starten af skabes en fælles forpligtigelse mellem medarbejdere og ledelse i forhold til forankring af projektets viden og erfaringer på egen skole.

Afslutningsdagen arrangeres som en åben workshop. Målet er at få delt de erfaringer og den viden, som forløbet har genereret. Ud over deltagerne i forløbet og deres ledere, deltager også de medarbejdere og ledere, der skal være en del af det næste forløb – herved deles der viden fra det ene forløb til det næste. Interesserede medarbejdere og ledere fra de øvrige fynske kommuner inviteres også til at deltage i afslutningsdagene.

Afslutningsdagen anvendes samtidig til at få skabt aftaler mellem ledelse og medarbejdere i forhold til den fortsatte forankring på skolen samt deltagelse i regionalt læringsfællesskab og kommunalt netværk.

### **B: Undervisningsmoduler**

Kompetenceudviklingsforløbet består af tre undervisningsmoduler på hver to dage – i alt seks dage.

Undervisningsmodulerne sætter et teoretisk fokus på de musikfaglige mål og metoder i projektet samtidig med, at der afsættes tid til samarbejde om planlægning og opfølgning på aktionslæringsforløbene.

Skolernes medarbejdere og musiklærere fra Odense Musikskole deltager i alle temadagene.

Hvert undervisningsmodul består af 15 timers undervisning fordelt på to dage.

Et to dages-modul består af:

- Hands-on-elementer hvor deltagerne i praksis arbejder med musikudøvelse/musikalsk skaben
- Oplæg med didaktiske og relevante teoretiske indslag der knytter sig til de praktiske elementer
- Planlægning af aktion og opsamling på forudgående aktion - med afsæt i modulets kerneindhold

Forløbet er tilrettelagt med afsæt i kompetenceområderne fra læreruddannelsens studieordning i undervisningsfaget musik med særligt fokus på udvalgte færdigheds mål, der knytter sig til områderne musikudøvelse, musikalsk skaben og musikdidaktik som en rød tråd igennem modulerne.



### Kompetenceudviklingsforløbets indhold

#### 1. **Opstartsdag.** Introduktion til kurset herunder til aktionslæringsbegrebet

På opstartsdagen introduceres deltagerne til det samlede kursusforløb, de udvalgte kompetenceområder, perspektiverne i samarbejdet mellem folkeskole og musikskole samt til det at arbejde med aktionslæring og co-teaching. Forventninger afstemmes mellem deltagere, ledere og undervisere.

#### 2. **Undervisningsmodul 1 (2 dage).** Musikudøvelse, didaktiske og teoretiske indslag og planlægning af aktion

På det første modul er der fokus på, hvordan musikudøvelse omhandler inkluderende ledelse af musikalsk udfoldelse i klassefællesskabet såvel som i mindre grupper på baggrund af individuelle musikalske færdigheder.

Deltagerne vil arbejde praktisk med udvikling af deres musikpædagogiske og didaktiske forudsætninger relateret til musik i skolen. Som en væsentlig del indgår kreative, æstetiske arbejdsformer og læreprocesser samt refleksion over viden og færdigheder.

Modulet bygger på teori og forskning vedrørende børns musikalske udvikling og læring samt på teorier om musikkens kvaliteter og mangfoldigheder.

Undervisningsmodul 1 afsluttes med planlægning af en aktion, som lærerne arbejder med på egen skole frem mod undervisningsmodul 2.

Nedenstående færdighedsmål indgår i undervisningen på modul 1.

##### Dag 1

- Lede musikaktiviteter med leg, dans, bevægelse og dramatisering med øje for elevers potentialer og forudsætninger
- Udtrykke sig musikalsk gennem instrumentalspil med forståelse for teknik og genrer
- Brug af læremidler samt resultater fra forsknings- og udviklingsarbejde

##### Dag 2

- Vejlede og lede sammenspil differentieret på baggrund af egen beherskelse af relevante instrumenter
- Læreprocesser og organisering
- Formulere og anvende differentierede undervisnings- og læringsmål for musikundervisning
- Brug af læremidler samt resultater fra forsknings- og udviklingsarbejde
- Planlægning af aktion

#### 3. **Undervisningsmodul 2 (2 dage).** Musikudøvelse, didaktiske og teoretiske indslag, opsamling og planlægning af aktion og co-teaching

På undervisningsmodul 2 er der fortsat fokus på, hvordan musikudøvelse omhandler inkluderende ledelse af musikalsk udfoldelse i differentierede grupper samt på planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af kreative musikalske processer på udfordrende og anerkendende måder, der udvikler elevernes formåen til selvstændigt at skabe og udvikle musik.

Deltagerne vil arbejde praktisk med at styrke egne forudsætninger for ledelse af og deltagelse i udøvende musikalske aktiviteter bredt forstået. Der inddrages musikteori og arbejdes med arrangementer, som retter sig mod forskellige målgrupper, og der arbejdes med varierede musikalske udtryksformer med krop, stemme, instrumenter og andre lydkilder.

Modulet starter med en opsamling af aktionslæringsforløbene og afsluttes med planlægning af en aktion, som deltagerne arbejder med på egen skole frem mod undervisningsmodul 3.

Nedenstående færdighedsmål indgår i undervisningen på modul 2



#### *Dag 1*

- Opsamling af aktionslæringsforløbene
- Arrangere musik og musikalske aktiviteter i et bredt udvalg af stilarter for varierede målgrupper
- Lede kreative musikalske processer i vokal-, bevægelses- og instrumentalaktiviteter herunder såvel komposition som improvisation
- Brug af læremidler samt resultater fra forsknings- og udviklingsarbejde
- Kreative processer, musikalsk interpretation og varierede udtryksformer

#### *Dag 2*

- Agere i forskellige musiklærerroller fra den myndige leder og dirigent til den lydhøre og inspirerende igangsætter i og med musik
- Varetage undervisning med øje for elevernes musikalske forudsætninger, udvikling og potentialer
- Brug af læremidler samt resultater fra forsknings- og udviklingsarbejde
- Evalueringsmetoder og observation og iagttagelse som metoder til at skabe viden om musikundervisning i folkeskolen

#### 4. **Undervisningsmodul 3 (2 dage).** Musikalsk skaben, musikdidaktik, opsamling og planlægning af aktion og co-teaching

På undervisningsmodul 3 er der fokus på musikalsk skaben, som omhandler at arrangere, improvisere og komponere musik samt igangsætte og lede skabende musikalske aktiviteter. På den første dag vil anvendelse af it og anden teknologi indgå i deltagerens arbejde med lydbearbejdning og musikalsk skaben. For at ruste lærerne til fortsat at arbejde professionelt, teoretisk funderet og udviklingsorienteret med musikundervisning i folkeskolen, bliver musikdidaktik omdrejningspunkt for dag to, og lærerne vil på den baggrund og i et tværfagligt perspektiv arbejde med udvælgelse af undervisningsindhold.

Nedenstående færdighedsmål indgår i undervisningen på modul 3

#### *Dag 1*

- Anvende IT og anden teknologi som arbejdsredskab og kreativt værktøj
- Brug af læremidler samt resultater fra forsknings- og udviklingsarbejde

#### *Dag 2*

- Perspektivere musik som strukturelt æstetisk og kulturelt fænomen
- Brug af læremidler samt resultater fra forsknings- og udviklingsarbejde
- Begrundet udvælgelse af undervisningsindhold til såvel enkeltaktiviteter som længere forløb differentieret og varieret
- Tværfagligt og tværprofessionelt samarbejde

#### 5. **Afslutningsdag**

På afslutningsdagen deltager deltagerne i projektet, deres kolleger og ledere samt øvrige interessenter. Målet er at få indsigt i de erfaringer, deltagerne har gjort sig i forløbet og dele viden på tværs. For på sigt at sikre en forankring af forløbets erfaringer og metoder samt videreudvikling af disse etableres der regionale læringsfællesskaber i regionerne samt kommunalt netværk for musikundervisere på skolerne og musikskolens medarbejdere. På formidlingsdagen igangsættes arbejdet i de regionale netværk og der samles viden om, hvilke temaer og problemstillinger, der kunne være interessant at arbejde videre med i de regionale læringsfællesskaber og det kommunale netværk.



### **C: Aktionslæringsforløb**

Projektet gennemføres i skolernes børnemiljøer (0.- 6. kl.). På hver skole deltager tre personer (to (musik)lærere og en pædagog). På kompetenceudviklingsforløbet skal deltagere fra samme skole arbejde i team som består af to musiklærere og en musikpædagog. Til hvert team tilknyttes en underviser fra musikskolen.

I projektperioden gennemfører hvert team tre aktionslæringsforløb. Aktionslæringsforløbene tilrettelægges med udgangspunkt i problemstillinger eller interessefelter fra undervisningsmodulernes kerneområder, der tillige knytter sig til musikundervisning og musikaktiviteter, som teamet er særligt optaget af.

Det enkelte team står for planlægning, gennemførelse og evaluering af aktionslæringsforløbene med musikskolelæreren som co-teacher<sup>2</sup>.

Efter hvert enkelt aktionslæringsforløb gennemføres en didaktisk samtale, der faciliteres af UCL.

### **D: Regionale læringsfællesskaber og kommunalt netværk**

Sideløbende med projektet etableres der dels regionale læringsfællesskaber og dels et kommunalt netværk for skolernes musikundervisere og musikskolens undervisere. De regionale læringsfællesskaber sammensættes af deltagere fra skoler, der ligger placeret i samme område af byen. Odense Kommune har tidligere været delt op i tre Børne- og Ungeregioner, og skolerne har fortsat et tæt samarbejde i regionerne. Skolerne har ikke selv musikundervisere nok til at kunne etablere et fagteams for musik, men ved at udnytte det tætte samarbejde skolerne har, vil der kunne skabes professionelle læringsfællesskaber på tværs af skolerne. I de regionale læringsfællesskaber skabes der mulighed for tætte samarbejder og evt. fælles undervisningsforløb på tværs af skolerne. Dette samarbejde giver mulighed for at udnytte musiklærernes særlige kompetencer regionalt.

Det Kommunale netværk har til formål at understøtte den fortsatte implementering af musikalske læringsmiljøer på skolerne. Medarbejdere, der ikke har deltaget i kompetenceudviklingsforløbet, men som underviser i musik på skolerne i Odense Kommune kan også deltage i netværket, og musikskolelærere fra de øvrige fynske kommuner inviteres også til at deltage i netværket.

Odense Kommune har allerede etablerede netværk/læringsfællesskaber indenfor matematik, læsning og inklusion, og har gode erfaringer hermed.

Det beskrevne kompetenceudviklingsforløb gentages fire gange i projektperioden.

Undervisning og facilitering varetages af UCL i samarbejde med Odense Musikskole.

---

<sup>2</sup> Co-teaching er en undervisningsform, hvor en almenlærer og en ressourceperson med specialpædagogisk viden har fælles ansvar for at planlægge, forberede, gennemføre, evaluere og udvikle undervisningen i en klasse, og det giver mulighed for at differentiere undervisning for alle elever.



### **Forankring hos deltagende ledere og pædagogisk personale - Herunder hvordan deltagere har været involveret i udviklingen af projektet**

Forankringen af projektet er fra starten sikret gennem aftaler og tæt samarbejde mellem de ledere, der allerede har en samarbejdsaftale med musikskolen. Lederne på skolerne kender i forvejen hinanden fra tidligere og nuværende samarbejder, så på lederniveauet er der stor opbakning og kendskab til projektet. 8 af skolerne har pt. samarbejde eller partnerskab med musikskolen, så allerede før projektets start er der en gensidig lyst til at samarbejde om musik.

Musiklærere på otte af kommunens skoler er blevet spurgt om, hvilke kompetencemål i musik fra læreruddannelsen de ønsker at styrke gennem forløbet. Der er et stort behov på efter- og videreuddannelse for musiklærerne, da de ytrer ønske om at blive kvalificeret i samtlige kompetencemål (se bilag).

Gennem projektet vil lærere og pædagoger desuden deltage aktivt i projektets udformning, idet deres erfaringer og fagfaglighed kommer i spil ved, at de selv planlægger, gennemfører og evaluerer deres forløb.

Skolernes ledelser er tænkt med i projektets faser. De inddrages i projektets opstart, hvor fokus er på mål og forventninger og i forløbets afsluttende fase inddrages lederne igen, når der sættes fokus på forankring og fortsat implementering.

Ledelsen deltager desuden i de didaktiske samtaler, der finder sted efter afslutningen på de tre aktionslæringsforløb i projektet. Herved opnår ledelsen en indsigt i de didaktiske refleksioner, medarbejderne har over undervisningen i musik samt hvilke områder, der evt. skal sættes fokus på, for fortsat at kvalificere musikundervisningen på skolen.

I projektperioden etableres der regionale læringsfællesskaber og et kommunalt netværk for medarbejdere, der deltager i projektet samt øvrige medarbejdere i kommunen, der underviser i musik.

De regionale læringsfællesskaber og det kommunale netværkets formål er at understøtte den fortsatte implementering.

### **Øvrige kompetenceudviklingsaktiviteter i kommunen**

Odense Kommune er i gang med år 2 i et stort projekt om inkluderende læringsmiljøer for børn og unge i Odense, som A.P. Møllerfonden har finansieret. Her deltager et stort antal ledere, ressourcepersoner, lærere og pædagoger fra kommunens folkeskoler.

I skoleåret 2016/2017 skal 50 lærere på uddannelse i undervisningsfaget historie. 20 lærere får samtidig muligheden for at få et "brush up" kursus i historie. Dette forløb er også finansieret af A.P. Møllerfonden.

Der ud over uddannes der vejledere inden for læsning, matematik, praktik og læringscenter.

Børne- og Ungeforvaltningen i Odense Kommune er optaget af, hvordan kompetenceudvikling af medarbejdere får størst effekt for den fremtidige praksis på skolerne. Der arbejdes derfor også i ansøgte projekt om musikalske læringsmiljøer med praksisnær kompetenceudvikling, hvor teoretisk stof kombineres med aktionslæringsforløb i praksis. Derudover arbejdes der med metoderne aktionslæring og co-teaching, hvor ressourcepersoner sammen med medarbejderne på skolen hjælper med at få forankret den tillærte viden i praksis.

Kompetenceudviklingsmodellen er afprøvet i lignede former i de to førromtalte projekter.



## Forventet resultat af projektet

Mål og delmål, handlingsændringer i skolernes praksis der sikrer resultatet opnås

Kompetenceudviklingsforløbet vil give musiklærerne på skolerne et kompetenceløft, så de musikalske læringsmiljøer på skolerne kvalificeres. Det sker gennem en kombination af undervisningsmoduler, aktionslæringsforløb, lokale samarbejdsaftaler med Musikskolen, regionale læringsfællesskaber og kommunalt netværk for musiklærere.

Ud over den enkelte medarbejders kompetenceløft i musikfaget vil kompetenceudviklingsforløbet også give medarbejderne nye didaktiske kompetencer som vil kvalificere samarbejdet om musikundervisningen på skolen samt styrke de lokale partnerskaber med musikskolen.

De regionale læringsfællesskaber og det kommunale netværk vil give deltagende medarbejdere og øvrige musiklærere på Odense Kommunes folkeskoler en mulighed for at nyde faglige input, vidende om fx materialer og ny forskning samt erfaringsudveksle om fx undervisningsforløb. En praksis som kan være svær at etablere på egen skole, hvis der kun er to musiklærere på skolen.

Musiklærere på otte af kommunens skoler er blevet spurgt om, hvilke kompetencemål i musik fra læreruddannelsen de ønsker at styrke gennem forløbet. Lærerne ønsker generelt efter- og videreuddannelse inden for alle fire kompetencemål (se vedlagte bilag).

I dette forløb vælger vi at sætte fokus på kompetenceområde 1 "Musikalsk udøvelse", samt kompetenceområde 2 "Musikalsk skaben", som Odense Musikskoles lærere sammen med UCL's konsulenter og undervisere kan medvirke til at kvalificere og dygtiggøre musiklærerne i. Vi sætter også fokus på kompetenceområde 4: "Musikdidaktik", hvor UCL kan kvalificere lærerne.

Kompetenceudviklingsforløbet vil bidrage til, at:

- Musiklærere på skolerne vil få et kompetenceløft i musikfaget primært inden for kompetenceområderne musikudøvelse, musikalsk skaben og musikdidaktik
- Musiklærere og musikpædagoger på skolerne får erfaring med aktionslæring og co-teaching som metode til udvikling af deres musikpædagogiske praksis
- Skolernes musikalske læringsmiljøer kvalificeres gennem nye spændende musikundervisningsforløb
- Medarbejderne opnår konkret praksiserfaring i at samarbejde med musikskolen i musikundervisningen
- Det tværfaglige samarbejde styrkes med mulighed for transfer til nye samarbejdsområder

Eleverne vil:

- få et større udbytte af en kreativt tilrettelagt og differentieret musikundervisning
- opleve en inkluderende musikundervisning, hvor deres forskellige udviklingspotentialer for selvstændigt at skabe og udvikle musik tilgodeses
- opleve at inddragelse af fagligt kompetente lærere fra musikskolen skaber inspiration i musikundervisningen, så nogle elever tilskyndes til at gå videre med musikudfoldelse i fritiden
- opleve skoledage, hvor musik indgår mangfoldigt



## Evaluering - Hvordan evaluerer vi, om forløbet opnår de ønskede resultater

Forløbet monitoreres gennem løbende evaluering af projektets elementer med henblik på at kunne justere og kvalificere indsatsene undervejs. Gennem de to år projektet kører, vil der blive foretaget en systematisk erfaringsopsamling målrettet projektets elementer.

1. Deltagerne vil efter forløbet gennemføre en spørgeskemaundersøgelse, hvor der spørges ind til kvaliteten af projektets elementer
2. Deltager-repræsentanter deltager i arbejdsgruppemøderne med henblik på at kvalificere indsatsene undervejs
3. De didaktiske samtaler sikrer, at der gennem projektet arbejdes med at understøtte målene i projektet.
4. Fokusgruppeinterview med ét regionalt netværk med fokus på at kvalificere og udvikle indsatsen

Derudover evalueres projektet gennem Odense Kommunes læringsmiljøvurdering, hvor både elever, forældre, medarbejdere og ledere spørges ind til kvaliteten af læringsmiljøet på skolen. Læringsmiljøvurderingen gennemføres hver 2. år.

DPU (ved Finn Holst) vil derudover stå for en uddybende evaluering med følgende elementer.

1. Spørgeskemaevaluering: Der gennemføres en spørgeskemabaseret baseline- og slutmåling af musikfaglige, didaktiske, pædagogiske og samarbejdsfærdige kompetencer.
2. Løbende elevevaluering: Der udføres ved hvert delforløb elevevaluering i forhold til udvalgte læringskriterier baseret på de faglige kontekster.
3. Selvevaluering: Folkeskolelærerne, pædagogerne og musikskolelærerne skal efter hvert delforløb (der vil være to i løbet af skoleåret) udfylde et refleksionspapir med fokus på egen kompetenceudvikling og elevernes læring.
4. Teamevaluering: Der gennemføres fokusgruppeinterview med hvert team efter delforløb med særligt henblik på kompetenceudvikling i professionelle læringsfællesskaber (herunder interaktions- og samarbejdsformer i planlægning, udførelse, evaluering og refleksion, ledelsesformer og organisationsstrukturer).
5. Monitorering af vidensdeling mellem lærerne på den enkelte skole, mellem skoler samt ekstern formidling (gennemførte kurser og temadage).

## Formidling og videndeling

I forløbet er der lagt en formidlingsdag ind, hvor deltagerne i projektet, deres kolleger og ledere og øvrige interessenter kan få indsigt i de erfaringer, deltagerne har gjort sig i forløbet. For på sigt at sikre en forankring af forløbets erfaringer og metoder samt videreudvikling af disse etableres der regionale læringsfællesskaber i regionerne samt kommunalt netværk for musikundervisere på skolerne og musikskolens medarbejdere. Netværket vil samtidig åbne op for, at musikundervisere fra øvrige fynske kommuner kan deltage.

Musikskolen vil samtidig være vidensformidler til de øvrige skoler i Odense Kommune, som de har indgået samarbejdsaftaler med. Her vil de inddrage erfaringer og metoder fra forløbet.

Finn Holst, DPU, vil udarbejde en afsluttende evalueringsrapport, som redegør for den i projektet udviklede praksis og viden. Undervisningsmateriale og metoder, som bliver udarbejdet gennem forløbet vil blive omsat til let anvendelige modeller og forløb i en praksisguide. Evalueringsrapport og praksisguide vil blive sendt ud til de øvrige folkeskoler i Odense Kommune samt være tilgængelig via Min Uddannelse (Odense Kommunes læringsplatform). Derudover lægges praksisguiden på forskellige platforme som fx [www.emu.dk](http://www.emu.dk) og den nye hjemmeside [www.skolemix.dk](http://www.skolemix.dk) (som er udviklet i samarbejde med foreningen af Danske Musik- og Kulturskoleledere, DMKL).



## **Organisering**

Styregruppe/følgegruppe/udvalg

### Projektejer:

Odense Kommunes Skoleafdeling er projektejer.

### Styregruppe:

Projektstyringen varetages af en styregruppe, der er sammensat af repræsentanter fra skolelederne, Skoleafdelingen i Odense Kommune, repræsentant fra Odense Musikskole og repræsentant fra UCL.

### Projektleder:

Skoleafdelingen i Odense Kommune, herunder Musikskolen står for at lede projektet og forestå daglig drift, så som organisering, planlægning, opfølgning og evaluering af forløbet.

### Følgegruppe:

DPU står for at følge elementerne i kompetenceudviklingsindsatsen samt den afsluttende evaluering og afrapportering. DPU vil i forløbet fungere som en følgegruppe.

### Arbejdsgrupper:

På de enkelte skoler sammensættes tværfaglige teams bestående af skolens musiklærere, pædagoger og musikskolens undervisere.

## BILAG 2: BASELINE

### 1. Hvordan vurderer du dine kompetencer på følgende områder:

	lave	begrænsede	rimelige	gode	omfattende
1. musikudøvelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. musikforståelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. musikalsk skaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. inkluderende musikledeelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. arbejdet med kreative musikalske processer i undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. udvikling og nytænkning af musikalske læringsmiljøer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Evt. kommentar

### 2. Hvordan vurderer du dine didaktiske kompetencer i forhold til:

	lave	begrænsede	rimelige	gode	omfattende
1. begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. begrundelse og udvælgelse af undervisningens metodiske tilgang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. vurdering af elevernes forudsætninger - personligt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. vurdering af elevernes forudsætninger - socialt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. undervisningens musikfaglige planlægning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. undervisningens didaktisk-metodiske planlægning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. undervisningens almenpædagogisk planlægning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. undervisningens musikfaglige gennemførelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. undervisningens didaktisk-metodiske gennemførelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	lave	begrænsede	rimelige	gode	omfattende
11. undervisningens almenpædagogiske gennemførelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. evaluering og vurdering af den musikfaglige gennemførelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. evaluering og vurdering af den didaktisk-metodiske gennemførelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. evaluering og vurdering af den almenpædagogiske gennemførelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. evaluering og vurdering af elevernes udbytte på det musikfaglige område	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. evaluering og vurdering af elevernes udbytte på det almene område	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. refleksion over den didaktisk-metodiske proces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. refleksion over den pædagogiske proces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Evt. kommentar

3. I hvilket omfang på en skala fra 1 (lidt) til 5 (meget) forventer du at samarbejdet du indgår i foregår som

	1	2	3	4	5
1. Arbejdsdeling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Samarbejde om den praktiske gennemførelse, ad hoc samarbejde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Samarbejde omfatter også planlægning og evaluering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Samarbejde omfatter også udvælgelse af udarbejdelse af indhold og metode	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Evt. kommentar

4. Hvordan forventer du rollefordelingen af samarbejdet overvejende vil være mellem folkeskolelærer og musikskolelærer (musikpædagog)

- ledet af folkeskolelærer  overvejende ledet af musikskolelærer
- overvejende ledet af folkeskolelærer  ledet af musikskolelærer
- lige samarbejde

Evt. kommentar

5. Hvordan forventer du rollefordelingen af samarbejdet overvejende vil være mellem folkeskolelærer og pædagog

- ledet af folkeskolelærer  overvejende ledet af pædagog
- overvejende ledet af folkeskolelærer  ledet af pædagog
- lige samarbejde

Evt. kommentar

6. Hvordan forventer du rollefordelingen af samarbejdet overvejende vil være mellem musikskolelærer (musikpædagog) og pædagog (skolepædagog)

- ledet af musikskolelærer  overvejende ledet af pædagog
- overvejende ledet af musikskolelærer  ledet af pædagog
- lige samarbejde

Evt. kommentar

7. Hvad tænker du, at netop du kan bidrage med i forhold til elevernes udvikling og læring på følgende områder:

	lidt	noget	meget
1. Viden, forståelse og fordybelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Færdigheder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Holdninger og værdier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Inspiration, kreativitet og glæde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Personlige kompetencer, selvtillid og selvstændighed	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Sociale kompetencer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Trivsel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

evt. kommentar

## BILAG 3: ENDLINE

1. Hvordan vurderer du din udvikling i kompetencer gennem forløbet på følgende områder:

	ingen udvikling	begrænset udvikling	rimelig udvikling	god udvikling	omfattende udvikling
1. musikudøvelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. musikforståelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. musikalsk skaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. inkluderende musikleddelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. arbejdet med kreative musikalske processer i undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. udvikling og nytænkning af musikalske læringsmiljøer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Evt. kommentar

2. Hvordan vurderer du din udvikling i kompetencer gennem forløbet på følgende områder:

	ingen udvikling	begrænsede udvikling	rimelige udvikling	god udvikling	omfattende udvikling
1. begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. begrundelse og udvælgelse af undervisningens metodiske tilgang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. vurdering af elevernes forudsætninger - personligt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. vurdering af elevernes forudsætninger - socialt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. undervisningens musikfaglige planlægning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. undervisningens didaktisk-metodiske planlægning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. undervisningens almenpædagogisk planlægning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. undervisningens musikfaglige gennemførelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. undervisningens didaktisk-metodiske gennemførelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	ingen udvikling	begrænsede udvikling	rimelige udvikling	god udvikling	omfattende udvikling
11. undervisningens almenpædagogiske gennemførelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. evaluering og vurdering af den musikfaglige gennemførelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. evaluering og vurdering af den didaktisk-metodiske gennemførelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. evaluering og vurdering af den almenpædagogiske gennemførelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. evaluering og vurdering af elevernes udbytte på det musikfaglige område	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. evaluering og vurdering af elevernes udbytte på det almene område	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. refleksion over den didaktisk-metodiske proces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. refleksion over den pædagogiske proces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Evt. kommentar

3. I hvilket omfang på en skala fra 1 (lidt) til 5 (meget) har du oplevet, at samarbejdet du er indgået i foregår som

	1	2	3	4	5
1. Arbejdsdeling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Samarbejde om den praktiske gennemførelse, ad hoc samarbejde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Samarbejde omfatter også planlægning og evaluering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Samarbejde omfatter også udvælgelse af udarbejdelse af indhold og metode	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Evt. kommentar

4. Hvordan har du oplevet rollefordelingen af samarbejdet mellem folkeskolelærer og musikskolelærer (musikpædagog)

- ledet af folkeskolelærer  overvejende ledet af musikskolelærer
- overvejende ledet af folkeskolelærer  ledet af musikskolelærer
- lige samarbejde

Evt. kommentar

5. Hvordan har du oplevet rollefordelingen af samarbejdet mellem folkeskolelærer og pædagog

- ledet af folkeskolelærer  overvejende ledet af pædagog
- overvejende ledet af folkeskolelærer  ledet af pædagog
- lige samarbejde

Evt. kommentar

6. Hvordan har du oplevet rollefordelingen af samarbejdet mellem musikskolelærer (musikpædagog) og pædagog (skolepædagog)

- ledet af musikskolelærer  overvejende ledet af pædagog
- overvejende ledet af musikskolelærer  ledet af pædagog
- lige samarbejde

Evt. kommentar

7. Hvordan har du oplevet, at du kunne bidrage til elevernes udvikling og læring på følgende områder:

	lidt	noget	meget
1. Viden, forståelse og fordybelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Færdigheder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Holdninger og værdier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Inspiration, kreativitet og glæde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Personlige kompetencer, selvtillid og selvstændighed	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Sociale kompetencer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Trivsel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

evt. kommentar

8. I hvilken grad oplever du at der har været fælles forberedelse

Ingen fuldt ud

9. Hvordan vil du beskrive den rollemæssige fordeling mht forberedelse

10. I hvilken grad oplever du at der har været et ligeværdigt samarbejde i gennemførelse af undervisningen

Ikke ligeværdigt Fuldt ligeværdigt

11. Hvordan vil du beskrive rollefordelingen i gennemførelse af undervisningen

12. I hvilken grad oplever du at der løbende har været gennemført fælles efterbehandling (eval)

Ingen fuldt ud



23. Hvordan har du oplevet at aktionerne har fungeret

Ikke fungeret Fungeret optimalt

24. Evt. vigtige erfaringer i forhold til aktionerne

25. Generelle vurderinger og kommentarer

Hvad har fungeret godt

Eventuelle forhindringer

Forslag til forbedringer

Evt. kommentarer