

Finn Holst

Musik til Alle

**Et samarbejdsprojekt mellem
folkeskole og musikskole
i Horsens Kommune**

Evalueringsrapport

Musikpædagogiske Studier – DPU. Bind 1
Redaktør: Frede V. Nielsen

Finn Holst:
Musik til Alle – Et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole:
Evalueringsrapport

ISBN: 978-87-7684-268-0

Copyright:
Finn Holst
Institut for Didaktik. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus
Universitet
Horsens Kommune

Udgivet af:
Forskningsenhed Musikpædagogik
Institut for Didaktik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet
Tuborgvej 164.
DK-2400 København NV

Salg:
Marianne Grønholdt
marg@dpu.dk
+45 8888 9821

*Evalueringen er gennemført med støtte fra
Kunstrådets Musikudvalg. Kunststyrelsen. Kulturministeriet
i ramme af Samklangsprojektet, et samarbejde mellem Kulturministeriet og
Undervisningsministeriet.*

Tryk: E-Tryk
Printed in Denmark 2008

MUSIKPÆDAGOGISKE STUDIER – DPU
BIND 1

Finn Holst

**Musik til Alle –
Et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og
musikskole i Horsens Kommune:
Evalueringsrapport**

**Forskningsenhed Musikpædagogik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet
2008**

Musikpædagogiske Studier - DPU

Redaktionelt forord

Hermed præsenteres første bind i publikationsserien Musikpædagogiske Studier - DPU, som udgives af DPU's Forskningsenhed Musikpædagogik.

Det er seriens formål at give forskere, lærere og studerende ved DPU, og eventuelt også personer uden primær tilknytning til denne institution, mulighed for at få udgivet musikpædagogiske og musikpædagogisk relevante forskningsarbejder, som det kan være vanskeligt at få publiceret i mere kommerciel sammenhæng, men som vi mener alligevel fortjener udgivelse også i skriftlig form.

Det foreliggende arbejde er en evalueringsrapport vedrørende et samarbejdsprojekt mellem Horsens Musikskole og den obligatoriske musikundervisning i tre socialt udsatte folkeskoler i kommunen. Projektet påbegyndtes i 2001, og efter seks års drift søgte og fik projektskolerne midler fra Kunstrådets Musikudvalg i Kulturministeriet til gennemførelse af en evaluering. Det er denne evaluering, udført af Finn Holst i regi af DPU's Forskningsenhed Musikpædagogik, som hermed rapporteres.

Vi vil gerne takke Horsens Kommune, og specielt de implicerede skoler og deres ledere og lærere, både for deres initiativ til gennemførelse af dette vigtige projekt og for det gode samarbejde omkring evaluering af det. Vi takker desuden for den væsentlige støtte til udgivelse af nærværende rapport.

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet
Forskningsenhed Musikpædagogik
Maj 2008

Frede V. Nielsen
Professor, dr.pæd.

Indhold

1 Indledning.....	7
1.1 Om projektet.....	7
1.2 Om den eksterne evaluering - præmisser	7
1.3 Metodisk redegørelse	7
1.4 Spørgeskemaundersøgelse, analyse og resultater.....	8
1.5 Fremstillingsform.....	8
2 Evalueringsresultater	11
2.1 Sammenfattende beskrivelse	11
2.2 anbefalinger.....	17
3 Tekstmateriale.....	17
3.1 Projektet	17
3.2 Skolerne.....	18
4 Interviewdata	27
4.1 Projektet	28
4.2 Skoler	32
4.3 Kompetencer	35
4.4 Samarbejdspotentialer	36
4.5 Samarbejdsformer	38
4.6 Projektmagerperspektivet.....	40
4.7 Koncert.....	40
5 Observation.....	43
5.1 Observation: Lundenkoncert	43
5.2 Observation: Første klasse	46
5.3 Observation: Tredje klasse	47
6 Generelle målsætninger - spørgeskemaanalyse.....	51
6.1 Vurdering i forhold til overordnede målsætninger	51
6.2 Vurdering af de overordnede målsætninger	52
6.3 Vurdering af de resultater, der er opnået	52
6.4 Analyse og perspektivering	53

7 Differentierede resultater - spørgeskemaanalyse	57
7.1 De differentierede resultater	58
7.2 Det sociale område	59
7.3 Integration.....	60
7.4 Personlige kompetencer.....	61
7.5 Det fagspecifikke område	62
7.6 Omverden	66
7.7 Generelt - tværfagligt.....	68
8 Centrale kompetencer i projektet og undervisningsprocessen.....	71
8.1. Centrale kompetencer i projektet.....	71
8.2 Kompetencer i undervisningsprocessen	74
8.3 Musikpædagogisk kompetenceprofil.....	79
9 Samarbejde.....	81
9.1 Samarbejdets betydning.....	83
9.2 Samarbejdsformer.....	87
9.3 Samarbejdsrelationer	95
10 Kompetence- og samarbejdspotentialer	101
10.1 Kompetenceområder.....	102
10.2 Basiskompetencer og samarbejdsformer	110

Bilagspakke med artikler og spørgeskema kan findes i webudgivelsen af rapporten på DPUs hjemmeside (www.dpu.dk) under Forskningsenhed Musikpædagogik.

1 INDLEDNING

1.1 Om projektet

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

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

1.2 Om den eksterne evaluering - præmisser

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

Dette omfatter:

- formål, intention, vision
- undervisningens form og funktioner
- resultater, evaluering og analyse.

Evalueringsforløb:

- Afklaring af praktiske samarbejdsforhold
- Indsamling af dokumenter
- Dokumentanalyse
- Interviewundersøgelse
- Kvalitativ analyse
- Spørgeskemaundersøgelse
- Kvantitativ og kvalitativ analyse
- Rapportudfærdigelse

1.3 Metodisk redegørelse

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

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

- Eksplicit viden om projektet i form af dokumenter, artikler mv. - indsamling og analyse.
- Processuel viden som omfatter den enkeltes erfaringsviden og implicit viden - interviewundersøgelse og kvalitativ analyse.
- Emergent viden som er rettet mod den systematik der 'dukke op' og muliggør en behandling af den implicite viden og dermed den nødvendige eksplicitering heraf - spørgeskemaundersøgelse, statistisk behandling og kombineret kvalitativ og kvantitativ analyse.

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

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

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

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

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

Dette tilsigtes gennem inddragelse af såvel målsætninger som mulige virkninger og potentialer (punkt 1 og 2) samt i analysen at inddrage såvel interviewdata (punkt 3) som observation (punkt 4).

1.4 Spørgeskemaundersøgelse, analyse og resultater

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

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

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

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

Spørgeskemaet benytter sig af to typer spørgsmål:

1. Spørgsmål med kvantiserbare svar, hvor der fx. stilles et spørgsmål til betydning, vægtning, omfang el.l., og hvor der gives fem svarmuligheder (fra 1 til 5).

Disse spørgsmål efterfølges af en mulighed for at tilføje kommentar i fritext.

Fordelen ved denne type spørgsmål er, at svarene er sammenlignelige, og at det derfor er muligt at synliggøre generelle tendenser bl.a. ved hjælp af deskriptiv statistik.

2. Fritekstspørgsmål - kvalitative svar. Her stilles et spørgsmål, og det er muligt at svare i fritext. Fordelen ved denne type spørgsmål er, at det giver mulighed for at besvare mere nuanceret, men det betyder også, at svarene er vanskelige at sammenligne.

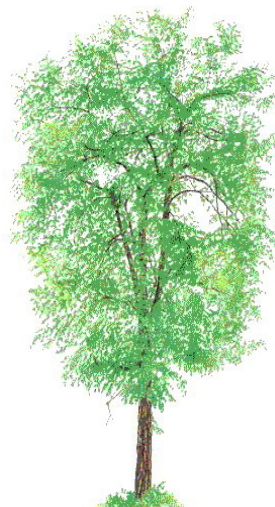
Den statistiske bearbejdning af spørgeskemaet søger svar på, hvordan udsagn i skriftlige materialer og interviews vurderes, samt i hvilken grad der er tale om en enstemmighed i vurderingen eller ej. Disse to spørgsmål besvares ved at se på fordelingen af svar i rammen af en deskriptiv statistik med hovedvægt på fordelings middeltal 'm' og fordelings spredning 's'. I nogen tilfælde kan det være nødvendigt at undersøge, hvorvidt der er tale om en systematisk divergens mellem faggrupper eller institutioner. Det har været magtpåliggende ikke blot at opstille et talmateriale, med risiko for ugenomsigtighed, men desuden at fremstille fordelingerne grafisk med henblik på synliggørelse.

1.5 Fremstillingsform

Evalueringsrapporten er bygget op således, at de sammenfattende resultater af evalueringen præsenteres først og derefter uddybes i indledningen til hvert afsnit. Herefter følger i hvert afsnit en detaljeret beskrivelse, som går i dybden med datamaterialet og analyserne heraf.

Strukturen kan altså sammenlignes med en træstruktur, hvor man kan følge grene og forgreninger ud i mere og mere detaljerede fremstillinger. I beskrivelserne angives løbende henvisninger til, hvor næste detaljeringniveau kan findes, således at man kan forfølge et overordnet resultat igennem de forskellige detaljeringniveauer helt ud til sidste 'blad' på træet. Henvisninger følger efter tekst i form af en parentes fx. *(se nærmere i evalueringens Afsnit 3)* eller (3.2) med en nummerering, der gælder indenfor afsnittet.

Trods denne (web-lignende) forgreningssstruktur er det muligt at læse rapporten fra ende til anden (lineært), skulle man ønske dette. God læsning!



Referencer til anvendt teori:

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

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

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

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

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

2 EVALUERINGENS RESULTATER

2.1 Sammenfattende beskrivelse

Ekstern evaluering af projektet: Musik til Alle – et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole. (Sammenfatning)

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

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

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

Søndermarkskolen: nr. 10 ud af 12 med 3 % af skolens elever, der deltog i musikskoletilbud.

Langemarkskolen: nr. 11 ud af 12 med 1,8%

Vestbyskolen: nr. 12 ud af 12 med 0,8%.

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

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

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

Søndermarkskolen fra 3% til 5,7%

Langemarkskolen fra 1,8% til 5,8 %

Vestbyskolen fra 0,8% til 4,6 %

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

Efter i alt seks års drift søges og bevilliges midler til ekstern evaluering fra Samklangsprojektet / Musikrådet, som gennemføres af Forskningsenheden for Musikpædagogik, DPU. (Se nærmere om ovenstående i evalueringens afsnit 2)

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

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

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

Projektets form er 'Samarbejdende musikundervisning'. Udgangspunktet for projektet på de tre skoler har været meget forskelligt.

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

På lærerniveau vurderes bl.a., at eleverne udvikler selvtillid, det får betydning og 'værdighed'. "Det er centralt, at de børn, vi arbejder med her, sædvanligvis ikke har noget at vise - derfor bryder det en ond cirkel, når de har noget at vise i kraft af musikprojektet. Der er et skift i elevernes egen opfattelse af, hvad de kan, og i forældrenes."

Samspillet af kompetencer mellem folkeskolemusiklærere og musikskolelærere har været afgørende for projektet. På lærerniveau udtrykkes det således: "Folkeskolelærerens kompetencer er specielle i kraft af den generelle, pædagogiske indsigt... En bredere tænkning. Musikskolelæreren arbejder mere i detaljen og med fordybelsen... Folkeskolemusiklæreren tænker mere den hele elev og kender også eleven i andre fag... Den dobbelte lærerrolle giver dobbelte muligheder..."

Samarbejdsformerne beskrives på lærerplan som meget forskellige.

Den årlige *fælleskoncert* er vægtet i projektet som udadvendt aktivitet, der er gennemført siden projektets begyndelse. I fælleskoncerten indgår elever fra de tre skoler og fra musikskolen, dvs. årligt ca. tusind elever.

(Se nærmere om ovenstående i evalueringens afsnit 3)

Der er gennemført *observation* af den årlige koncert samt af undervisning.

Det er ved koncerten påfaldende, at der opstår et musikalsk fællesskab på tværs af skoler, når et klassetrin fælles fremfører deres nummer på tværs af etnisk og social diversitet. Der er ingen tvivl om, at den stærke, musikalske oplevelse, det er for deltagerne, er med til at skabe projektets succes.

To meget forskellige observationer af klasseundervisning viser en stor spredning i samarbejdsformer, afhængig af lærerteamets sammensætning:

I en første klasse var det svært at holde elevernes opmærksomhed, og forløbet er præget af forstyrrelser og afbrydelser. Det valgte undervisningsindhold fremstod ikke umiddelbart som et oplagt valg i en sådan situation. Samarbejdet var præget af, at musikskolelæreren agerer 'ene-lærer' og ikke benyttede sig af folkeskolelærerens kompetencer. I en tredje klasse med en del problembørn, som er potentiel kilde til uro, etableres der fra modulets start et 'musikalsk undervisningsrum', og lærerne fastholder dette gennem hele modulforløbet gennem en fælles og afstemt indsats.

Valget af musikalsk indhold er velafstemt til klassens elevgrundlag. Samarbejdet mellem musikskolelærer og folkeskolemusiklærer udnytter på eksemplarisk vis lærernes forskellige kompetencer i en gensidig og veldefineret rollefordeling.

(Se nærmere om ovenstående i evalueringens afsnit 4)

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

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

(Se nærmere om ovenstående i evalueringens afsnit 5)

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

De differentierede resultater af projektet er følgende:

Indenfor det sociale område:

- ændring af børnenes måde at indgå i sociale fællesskaber på
- udvikling af evnen til at være åben og udadvendt
- udvikling af børnenes sociale opmærksomhed

Indenfor det integrationsmæssige aspekt:

- mere lige muligheder for at deltage i musikundervisning

Indenfor området af personlige kompetencer mm:

- udvikling af elevernes selvtillid
- ændring af elevernes selvopfattelse
- lyst til at lære
- udvikling af koncentrationsevne

Forøget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS

De fagspecifikke resultater vurderes forskelligt for de forskellige institutioner og omfatter

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

Området 'omverden':

- fagets status blandt ledelsen
- fagets status blandt elever
- skolens image
- fagets status blandt kolleger

Generelt - tværfagligt.:

- styrkelse af det kreative miljø på skolen
- udvikling af kvaliteten i indskoling

(Se nærmere om ovenstående i evalueringens afsnit 6)

Projektet bygger delvis på fælles *kompetencer*, som kan binde sammen, og delvis på special-kompetencer, som ligger hos hhv. musikskolelærer, folkeskolelærer og ledelse.

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

(Se nærmere om ovenstående i evalueringens afsnit 7)

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

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

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

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

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

(Se nærmere om ovenstående i evalueringens afsnit 8)

Den detaljerede *analyse af samarbejdsrelationerne* i processen viser, at der optræder et væsentligt område, hvor samarbejdsrelationen generelt ikke kan betegnes som gensidig, men derimod som ensidig.

Analysen viser tydeligt, at mangler i basis-kompetencer fremstår som barrierer for samarbejdsprocessen - og dermed som en hindring for at udfolde mulighederne ved de forskellige specialkompetencer, som netop fremstår som projektets styrke. Det er en afgørende pointe,

at den samlede musiklærerkompetence, der er på spil i projektet - ud over en musikpædagogisk og musikfaglig kompetence – udnytter kunstneriske og almenpædagogiske specialkompetencer (spidskompetencer).

Musiklæreruddannelserne i Danmark adskiller sig markant fra andre landes, idet uddannelserne hos os er delt op mellem to systemer og kulturer med hver deres logik – hhv. en kunstnerisk og en almen pædagogisk. Det giver enestående muligheder for specialisering, men efterlader basiskompetencen i et vakuum, der i praksis ikke bygger på sikker og eksplisit viden. Basiskompetencen bliver til en slags appendix til specialiseringen med en lang række problemer til følge – problemer som generelt kan have hæmmende virkning på den musikalske fødekæde og musikkens kulturelle betydning i samfundet.

Analysen har isoleret *to afgrænsede områder i basiskompetencen*, hvor hhv. folkeskolemusiklærerens og musikskolelærerens kompetencer (i forhold til dette projekt) har polariserede og væsentlige mangler, som direkte påvirker mulighederne for udviklingen af samarbejdsrelationer i retning af projektets visioner.

En udvikling af lærergruppernes basiskompetencer bliver således en afgørende faktor i udviklingen af samarbejdsprocesser og i udnyttelsen af de forhåndenværende spidskompetencer. Da det er tydeligt, at de enkelte deltagere i lærergrupperne har meget forskellige realkompetencer, bliver det afgørende at udvikle et koncept, hvor en opdatering af den musikpædagogiske basiskompetence gennemføres på grundlag af en realkompetencevurdering.

(Se nærmere om ovenstående i evalueringens afsnit 9).

2.2 Anbefalinger på grundlag af evalueringen

1. Nye indsatsområder.

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

Nogle relevante områder kunne være:

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

2. Samarbejdsformer - potentiale

Til udvikling af samarbejdsformer anbefales

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

3. Basiskompetencer - kompetenceudvikling

Til udvikling af musikpædagogiske basiskompetencer anbefales

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

Dette anbefales både af hensyn til projektet og af hensyn til den enkelte lærers ’langtids-holdbarhed’ (at modvirke udbrændthed), som er del i at sikre et stabilt og kompetent lærer-team på projektet.

4. Organisatorisk

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

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

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

3 TEKSTMATERIALE

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

Projektet skal integreres i skolens daglige liv og desuden rumme et tilbud til børnene efter skoletid:

- Der indgår i perioder en ressource lærer, der kommer fra musikskolen i den obligatoriske musikundervisning i 1.-5. kl:
- Projektuger med musik hvor en lærer fra musikskolen deltager.
- Musicalprojekt i 5. klasse
- Instrumentundervisning efter skoletid.

Projektet er et samarbejdsprojekt mellem Horsens kommunale Musikskole og tre folkeskoler i Horsens kommune. Langmarkskolen, Søndermarkskolen og Vestbyskolen. (3.2.1)

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

Søndermarkskolen: nr. 10 ud af 12 med 3 % af skolens elever, der deltog i musikskoletilbud.

Langmarkskolen: nr. 11 ud af 12 med 1,8%

Vestbyskolen: nr. 12 ud af 12 med 0,8%. (3.2.2; 3.2.9)

Fælles for disse skoler er, at den socialt betingede belastning er væsentligt højere end på andre skoler i kommunen. (3.2.11)

I februar 2001 søges der midler til projektet fra Kulturrådet for Børn, hvilket resulterer i et tilskud på 1,1 million kroner til et toårigt forløb til dele af projektet. (3.2.3)

Efter forsøgsperioden (fase 1) vurderes projektet som en succes, der er blevet vel modtaget af elever, forældre og ansatte. På den baggrund ønsker Langmark-, Søndermark- og Vestbyskolen at fortsætte ordningen. De tre skoler ansøger derfor om en permanent tilladelse til via deres timepulje at købe undervisning i Musikskolen. Dette godkendes i april 2003 af Børne og Ungeudvalget. (3.2.6)

Ifølge en artikel i Dansk Sang (september 2003) var selve det, at man ønskede at fortsætte projektet efter den periode, hvor projektet fik støtte, et tegn på projektets succes. (3.2.12)

I samme artikel beskrives samarbejdsrelationen (ifølge forfatteren) således, at musikpædagogen overtager undervisningen, og folkeskolelæreren tager sig af det sociale - hvilket fremstår som modsætningsfyldt i forhold til projektets egentlige intentioner. (3.2.12)

Skolernes andel i elever, der deltager i musikskoletilbud er også markant ændret i denne periode:

Søndermarkskolen fra 3% til 5,7%

Langmarkskolen fra 1,8% til 5,8 %

Vestbyskolen fra 0,8% til 4,6 % (3.2.9)

Projektet videreføres som integreret projekt. I denne fase (fase 2) er der væsentlig forskel på projektet på de enkelte skoler, eksempelvis er omfanget af musikskoletimer til den samarbejdende musikundervisning i 06/07 på Langmarkskolen ca. 630 timer, på Søndermarkskolen ca. 320 timer og på Vestbyskolen ca. 350 timer. (3.2.8)

Skolernes placering i kommunen mht. andel af elever, der deltager i musikskoletilbud har tilsvarende udviklet sig som følger:

Langemark: fra en 11. plads frem til en 3. plads

Søndermarksskolen: fra en 10. plads frem til en 8. plads

Vestbyskolen: fra en 12. plads frem til en 11. plads. (3.2.9)

Efter i alt seks års drift søges og bevilliges midler til ekstern evaluering fra Samklangsprojektet / Musikrådet, som påbegyndes af Forskningsenheden for Musikpædagogik, DPU i 2007. (3.2.7)

3.1 Projektet

3.1.1 Musik til alle beskrivelse 2001-2002

Ideen med projektet er, at musikundervisningen bliver et område, hvor der tilføres ekstra ressourcer for at styrke den sociale, den følelsesmæssige og den kulturelle kompetence. Fremme lysten til at lære, stimulere den rytmiske og motoriske sans og udvikle evnen til at være åben og udadvendt. Projektet skal integreres i skolens daglige liv og desuden rumme et tilbud til børnene efter skoletid.

Den almindelige musikundervisning i skolerne i 1.-5. kl. får i en del af året tilbud om deltagelse af en ressource lærer, der kommer fra musikskolen.

Hver klasseårgang har to projektuger, hvor musikken vil indgå med et væsentligt bidrag, og hvor en lærer fra musikskolen deltager i projektet.

Eleverne tilbydes ekstra valgfag i musik.

Musikskolen tilbyder instrumentundervisning med reduceret betaling efter skoletid.

Projektet er et **samarbejdsprojekt** mellem Horsens kommunale Musikskole og tre folkeskoler i Horsens kommune. Langmarksskolen, Søndermarksskolen og Vestbyskolen.

3.1.2 Baggrund og formål (1999-2001)

I en undersøgelse foretaget i 1999 i de 12 skoledistrikter i Horsens blev sammenhængen mellem børnenes socialt betingede belastning og andelen af musikskoleelever undersøgt.

Musikskolens sammenligning april 1999 imellem kommunens udregning af socialt betinget belastning på de enkelte skoler og antallet af musikskoleelever.

Skoledistrikt	socialt betinget belastning i %	musikskoleelever i % af elevtal
Bankager	4,13	3,33
Dagnæs	7,44	3,72
Egebjerg	6,61	10,54
Hatting	2,48	22,87
Højvang	3,31	10,03
<i>Langmark</i>	<i>17,36</i>	<i>1,76</i>
Lund	4,13	5,92
Midtby	10,74	7,44
Stensballe	4,96	19,13
<i>Søndermark</i>	<i>18,18</i>	<i>3,09</i>
Torsted	6,61	5,56
<i>Vestby</i>	<i>14,05</i>	<i>0,83</i>

Særligt 3 skoler skilte sig ud, nemlig Søndermarkskolen, Langmarkskolen og Vestbyskolen. Fælles for disse er, at den socialt betingede belastning er væsentligt højere end på andre skoler i kommunen, samt at andelen af musikskole- elever er væsentligt lavere. Tilsvarende er der på skoler med en lav, socialt betinget belastning en højere andel af musikskoleelever.

Dette forhold har affødt ideen om et projekt, hvor musikken bruges som katalysator for den sociale sundhed, således at børn, som normalt ikke deltager i musikundervisning, motiveres og inspireres til at spille, synge og danse.

Initiativet til projekt ”Musik til Alle” er taget af skolebestyrelserne på de involverede skoler i samarbejde med Horsens Musikskole.

Gennem musikudøvelse, dans og teater ser man muligheder for at udvikle og styrke børns kompetencer på en række områder:

Den sociale kompetence:

Den sociale kompetence styrkes på baggrund af bl.a. sammenspilssituationer, hvor barnet definerer sin egen rolle i forhold til resten af gruppen.

Den følelsesmæssige kompetence:

Gennem musikken skabes der kontakt til barnets følelser.

Den rytmiske og motoriske sans:

Rytmik og generel udvikling af børns rytmiske sans udvikler og understøtter motoriske funktioner.

Evnen til at være åben og udadvendt:

Gennem musikken er der mulighed for børnene til at få udfordret evnen til at optræde foran andre; at være udadvendte og åbne overfor andre mennesker.

Den kulturelle kompetence:

Gennem samværet med andre mennesker om musik udvikles børns kulturelle kompetencer. Det kan være gennem samværet med børn med anden etnisk baggrund og/eller via musiktraditioner og danse fra andre lande.

Koncentrationsevne og lysten til at lære:

Gennem et engagement i musikken stimuleres barnets lyst til at lære, og gennem det at øve sig på sit instrument stimuleres barnets koncentrationsevne. Der ligger et vigtigt aspekt i glæden ved musikken og i de muligheder for socialt samvær, der følger med. Den psykiske sundhed er essentiel for den fysiske og sociale sundhed.

3.1.3 Projektansøgning

Kulturrådet er søgt om midler (Ansøgning til Kulturrådet for Børn, 7. februar 2001) til ansættelse af 1,9 musikpædagog til at deltage på 1.-5. klassetrin som ressourcelærer og i projekter på skolerne med musik indenfor skoletid (helhedsskolen), reduktion i elevbetaling for musikskoleelever på de 3 skoler mm. Der er samlet bevilget 1,1 million kroner, hvori evaluering og reduktion af elevbetaling ikke indgik. Der er senere givet støtte til ekstern evaluering (2006). Hertil kommer, at musikskolen omfordeler 18 af sine undervisningstimer til de 3 skoler, og skolerne opretter valghold i musik og dans.

De musikalske aktiviteter falder i 2 dele:

Musikaktiviteter inden for skoletid:

Musikundervisning i klassen med musikpædagog som ressourcelærer.

Valgfag bestående af kor, sammenspil, orkester, sang, dans og trommespil.

Projekttimer indeholdende aktiviteter som teater, musical, musik og sprog/læsning.

Elevernes sociale -, kulturelle - og faglige kompetencer styrkes. En styrkelse af elevernes selvværd er fokuspunktet.

Musikaktiviteter uden for skoletid:

Individuel og gruppevis musikundervisning med muligheder indenfor bl. a. blokfløjte, klaver, guitar, sang og trommeundervisning.

3.1.4 Ressourcer

Timeforbruget for hver skole er fordelt på alm. musiktimer, valgfagstimer, projekttimer, samt nogle timers undervisning efter skoletid. Der bugetteres med 1,9 årsværk.

Timerne varetages af musikpædagerne, der indgår i et nært samarbejde med skolens øvrige medarbejdere.

I de almindelige musiktimer skal en lærer og en musikpædagog være til stede. Endvidere prioriteres, at musikpædagogen indgår i skolens øvrige aktiviteter, f.eks. morgensang, sammenspil, kor og fælles elev – og forældreprojekter.

3.1.5 Reduceret elevbetaling

I forsøgsperioden 2001-2003 blev der ikke givet støttemidler til reduceret elevbetaling.

De 4 skoler deltes om udgifterne.

Efterfølgende har der ikke været undervisning med reduceret betaling bortset fra Musikskolens normale ordning som i år siger:

- 20% friplads under 310.000 kr. (husstandsindkomst)
- 30% friplads under 210.000
- 50% friplads under 180.000
- 75% friplads under 125.000

Fra skoleåret 06/07 tilbydes gratis instrumentundervisning i skoletiden på Langmarkskolen i form af 2 timer i 06/07 og 4 timer i 07/08.

Langmarkskolen og Musikskolen deles om lønudgiften, og en lokal fond har betalt instrumenterne.

3.1.6 Overgang til almindelig drift

Efter de første to års erfaringer, med støtte fra Kulturrådet for Børn, søger man kommunen om tilladelse til at fortsætte det udvidede samarbejde. Forløbet består i 1) en orientering, 2)

B&U forvaltningens anbefaling, og 3) B&U udvalgets vedtagelse.

1. Orienteringsteksten:

Gennem to år har Langmarkskolen, Søndermarkskolen, Vestbyskolen og Musikskolen fået midler fra Kulturrådet for Børn, Kulturministeriet.

I skoleåret 2002/2003 har de tre skoler ansøgt Børn- og Ungeudvalget om tilladelse til via deres timepulje at købe undervisning i Musikskolen.

Projektet vurderes som en succes, der er blevet vel modtaget af elever, forældre og ansatte. På den baggrund ønsker Langmark-, Søndermark- og Vestbyskolen at fortsætte ordningen. De tre skoler ansøger derfor om en permanent tilladelse til via deres timepulje at købe undervisning i Musikskolen. For Langmarkskolens vedkommende er der tale om maks. 622 timer, Søndermarkskolen max. 365 timer og Vestbyskolen 450 timer. Undervisningen skal gives i 0. - 5. klassetrin, samt som orkesterundervisning i fritiden.

2. B & U forvaltningens anbefaling:

Børn- og Ungeforvaltningen bemærker, at for at kunne udnytte de erfaringer, som skolerne har fået via projektet, vil en kompagnonordning være hensigtsmæssig samtidig med, at der vil være indbygget en fleksibilitet i skolernes musikundervisning.

Endvidere bemærker Børn- og Ungeforvaltningen, at der er tale om en principiel ansøgning om, hvorvidt skolerne af deres timepulje kan købe sig til:

- en kompagnonordning med Musikskolen.
- et fritidstilbud til eleverne.
- projektledelse i Musikskolen.

3) Børn- og Ungeudvalget vedtog den 2. april 2003,

at forslaget om kompagnonordningen imødekommes, at evt. tilbud om fritidsundervisning afholdes af Musikskolens ordinære budget, og at der i begrænset omfang kan købes projektledelse.

3.1.7 Ansøgninger 2006

I april 2006 ansøges der om yderligere midler fra Kunststyrelsen.

Dette omfatter støtte til instrumentalundervisning i skoletiden, musiklærernetværk, ekstern evaluering og administration og projektledelse. Der gives midler fra Samklangs-puljen til ekstern evaluering og musiklærernetværk. Ekstern evaluering igangsættes i 2007 i samarbejde med Forskningsenheden for Musikpædagogik, DPU. Musiklærernetværk igangsættes ligeledes i 2007.

3.1.8 Fordelingstal

Fordeling af timer på Langmarkskolen, Søndermarkskolen og Vestbyskolen i sæson 2006/2007:

Lærernavn	Langmarkskolen	Søndermarkskolen	Vestbyskolen	I alt
LG	626,66 timer			626,66 timer
KM		316,00 timer	350,00 timer	666,00 timer
I alt	626,66 timer	316,00 timer	350,00 timer	1292,66 timer

Efter sommerferien 2007 indgår en tredje musiklærer (NB) ud over LG og KM.

3.1.9 Oversigt 2001 til 2006:

Musikskolens undervisningstilbud – hvor kommer eleverne fra (folkeskoler):

Musikskoleelever i forhold til skolens elevtal	1999	Nr.	2003	Nr.	2004	2005	2006	Nr.
Langmarkskolen	1,76 %	11	5,8 %	7-8	7,2 %	7,5 %	8,2 %	3
Søndermarkskolen	3,09 %	10	5,7 %	9	2,7 %	1,9 %	4 %	8
Vestbyskolen	0,83 %	12	4,6 %	10	4,6 %	3,1 %	2 %	11
Bankagerskolen	3,33 %	9	3,4 %	11	2,9 %	2,8 %	1,4 %	12
Dagnæsskolen	3,72 %	8	-	-	4,4 %	2,9 %	3,8 %	9
Egebjergskolen	10,54 %	3	7,0 %	4	5,0 %	6,5 %	6,8 %	4
Hattingskolen	22,87 %	1	12,8 %	1	9,5 %	8 %	6,3 %	5
Højvangskolen	10,03 %	4	6,4 %	5	7,4 %	7,7 %	9,7 %	1
Lundskolen	5,92 %	6	5,8 %	7-8	5,5 %	5,6 %	4,2 %	7
Midtbyskolen	7,44 %	5	7,8 %	3	6,7 %	6,3 %	5,8 %	6
Stensballeskolen	19,13 %	2	13,1 %	2	10,8 %	11,1 %	8,7 %	2
Torstedskolen	5,56 %	7	6,1 %	6	5,0 %	5,1 %	3,7 %	10

3.1.10 Eksempel på musikskolelærers indholdsbeskrivelse til ressource timerne

LG, undervisning Langmarkskolen 06/07

Klasse	Karakter	Tema	Indhold
0. Klasse	ressource	Lunden repertoire, sanglege	musikopdragelse
0. Klasse	projekt	Fastelavn	leg, sangleg, tradition, årstid
1. Klasse	ressource	Lunden repertoire, sanglege, spille	musikopdragelse, rytmeinstrumenter
1. klasse	projekt	Indianere	tradition, rejse, fantasi, sangleg, trommer
2. Klasse	ressource	Hos urmageren	rytmelæsning, trommer, rytmeinstrumenter, puls
2. Klasse	projekt	Juleforestilling	sang, solosang, årstid, historiefortælling
3. Klasse	ressource	Blokløjte	h-a-g, melodispil, spille for hinanden, instrumentkendskab, blues, kvela
3. klasse	projekt	Gummi Tarzan	komposition af egne melodier og tekster
4. Klasse	ressource	samba	spil, dans, sang, genrekendskab
4. Klasse	projekt	juleforestilling	sang, solosang, årstid, historiefortælling, Orff, rytmeinstrumenter

3.1.11 Artikler i fagtidsskrifter, der karakteriserer projektet:

Musik til alle, Grete Granerud. Dansk Sang nr. 1, 03/04 (sept. 2003)

Et forsøg der lykkedes. Grete Granerud, Modus februar 2004. (kort version af artiklen fra Dansk Sang). Artiklen i Dansk Sang indeholder den fulde tekst, artikeln i Modus er en forkortet udgave af samme. *(Artiklerne findes i bilagsmaterialet).*

Artiklen beskriver projektets start med samarbejdet mellem musikskolen og de tre belastede skoler. Projektet beskrives med 'tre ben': ressourcelærerdelt, projektdelt og instrumentalundervisning.

1. Ressourcelærerdelt: I perioder på 10 uger deltog en musikpædagog sammen med klassens musiklærer i den obligatoriske undervisning. Ifølge forfatteren overtager musikpædagogen undervisningen, og folkeskolelæreren tager sig af det sociale.
2. Projektdelt. Hver årgang får et to-ugers projekt sammen med en musikpædagog. Dette betegnes som 'projektets største succes'.
3. Instrumentalundervisning. Skolerne blev tilbudt instrumentalundervisning til en stærkt reduceret pris med gratis lån af instrument. Der blev satset på guitarundervisning.

Det fremhæves, at den støtte projektet fik (Kulturrådet for børn) ikke dækkede alt, man havde søgt om. Den løbende evaluering blev således ikke til noget, hvilket i bagklogskabens klare lys havde været vigtigt.

Det påpeges, at projektet var startet som en idé fra oven (på ledelsesplan), og alligevel var en succes, da det blev godt modtaget af lærerne.

Projektets succes viser sig også i, at man ønskede, at fortsætte projektet efter den periode hvor projektet fik støtte.

Inspektøren på Langemarksskolen citeres for ni gode grunde til at fortsætte projektet (i overensstemmelse med en række af de styrkepunkter ved projektet, der fremgår af evalueringen).

3.2 Skolerne

3.2.1 Søndermarksskolen

Søndermarksskolen er placeret i Horsens midtby midt i en blandingsbebyggelse af små parcelhuse fra 60'erne og meget store, almennyttige boliger. Skolen har rummelige, sunde bygninger og grønne udearealer.

Sønderbro er præget af store, sociale boligbyggerier mod vest, øst og syd – en større ældre, forsømt boligmasse og mange mindre industrier og håndværkere mod havnen – en større handelsgade samt et større industrikvarter mod vest samt et parcelhuskvarter med små huse fra 60'erne mod syd.

Andelen af børn af enlige forsørgere, førtidspensionister, arbejdsløse og misbrugere er forholdsvis stor. Til- og fraflytningen er meget høj, og antallet af børn uden danske sprogkunderskaber alene i årets første 5 måneder udgør 10 % af elevtallet, altså 41 elever til modtageklassen. Den negative sociale arv vejer tungt i elevgruppen på Sønderbro.

Skolen har 410 elever pr. 01.01.07. placeret i: 18 normalklasser på 1. – 9. årgang, 2 modtageklasser 1. – 9.kl., 2 børnehaveklasse og 2 børnehavemodtagekl., 1 alternativklasse, 1 familieklasse og en c-klasse med autister.

Skolen er 2 sporet, og SFO er normeret til 80 børn. Skolen har de seneste år oplevet en markant elevtalsstigning, og elevtallet vil stige yderligere de kommende år.

Skolen har ansat 39 lærere, 2 sekretærer, 3 pedeller, 3 børnehaveklasseledere, 7 skolepædagoger og 5 ledere.

Søndermarksskolens elevgruppe har et atypisk socialt udgangspunkt på 2 niveauer:

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

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

Pr. 01.08.2007 valgte ca. 75 % af forældrene at sende deres barn i distriktsskolens børnehaveklasse.

3.2.2 Vestbyskolen

Vestbyskolen ligger i et kvarter, hvor der tidligere var flere store industrier. Skolens elever kommer fra boliger, der for manges vedkommende er bygget fra 1890-erne til 20-erne. Et villa- og etagebyggeri fra 1950-70, og endelig et udlejningsbyggeri fra 1985-86 i skole-distriktets nordlige del mod Egebjerg. En del af boligmiljøet hører til i den dårlige ende af skalaen, og familierne herfra er typisk mærket af den negative sociale arv. Den billige boligmasse betyder bl.a., at der er en stor mobilitet i skoledistriktet. Enlige forsørgere finder en billig bolig i kvarteret, og sker der en ændring i familieforholdet, flytter man til et andet område.

Området må betegnes som et udpræget arbejderkvarter, hvor der har været tradition for, at eleverne sluttede deres egentlige skolegang i folkeskolen.

I 2000 fik bydelen andel i kvarterløftmidlerne, og det har betydet et meget stort løft i området. I løbet af perioden er arbejdsløsheden faldet drastisk, boligerne er renoveret, og der er sket et generelt løft i kvarteret. I starten af 2008 påbegyndes bygningen af en ny Vestbyskole som erstatning for den gamle, og det forventes at have en positiv effekt på skolens andel af elever i distriktet, hvor en del af de ressourcestærke forældre fravælger skolen.

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

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

Elevsammensætningen:

Gruppe 1: Denne gruppe, ca. 25 %, af eleverne, har solide sociale kompetencer og kommer fra velfungerende hjem, hvor de er blevet velstimuleret og opdraget med stor omsorg. Børnene møder hver dag i skole, er velforberedte, er velsoignerede og har mad med. Disse børn har overskud til andre og bidrager til fællesskabet. De er positive overfor skolen og har stor tolerance over for andre børn, der er anderledes.

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

De kommer ofte usøgnede, har ikke altid mad med, men ofte penge til bogen og er ikke tilmeldt skolens mælkeordning.

Gruppe 3: Denne gruppe af elever, ca. 25%, kommer fra hjem med massive sociale problemer. Familierne er ofte danske og har boet i kvarteret i flere generationer eller er flyttet til området, da der her findes en billig boligmasse. Forældrene er ofte enlige, er uden arbejde eller har forskellige ufaglærte jobs. De har svært ved at få familielivet til at fungere, og der er tit stor udskiftning af de voksne i hjemmet.

Eleverne har generelt meget ringe selvværd, ringe social kompetence og en anderledes omgangsform. En del af dem har ikke fået den omsorg og kærlighed, som børn har behov for. Eleverne får ingen hjælp til at klare de mest basale behov, som regelmæssig kost, rent tøj, tryghed, og de har mange fraværsdage. En del af disse børn har haft mange skoleskift, og derfor kan det være vanskeligt at få igangsat en længerevarende foranstaltning.

3.2.3 Langmarksskolen

Langmarksskolen er placeret i Horsens østby midt i en blandingsbebyggelse af parcelhuse og almennyttige boliger. Skolen har rummelige, sunde bygninger og store udearealer.

Horsens Østby er præget af store, sociale boligbyggerier mod nord og øst, samt parcelhuse mod syd. Andelen af børn af enlige forsørgere, førtidspensionister, arbejdsløse og misbrugere er forholdsvis stor. Til- og fraflytningen er høj (25 - 44 elever). Ca. 1/3 af forældrene må betegnes som ressourcestærke, mens en lignende andel af forældrene er svagt socialt fungerende.

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

Skolen har 500 elever pr. 01.09.07. placeret i: 26 normalklasser på 1. – 9. årgang, 2 modtageklasser, alternativklasse, 1 familieklasser, OBS – klasse, specialcenter opdelt i 3 delcentre, to – sprogscentre og 3 + 1 børnehaveklasse.

Skolen er 2 sporet på 6. – 9. årgang og 3 – sporet på 0. – 5. årgang, og SFO er normeret til 90 børn. Skolen har de seneste år oplevet en markant elevtalsstigning, og elevtallet vil stige yderligere de kommende år. Skolen har ansat 49 lærere, 5 TAPere, 4 børnehaveklasseledere, 8 skolepædagoger og 4 ledere.

Langmarksskolens elevgruppe har et atypisk socialt udgangspunkt på 2 niveauer:

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

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

Pr. 01.08.2007 valgte ca. 75 % af forældrene at sende deres barn i distriktsskolens børnehaveklasse.

To store undersøgelser har vist at relativt få af skolen elever deltager i idræt, fritid, musik eller anden organiseret aktivitet i fritiden. På musikområdet er dette forhold dog under stærk forandring.

3.2.4 Musikskolen

Horsens Kommune Musikskole blev oprettet for over 20 år siden i kølvandet af verdens første musiklov. Den har igennem årene udviklet sig til en kvalitetsbetonet, alsidig musikskole, som forsøger at leve op til intentionerne i ”Rammeplan for musikskolevirksomhed” Statens Musikråd 1995.

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

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

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

Musikskolen er aktiv i såvel det rytmiske som det klassiske musikmiljø i byen og samarbejder meget med byens organister, koncertarrangører, kulturforvaltning, det lokale spillested og det lokale musikråd.

4 INTERVIEWDATA

Initiativet til projektet blev taget ud fra en konstatering af, at på nogle skoler var der rigtig mange elever, der deltog i musikskoleundervisning i løbet af deres skoletid, mens på andre skoler (projektskolerne) var der meget få elever, der deltog i musikskoleundervisning. Det er tydeligt, at denne forskel er socialt og etnisk betinget. I forhold til elevgrundlaget kræves der imidlertid en ekstra indsats med særligt henblik på kulturmødet. (4.1.2)

Formålet med projektet beskrives af ledergruppen som dobbeltsidigt: Det handler både om at a) bryde en negativ social arv for elever og om b) at bryde et negativt omdømme for skoler med stærkt belastet klientel.

Der har indgået et musikskoleperspektiv, et folkeskoleperspektiv, et samarbejdsperspektiv og et samfundsperspektiv i form af følgende hovedpunkter:

1. Deltagelse i musikskoletilbud
2. Elevernes øgede selv værd og den afsmittende virkning på andre undervisningssituationer
3. Øget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS
4. Ændring af skolens image i det omliggende samfund (4.1.3)

Projektets form er 'Samarbejdende musikundervisning'. Det stod hurtigt klart, at samarbejdet gav mulighed for en kvalitetsændring og for inspiration udefra. Det bliver dog et spørgsmål, hvilke samarbejdsrelationer der etableres. (4.1.5)

Det vurderes på ledelsesplan, at projektet, i den seksårige periode, har haft overordentlig stor betydning for elevernes måde at stå frem på og for den afsmittende virkning. Der har været en positiv udvikling med at bryde skolernes 'negative sociale arv' idet nogle forældre fra skolens nærområde, som har sikret sig en plads fx på en privatskole, alligevel vælger den lokale skole. Det er desuden dokumenteret, at der er flere børn fra de tre skoler som deltager i musikskolens tilbud. Musikundervisningens kvalitet er hævet voldsomt, der er sket videndeling, og det har haft indflydelse på hele måden at arbejde med musik på. (4.1.6.a)

På lærerniveau vurderes bl.a. at eleverne udvikler selvtillid, det får betydning og 'værdighed'. "Det er centralt, at de børn vi arbejder med her, sædvanligvis ikke har noget at vise - derfor bryder det en ond cirkel, når de har noget at vise i kraft af musikprojektet. Der er et skift i elevernes egen opfattelse af, hvad de kan, og i forældrenes." "Vi begynder nu at se effekten af projektet, da vi nu har de årgange, der har været med hele vejen. De har en stor glæde ved at gøre sig umage med nogle ting og oplever glæden ved musikken." (4.1.6.b)

Udgangspunktet for projektet på de tre skoler har været meget forskelligt, eksempelvis har Søndermarksskolen haft en tradition for sammenspilsundervisning koblet til, at klasserne optræder til morgensang (4.2.2), mens traditionen for musikundervisning på Vestbyskolen karakteriseres som katastrofal (4.2.3). Et væsentligt resultat af projektet er således på Vestbyskolen, at den meget negative opfattelse af musik, som noget hverken elever eller lærere gad, blevet brudt.

På Langemarksskolen er der fire musiklærere, der dækker undervisningen i faget, og i skoleåret 07/08 er der ansat en nyuddannet musiklærer (4.2.1), på Søndermarksskolen er der syv musiklærere (4.2.2) og på Vestbyskolen dækkes al musikundervisning af en enkelt lærer (4.2.3).

Samspillet af kompetencer mellem folkeskolemusiklærere og musikskolelærere har været afgørende for projektet. På lærerniveau udtrykkes det således: ”Folkeskolelærerens kompetencer er specielle i kraft af den generelle pædagogiske indsigt... En bredere tænkning. Musikskolelæreren arbejder mere i detaljen og med fordybelsen... FS-læreren tænker mere den hele elev og kender også eleven i andre fag... Den dobbelte lærerrolle giver dobbelte muligheder. Det er nødvendigt at skabe plads til musikken. To-lærerordningen har stor betydning herfor. Der er to forskellige tænkninger involveret.” (4.3.1)

Spørgsmålet hvorvidt indholdet, der vælges, er forskelligt i et folkeskolemusiklærer-perspektiv og i et musikskolelærer-perspektiv (4.4.2), peger på, at den tænkning der indgår i det væsentligste, er personbundet og af implicit karakter, ligesom der er uklarheder i forhold til grundlæggende didaktiske kategorier. (4.4.3) Det fremhæves, at forskellen imellem folkeskolemusiklærere og musikskolelærere er stor ligesom mellem forskellige konservatorieuddannede musiklærere, hvilket medfører forskellige tilgange. (4.4.4) Netop forskelligheden er en forudsætning for et samspil (og sammenspil).

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

”To-lærerordningen i form af en samarbejdende musikundervisning sikrer, at undervisningen er koncentreret - at magien ikke er brudt. De to lærere har forskellige kompetencer, som spiller sammen.” (4.5.1)

” Hvordan involveres musiklærerne - det er meget forskelligt” (4.5.2)

” Hvordan er rollefordelingen? - Den er dybest set kritisabel.” (4.5.3)

Den årlige fælleskoncert er vægtet i projektet som udadvendt aktivitet, der er gennemført siden projektets begyndelse. I fælleskoncerten indgår elever fra de tre skoler og fra musikskolen, dvs. årligt ca. tusind elever. (4.7.1) Undervisningens indhold i de 10 ugers fællesundervisning er rettet mod koncerten. Alle årgange fra 0. til 5. skal på scenen bl.a. med et fælles nummer, og hver årgang for sig har et nummer, de optræder med. 5. klasserne fra hver skole får lov til at vise noget fra deres musical. (4.7.2)

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

4.1 Projektet

4.1.1 Leder- og lærergrupper:

1. Interview med ledergruppen / Jørn Vedel, Mogens Falk, Birte Rasmussen og Jørn Steffensen.
2. Interview med musiklærerne på Langemarkskolen. Fire folkeskolemusiklærere og en musikskolelærer (LG)
3. Interview med musiklærerne på Vestbyskolen. En folkeskolemusiklærer og en musikskolelærer (KM)

4. Interview med musiklærerne på Søndermarksskolen. Seks folkeskolemusiklærere og en musikskolelærer.
5. Interview med musikskolelærere KM & LG
6. Interview med en tidligere musikskolelærer og igangsætter (projektmanager) på projektet

Det samlede interviewdatasæt er - på grundlag af skriftlige referater - systematiseret emnemæssigt som citater.

4.1.2 Initiativ

Interview ledergruppe:

Projektet tog form på initiativ af Jørn Steffensen.

Jørn Steffensen sad i ledergruppen i Børne- og Unge forvaltningen (Horsens) sammen med psykologer, tandlæger osv. Her blev det drøftet, hvordan det ser ud på skoleområdet i Horsens. Tandlægen kunne vise, at tandproblemer var relaterede til etniske og sociale grupper. Jørn undersøgte nu, hvordan det så ud med deltagelse i musikskoleaktiviteter. Man kunne konstatere, at på nogle skoler var der rigtig mange elever, der deltog i musikskoleundervisning i løbet af deres skoletid, mens på andre skoler (projektskolerne) var der meget få elever, der deltog i musikskoleundervisning.

Det er tydeligt, at denne forskel er socialt og etnisk betinget. Det er også det, der er fælles for de tre involverede skoler, at der er mange elever med social belastning og negativ social arv. Der er mange elever af anden etnisk baggrund især på Søndermarksskolen og Lange-marksskolen.

Fra fx Stensballeskolen, som har et andet socialt grundlag, deltog 21% af eleverne i musikskoletilbud, mens det på de to skoler med mange fremmedsprogede (Langemark og Sønderbro) lå helt nede på 0,6%. Antallet af elever fra en bestemt skole, der deltager i musikskoleundervisning, er en parameter blandt andre (fx tilstand af tænder), der karakteriserer markante forskelle mellem kommunens forskellige skoler.

Den tredje skole, Vestbyskolen, har ikke en stor del fremmedsprogede, men derimod en meget stor andel af elever fra socialt belastede familier. Der er også her et meget lavt antal børn, der benytter sig af musikskoletilbuddet. Forhindringerne ligger på den ene side i familiernes manglende ressourcer, og på den anden side i, hvorvidt musik er på dagsordenen (morgensang, skolekor, forårskoncert) i skolen. Vestbyskolen var desuden præget af mange problemer, herunder organisatoriske. Musikundervisningen på skolen var næsten ikke eksisterende.

På Søndermarksskolen havde man en tradition for musik, før projektet begyndte. I forhold til elevgrundlaget kræves der imidlertid en ekstra indsats med særligt henblik på kulturmødet. Fokus på musik, sammen med idræt, er nu med til at sikre at folk ikke længere fravælger Søndermarksskolen. Det er typisk, at skolen begynder med halvdelen af en årgang (i området / skoledistriktet), resten vælger andre skoler og privatskoler.

4.1.3 Formål

Interview ledergruppe: Det handler både om at a) bryde en negativ social arv for elever og om b) at bryde et negativt omdømme for skoler med stærkt belastet klientel.

Fire hovedpunkter:

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

Ud over elevernes deltagelse i musikskolens tilbud handler det om musiktraditionen på skolerne og skolernes image. Man opererer med en hypotese om, at det er muligt at bryde den negative sociale arv gennem øget selvværd, som kan opnås i musikundervisningen samt musikundervisningen afsmittende virkning på andre undervisningssituationer og fag. Man peger på, at det tidligt i projektet blev tydeligt, at netop børn fra målgruppen stod frem i undervisningen på en radikalt anderledes måde. Børnenes måde at indgå i de sociale fællesskaber blev ændret.

4.1.4 Igangsætning

Interview ledergruppe:

De tre skoler (skolebestyrelser) modtog et brev fra Jørn Steffensen. Grundlaget var et politisk ønske om, at elevgrundlaget skulle udvides til i højere grad at omfatte de socialt belastede og fremmedsprogede grupper. I ledelseskredsen blev man hurtig klar over, at det betød, at man skulle til at tale om at have musikskoleundervisning i skoletiden. Heri lå et paradigmeskift.

Der var primært etableret to intentioner i ledergruppen: Den ene var at musikskolen i højere grad skulle få elever og forældre fra de tre skoler i tale. Den anden var, at musikken kunne spille en rolle i social og etnisk integration på skolen.

På dette grundlag blev der formuleret og sendt en ansøgning til Kulturudvalget.

4.1.5 Form

Interview ledergruppe:

Samarbejdende musikundervisning.

Det har været en diskussion, hvorfor lærere fra musikskolen skulle deltage - 'det kan vi (folkeskole musiklærere) vel selv'. Det stod hurtigt klart, at samarbejdet gav mulighed for en kvalitetsændring og for inspiration udefra. Musikskolelærerne skulle ikke overtage folkeskolens musikundervisning, men de kunne inspirere og dygtiggøre. Der kunne være en afsmittende virkning. Det bliver dog et spørgsmål, hvilke samarbejdsrelationer der etableres.

4.1.6 Resultater

4.1.6.a. Interview ledergruppe:

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

Det vurderes, at projektet har haft overordentlig stor betydning for elevernes måde at stå frem på og den afsmittende virkning - set i bakspejlet over projektets seks år. 'Det er bare nogle nye børn, når de over 2-3- 4 år har haft musik på denne måde, de kan nogle ting, som de ikke kunne før'. Musikundervisningens kvalitet er hævet voldsomt, der er sket videndeling, og det har haft indflydelse på hele måden at arbejde med musik på. Det er desuden dokumenteret, at der er flere børn fra de tre skoler som deltager i musikskolens tilbud. En del af denne virkning har det taget lang tid at nå, da det bl.a. omfatter en ændring af forældrenes holdning.

Deltagelsen i musikskoleaktiviteter er omvendt afsmittende på skolens musikundervisning. Løftet i musik betyder, at projektet har betydning for skolernes image i de omliggende samfund. Det er muligvis noget forskelligt (i form og omfang) for de forskellige skoler.

Det er givet, at hvis man ser på sammensætningen af de elever, der går på musikskolen, så er der stadig tale om stærk social slagside. Det er gennemgående børn med ressourcestærke familier, der vælger det, men der er heldigvis også flere, som ikke er ressourcestærke, der gør det. Dette ligger i tilbudets karakter. Langemark har 20-doblet antallet af elever, der går til musikskolens fritidstilbud fra 0,6% til ca. 12%. Men der er stadigvæk slagside i den sociale fordeling. Det har været et handicap, at den nedsatte deltagerbetaling faldt væk, og der igen skulle betales fuld pris. Der er ingen mulighed for fripladser. Den generelle stigning har imidlertid betydning for skolens omdømme / prestige. Den øgede musikskoleundervisning har også en positiv virkning ('god energi') på den almene musikundervisning i skolen. De forskellige virkninger går 'hånd i hånd' - synergien mellem musikskoleundervisningen og den almene undervisning.

4.1.6.b Interview Langemarkskolens lærere:

Vi begynder nu at se effekten af projektet, da vi nu har de årgange, der har været med hele vejen. De har en stor glæde ved at gøre sig umage med nogle ting og oplever glæden ved musikken. Musikken får en værdighed ved, at det prioriteres og vægtes.

Forældrene kommer sjældent til forældremøder (3-4 ud af en klasse), men til en opførsel med musik i første klasse kom alle forældre på nær en. Resultatet var, at forældrene var enormt stolte. Når progressionen så holdes, og de kommer i femte klasse, er mulighederne meget store.

Eleverne udvikler selvtilid, det får betydning og 'værdighed'. Når man til daglig synger en sang, er det en ting, men når man skal optræde med noget, bliver ambitionen en anden, og det stiller krav til fællesskabet - processen kræver samarbejde. Det er centralt, at de børn vi arbejder med her, sædvanligvis ikke har noget at vise - derfor bryder det en ond cirkel, når de har noget at vise i kraft af musikprojektet. Der er et skift i elevernes egen opfattelse af, hvad de kan, og i forældrenes. Der opstår en anden forventning af noget som er betydningsfuldt. Den bekræftende udvikling, som børnene er igennem, har muligheder for at 'få fodfæste' i børnenes egen selvopfattelse i kraft af kontinuiteten - det kan befæste sig i udviklingen fra første til femte klasse. Det er lærernes opfattelse, at de ændringer, der sker i løbet af denne periode, er meget store for de enkelte elever. Ændringerne er vigtige i elevens perspektiv (dannelsesmæssigt) og kan eventuelt have en afsmittende virkning på andre faglige områder.

Skolens lærerkollegie ser (i fagtrængslen) ikke altid idéen i, at der tilføres ekstra ressourcer til musikundervisningen, men bliver i høj grad overraskede over de meget positive resultater. Det er afgørende for at få det til at fungere, at ledelsen bakker op om det.

I begyndelsen af projektet var der stor opbakning, men nyhedens interesse ebbede efterhånden ud. Et lærerskift havde en positiv virkning i kraft af, at ambitionsniveauet blev sat ned - at det ikke hele tiden skulle være det store udstyrsstykke med kostumer og kulisser. Det kan man kræve i femte klasse med det store show, men ikke på alle klassetrin, da det i for høj grad trækker på andre læreres arbejdskraft. Der er således blevet etableret et niveau, hvor projektet efter forskellige udsving er blevet stabilt.

4.2 Skoler

4.2.1 Langemarkskolen

Musiklærere på Langemark:

MSL: LG

FSL1: L.

FSL2: B.

FSL3: S.

FSL4 (nyansat 07/08): T.

Interview med Langemarkskolens musiklærere:

De fire FS-musiklærere har alle skolens musiktimer.

LG er 10 uger i hver klasse (0.- 5.kl). Periodevis. Hun deltager desuden i projektuger a 2 uger samlet i årgange, som ender med en fremvisning.

B og LG har lille kor sammen. LG og S har stort kor (4,5,6) sammen. LG og L har valghold sammen, rytmisk sammenspil.

Specielt musikskoletilbud hvor LG har sanghold i 2. og 3. klasser for elever, som har vist speciel interesse for at synge og har specielle evner for det. Eleverne har fået et tilbud om at deltage til nedsat pris.

Der gennemføres desuden instrumentalundervisning i skoletiden (trompet / Jørn S.). Dette er et særligt projekt i forbindelse med 'samklangprojektet'. Der blev ikke givet midler til det, men det gennemføres alligevel.

Undervisningen afsluttes med en stor fælleskoncert (Lunden). Der laves desuden på skolen en lokal forårskoncert i april.

På skolen er timerne i 5. og 6. klasse samlet på femte klassetrin med 2 ugentlige timer. Der er valghold fra 7 klasse. Der er således ingen musikundervisning i 6. klasse.

4.2.2 Søndermarkskolen

Musiklærere på Søndermarkskolen:

FSL1: A. Musik i 2. klasse.

FSL2: B. Musik i 1&4 kl.

FSL3: S. musik i 3, 5 & 6. klasse

FSL4: Ae., musik i sjette/musical

FSL5: Al. kor / afdelingsleder.

FSL6: U. stort kor og musical.

MSL: LG

Interview lærerne fra Søndermarksskolen:

På Søndermarksskolen er det centralt, at kræfterne samles om noget:

I musical, koncert på Lunden, forårskoncerten, musikprojekt 0.-klasse og i fælles morgensang (med optræden).

Der er desuden 2 kor (store kor med 60 børn), samarbejde med kirken og musikskoleundervisning på skolen.

Hele skolen har morgensang en gang om ugen, og i indskolingen er der morgensang hver dag.

Ved fælles morgensang optræder klasserne på skift.

Musikken / det musiske betyder meget - det er del af skolens profil.

Vi har på skolen et musikpædagogisk råd, som lavede en liste over de musikaktiviteter, vi har her på skolen.

KM har oversigt over timestfordeling på de tre skoler for indeværende år (06/07).

Musikprojekt på to-uger: musikprojekter med MS-lærer (36 timer), kører kun med 0. klasse, og har tidligere været op til femte klasse. Da skolen skulle overtage projektet uden projektmidler, valgte skolen at fortsætte med musikprojektet, men to-ugers projekterne blev beskåret.

Kræfterne bliver samlet i forløb, som peger frem mod en optræden. Det har fordele for eleverne (selvtillid), for fagets betydning og bruges aktivt af skolelederen til at skabe skolens image med. Hvorfor er det gået så godt, som det er. Musiklærerne er gået ind for det, og ledelsen er gået ind for det. Det har været et godt grundlag for, at ting lykkes.

Der ligger selvfølgelig en diskussion her - skal det være så produktorienteret, eller skal vi ikke bare være her og lære nogle ting. Men det ligger i musikkens væsen at komme ud over scenen (kanten). Musik skal ud (det performative). Det er i høj grad et spørgsmål om at gøre dette til en del af skolens kultur - ikke mindst i form af morgensang med optræden.

I en folkeskoletradition ligger vægten på det alment dannende aspekt, i musikskolen (med baggrund i en konservatoriekultur) har det performative større vægt. Det er her, hvor vi alle har lært af hinanden - hvor de konservatorieuddannede måske er mere kunstnerisk/æstetisk (evt. elitære) i deres tilgang, lægger de seminarieuddannede måske mere vægt på det socialiserende. Vi har nok fundet ud af, at det er musikkens væsen at være begge dele. Musikken er også begrundet i sig selv, selve det at udøve musikken. Begge dele er vigtige - og er afhængige af de kompetencer, hver især har. Uden gensidigheden havde det været noget andet - man havde fået et andet produkt.

Der er bred opbakning i lærerkollegiet til musical-projektet. Det kan alle lærere gå ind for - det er synligt, at det har en positiv betydning for den enkelte elev. Baggrunden for, at det fungerer så godt, er progressionen (hhv. kontinuiteten) igennem hele forløbet fra 1. til 5. klasse. (Projektet startede i 2001 og kører således nu på sjette år). Koreleverne er med i musicalprojektet og ser de 'store' femteklasser, som optræder. De venter på, at de selv kan få lov at være 'på'.

I musicalprojektet er TB bærende kraft, men har ikke som sådan den regulære undervisning som musikskolelærer, som KM står for. KM har afløst TB, som tidligere har haft denne undervisning. TB fortsætter imidlertid med musicalprojektet, bl.a. som den der skriver og arrangerer musicalen.

I denne rolle er TB ansat af skolen, ikke af musikskolen. Musicalprojektet kører som valgholdsundervisning, hvor TB er med i opstarten og til slut. Musicalprojektet er en motivationsfaktor, noget man arbejder henimod, som man skal gøre sig fortjent til at deltage i (status). Der er en progression - en slags mini-fødekæde.

Skulle musicalprojektet udvikles, skulle børnene også selv levere musik som sammenspil, i stedet for at musikken bliver leveret af musikere, og børnenes domæne er at spille teater og synge. I kraft af, at projektet har kørt så længe, begynder der at udvikles kompetencer hos børnene, der kan føre en ny dimension til musicalprojektet. Igennem projektet er der også kommet flere musikskoleelever fra skolen, som kunne indgå i det fælles projekt. Man kunne forestille sig, at forårskoncerten (som KM har timer til) arbejdede henimod at etablere et 'band' / sammenspil, som så kunne indgå i musicalprojektet. Det er imidlertid ikke sikkert, at det ville passe i det nuværende musical-koncept.

Søndermarksskolen har en tradition for sammenspilsundervisning koblet til, at klasserne optræder til morgensang. Denne type sammenspil er ikke en typisk tradition i musikskolen, og kunne derfor være lidt mere vanskelig for musikskolefolk at tænke med ind. Som musikskolelærer har man ikke tradition for at arbejde med holdstørrelser af 'klassestørrelse' (fx 24 elever) med fokus på fællesskabet, men har solo- undervisning eller små hold med fokus på individet.

Efter KM har overtaget, er der sammenhæng mellem undervisningen i folkeskolen og musikskoleundervisningen efter skoletid, da KM står for musikskoleundervisningen i vidt omfang (dækker flere instrumenter: violin, blokfløjte, tværfløjte, klaver og sammenspil). Det betyder, at der er flere der er begyndt at spille efter skoletid (Musikskole) - elevtallet vokser. Det betyder også meget, at KM kender børnene på skolen. Undervisningen har tidligere været fordelt på flere lærere, men har ikke fungeret godt (koordination).

4.2.3 Vestbyskolen

Musiklærere på Vestbyskolen:

FSL: M - 23 t. musik / uge.

MSL: KM

Interview Vestbyskolens lærere:

M. (fsl) er eneste musiklærer på skolen. Uden KM ville det være vanskeligt at gennemføre koncerter, Luciaoptog mv.

Traditionen på skolen med musikundervisning har været katastrofal, før M. kom på skolen. Musiklokalet var hærget, og instrumenterne var ødelagt. Det er heller ikke en skole, man som lærer ville prioritere at komme på. Der er blevet søgt musiklærere, men der har ikke været nogen, der har vist interesse. Det har været et alvorligt problem på skolen, at nye lærere har forladt skolen igen efter kort tid.

Den meget negative opfattelse af musik, som noget hverken elever eller lærere gad, er blevet brudt - der er kommet langt mere prestige over det. Musik er også prioriteret fra ledelsens side, således at musiklokalet / instrumentariet er opbygget i løbet af de fem år. Der er dog stadig et problem i, at lokalet er for lille.

Der bliver nu bygget en ny skole, hvilket kan ændre billedet. Den forventes færdig om ca. to år.

KM (musikskolelærer) er på Vestbyskolen / ressourceundervisning i 1. til 3. klasse (to spor) a 10 uger. Denne undervisning leder frem til en julekoncert. To-lærer-undervisningen ligger tidligt på året, hvilket er en fordel bl.a. for undervisningen i første klasse.

Til julekoncerten fremfører hver klasse et sammenspilsnummer eller en sang. Det er vanskeligt på skolen at samle alle elever. Julekoncerten foregår på teatret, hvor det er muligt at samle alle klasserne, så de har en mulighed for at vise hinanden, hvad de laver i musik. Der er næsten ingen forældredeltagelse i julekoncerten, der ligger om formiddagen. Der er et væsentligt problem med manglende interesse fra forældrenes side i deres børns skolegang. Det har åbenbart været svært at bryde den negative holdning.

Der er et musicalprojekt med femte årgang (65 timer). Musical ligger i februar. Det er forskelligt fra afslutningen i Lunden i maj måned. Derudover er der et fælles sammenspilshold efter skoletid 3, 4 og 5 klassers elever. Michael har (alene) et sammenspilshold med 6. - 7. klassers elever. Det er vanskeligt at få alle elever til at komme på samme tid til sammenspil, hvilket i høj grad har at gøre med forældrenes (manglende positive) holdning.

Den udvidede musikundervisning har mest betydning i klasseværelset som sådan, men nok ikke ud over dette.

Parallelt med musikprojektet kører et danseprojekt på skolen med eksterne kunstnere. Det er ikke koordineret med musikundervisningen, men det støtter indsatsen med udvidet musikundervisning.

FS lærer får stor inspiration ud af det, nye ideer.

4.3 Kompetencer

4.3.1 Interview med Langemarkskolens lærere:

Vi skal erkende, hvad folkeskolen kan - er det muligt at stå med 25 elever i 5-6. klasse og lave rytmisk sammenspil, hvor eleverne ikke har de tekniske færdigheder for at kunne spille et instrument. Nej, det er det ikke. Hvad er det så, musikskolen kan, hvad kan de folk, der kommer derfra. Hvor kan vi samarbejde om en tredje model. I en skole med mange sociale problemer er det påtrængende at finde en vej frem.

Kombinationen af en regulær musikundervisning fra 0.-klasse opefter og et musikskoletilbud, som det gennemføres i kraft af projektet, skaber en ny situation. De elever, der går i femte klasse i år, har et helt andet grundlag, og der kan derfor etableres en velfungerende undervisning på mellemtrinnet. Ville skolen genindføre timer til musik i sjette, så ville det kunne fungere på dette grundlag.

Folkeskolelærerens kompetencer er specielle i kraft af den generelle pædagogiske indsigt (dannelseperspektiv, didaktisk udvælgelse, organisering, opdragelse, den hele elev). En bredere tænkning.

Musikskolelæreren arbejder mere i detaljen og med fordybelsen. At få en første klasse til at synge kraftigt uden at skrike - hvordan man kan bruge sin stemme. FS-læreren tænker mere den hele elev og kender også eleven i andre fag. Der kan opstå en fordelagtig arbejdsdeling mellem en klasselærer-type lærer og en faglærer-type lærer i den obligatoriske undervisning gennem MS-lærerens deltagelse. MS-læreren bliver konfronteret med problemerne i store hold - er vant til meget mindre hold, motiverede børn og ressourcestærke forældre. I den opdragende del benytter MS-læreren (når der er overskud til det) musikken som opdragende faktor - som socialiserende faktor. Det kræver imidlertid et grundlag. FS-lærerens tilgang er en anden. Den dobbelte lærerrolle giver dobbelte muligheder.

Det er nødvendigt at skabe plads til musikken. To-lærerordningen har stor betydning herfor. Der er to forskellige tænkninger involveret.

4.3.2 Interview med musikskolelærere (LG&KM):

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

Interview med tidl. musiklærer og igangsætter på projektet:

Hvis musikskolen dropper ud, mangler nogle faglige og menneskelige kompetencer, som giver det nødvendige overskud for at håndtere opgaven. Man skal kunne hæve sig over - sætte sig ud over - den sociale belastning og en tendens til negative cirkler.

4.4 Samarbejdspotentialer

4.4.1 Interview med musikskolelærere KM & LG

Om MS-FS koblingen.

Hvad er der for en merværdi eller anden værdi som tilføres, ud over en to-lærerordning. Er forskellen de kompetencer MS-læreren kommer med, som er forskellige fra de kompetencer en folkeskolemusiklærer har. Er indhold og metode anderledes.

Når I som MS lærere i en periode underviser i folkeskolen, er det så som folkeskoleundervisning på folkeskolens premisser?

Vi indordner os efter de fysiske rammer, men det der foregår i timerne er vores dagsorden. Men den undervisning er i overensstemmelse med folkeskolens læreplan.

4.4.2 Er det indhold I lægger i undervisningen det samme som en folkeskolemusiklærer ville vælge?

L.. 'Det er helt klart et andet indhold'.

K. 'Det tror jeg faktisk ikke på - jeg tænker det meget som folkeskoleundervisning'.

I er ikke enige?

Nej.

K. Ufordringen, der ligger i at undervise og gøre en forskel med det elevgrundlag der her er tale om, løses gennem MS- FS samarbejde. Et af plusserne er, at vi er to lærere på (to-lærerordning), et andet er at vi har et fagligt overskud, som de ikke har. Når man ikke har det overskud, så er det tit at eleverne er tabt. Jeg tror det er her vores force er i forhold til disse børn, men tror ikke at indholdet egentlig er anderledes.

4.4.3 I forhold til spørgsmålet om indhold og metode - er det blot de metodiske muligheder, der er nogle andre, eller tænkes indholdet på en anden måde?

L. Jeg tænker det som noget helt andet. Jeg tør kaste mig ud i nogle andre ting på grundlag af en anden faglig fundering. Jeg har adgang til noget andet materiale end det gængse. Fx mit eget - mine egne numre og sange. Vi har brug for en sang til at gå ind i lokalet med - så må jeg lige lave den.

Det er der vel også folkeskolelærere der gør?

L. Ja - men jeg har ikke opdaget ret mange som selv komponerer. Ikke på Langemarks-skolen. Det er muligt, at sådanne musiklærere søger hen på skoler hvor musikken prioriteres - og det gør den også efterhånden her. Jeg tror den grundlæggende forskel er, at man som musikpædagog tænker musikken som opdragende, mens folkeskolelæreren vil opdrage børnene til musik.

I denne forbindelse tror jeg, at jeg bevidst vælger repertoire herefter - på en anden måde.

K. Men det vil jeg kalde metode mere end jeg vil kalde det indhold.

L. Der ligger nogle ting gemt i valget af vores sange. Det anderledes kunne også være at skabe noget selv.

L. Der ligger et eller andet sted en opfattelse af, at børn ikke magter mere end en kvint. At børn ikke magter løse fortegn, for det kan de ikke synge. For mig at se er det en lodret løgn. En misforstået idé om, at det skal være nemt. En misforstået enkelthed.

K. Det hænger også sammen med, at læreren har gang i så mange ting på en gang, at det skal reduceres af hensyn til læreren. Det handler om at det ikke må være for sammensat - at det let skal kunne fungere. 47 stavspil sat op ved siden af hinanden, og så spiller de alle sammen det samme. Så kan læreren overskue at holde gang i dem samtidig.

Når I så laver noget 'andet', kan I så få det til at fungere? Ja! Jeg tør godt - og de kan godt.

4.4.4. Forskellighed mellem musikskolelærere

K. Forskellen mellem mig og LG er, at LG lægger stor vægt på sang, fordi hun er sanger, og jeg har meget vægt på det instrumentale, fordi jeg er instrumentalist.

Der er også en begrænsning i specialiseringen. Folkeskolelæreren er generalist - men det er nok alligevel lidt det samme for en folkeskolelærer - man er god til nogle ting.

Der er repertoire til 'Lunden' og så det andet? Eks: 'Noget om...'

At arbejde med metoder til at indøve en sang, nynnet den, spille instrumenter til den, danset den, snakket om teksten. Det metodiske. Det handler også om indhold - at lære at lytte osv.

Hvad er metode og hvad er indhold. Hvis indholdet er en stak noder, så er indholdet det samme.

På Langemarkskolen har vi snakket meget om klang - i forhold til hvad sangen handler om. At bruge klaveret - forskellige måder man kan akkompagnere på.

Folkeskolelæreren vil måske også have valgt denne sang - men der ville ikke være kommet så mange aspekter på. Man ville have måske bare have sunget sangen, og ikke arbejdet med den på samme måde. Forskellen ligger i at vægte og have opmærksomhed på det kunstneriske aspekt i musikken. Det gør selvfølgelig en stor forskel, når man selv er udøvende musiker.

Der ligger også en forskel i, hvorvidt man lytter efter musikken - hvor begynder der at komme en sammenhæng osv i modsætning til at lytte efter fejl. Måske er det fordi jeg selv kan høre hvad resultatet skal være, efter vi har arbejdet med det.

Jeg har en idé om, at vi (MSL) også tør noget kaos.

Er instruktionen - gør 16 gange det og 16 gange det, eller 'lyt til sangen'. Vi tænker musikken som en helhed. Vi arbejder mere auditivt. Skabeloner (visuelt) og den 'tekniske' tilgang er vel udviklet for at få noget til at 'fungere'. Vores udgangspunkt er vores øre og krop. Det giver sig udslag i måden at indstudere en sang.

Der er også forskel på konservatorieuddannede. Den tidligere MS-lærer på projektet (GG), som har en klassisk baggrund, vil ikke sætte børn til at bruge noget de ikke med sikkerhed kan / magter - derfor få toner og små intervaller. Sådan er hendes materialer bygget op.

Man skal hurtigt nå frem til et ”godt” resultat. GG’s materialer har stor betydning for FS, fordi de får materialer de ’magter’. Projektet har også omfattet kursusvirksomhed for de implicerede FS-lærere.

Vi (L&K) er ret ens, fordi vi begge har en rytmisk baggrund, og har en anden tilgang - er mere proces-orienterede. For os handler det mere om den almene musikforståelse.

Der er forskel på konservatorieuddannelserne mht pædagogik: folkemusikuddannelsen på Odense har næsten ingen pædagogik, sanguddannelsen på Vestjysk har meget pædagogik.

4.5 Samarbejdsformer

4.5.1 Interview med Langemarkskolens lærere:

Undervisningen er underlagt de almindelige forstyrrelser i en folkeskole - tandlæge, special-uv, problemer i frikvarteret osv. For LG har det været et ’kulturelt chock’, en tilvænning. Det er markant forskelligt fra en musikskoleundervisning. To-lærerordningen i form af en samarbejdende musikundervisning sikrer, at undervisningen er koncentreret - at magien ikke er brudt. De to lærere har forskellige kompetencer, som spiller sammen.

4.5.2 Interview med musikskolelærerne:

MS-lærernes opfatter, at der er en generel stemning blandt lærerne om, at de ikke hører hjemme der, tager deres arbejde, at der bruges for mange penge på musik osv. Musikprojekterne (14 dage) hvor man arbejder sammen med dansklæreren - og som ikke har noget med dansk at gøre har været provokerende. De er blevet skåret væk efter protester.

Gør projektet generelt en forskel for skolen - ja - men ikke nødvendigvis i en dansklærers øjne.

Hvordan involveres musiklærerne - det er meget forskelligt.

For det første er det spørgsmål om engagement fra lærerens side. Det er det samme spørgsmål fra klasselærerens side, fx under projekter.

Hvordan er kemien indbyrdes. Hvordan reagerer de på vores tilstedeværelse. Nogen reagerer med frygt, en frygt for at blive ”afsløret” i de ting de ikke kan. Men det er jo egentlig gensidigt. Der har været en skævvridning i forhold til nogen. Der er også nogen der har svært ved at bede om hjælp. Fx kan det opfattes som et nederlag ikke at være i stand til at læse nogle noder.

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

Der har været et ligeværdigt samarbejde med en enkelt musiklærerlærer (L). I et projekt har der været et ligeværdigt samarbejde med en klasselærer - der er jo nogle andre roller der er klart opdelte.

4.5.3. Interview med tidl. musiklærer og igangsætter på projektet (TB):

Rollefordeling MS-FS.

Hvordan er rollefordelingen? - Den er dybest set kritisabel. Hierarkisk - Ja. Samarbejde - Nej. Er lærerne man arbejder sammen med meget forskellige - Jo.

På den ene skole hvor jeg startede, var samarbejdet 50/50 (Vestbyskolen – M.). Han var nyuddannet og ambitiøs. Han var vant til at tage imod og lære. Vi delte undervisningstiden og skiftedes til at være underviser og assistent. Vi havde delt undervisningstiden op skematisk, så børnene vidste hvad der kom. TB startede, så var M. på, så igen TB. Derefter lavede de noget fælles med mulighed for opdeling i grupperinger, som samledes til sidst. Senere havde jeg samarbejde med en dansklærer, som ikke var musikuddannet - det var et helvede. Hun havde en masse ambitioner om, hvad vi skulle, men overhovedet ingen realitetssans. Hun var klasselærer for den ene af klasserne og havde hele årgangen i musik. Det var ikke et samarbejde, jeg lavede det hele og hun holdt fri. Hun ville en hel masse, men deltog ikke i det. Med en tredje lærer fungerede det slet ikke, hvilket førte til et brud med skolen.

Der var basalt tale om et problem i samarbejdet med ledelsen, som førte til at TB stoppede på Vestbyskolen men fortsatte på de to andre skoler. Der ligger i praksis en problematik hvem der bestemmer hvad over hvem.

På Langemarksskolen er det en helt anden måde at arbejde sammen på. Der har jeg også kørt kompagnonundervisning og projekt ligesom på Vestbyskolen. Kompagnonundervisningen har været sammen med fire forskellige musiklærere. Det var forventningen, at de var MS-lærerens ”håndlanger” / assistent. Det var ikke min forståelse af projektet, men sådan blev det - asymmetrisk.

Med på både Langemark og Søndermark har lærerne indgået i en musikalsk relation med MS-læreren, så når børnene har lavet noget, så har lærerne også ’lavet noget’. På den måde har lærerne spillet rollemodeller der viste, at de også ’legede sammen’ med musikken. Det har været rigtig godt. Musikalsk er der etableret symmetriske relationer.

Søndermarksskolen - forløbet er planlagt i fællesskab. Her indgår de i en sammenhæng i kompagnonundervisningen, som de selv har været med til at planlægge. Det er vigtigt, fordi lærerne skal undervise dem i den resterende tid - dvs hovedparten af børnenes timer. I de ti uger er undervisningen ikke symmetrisk - men samlet set er den. Det MS- læreren laver i de ti uger passer ind i det samlede program og i det som FS- lærerne laver bagefter. Der er tale om en arbejdsdeling. Arbejds måden i timerne er den samme som på Langemarksskolen, men der er en overordnet faglig sammenhæng. På Søndermarksskolen har FS-lærerne større ejerskab for forløbet.

Der har været et godt og gnidningsløst samarbejde på de to skoler. Der har været en særlig omstændighed ved de to skoler, idet TB har stået for ”skolekomedien” begge steder (musical). På Langemarksskolen har det kørt som et team- samarbejde på 5 klassetrin med 2-3 klasselærere og 1-2 musiklærere. På Søndermarksskolen er det dramaholdet / 7- 8-9 klasse koblet sammen med koret. Her arbejder TB sammen med dramalæreren og kor-læreren. Her er symmetriske rollefordelinger, som er velfungerende.

På Langemarksskolen er det lykkedes at give faget højstatus. På Vestbyskolen er det ikke lykkedes. På Søndermarksskolen arbejdes hårdt på det, men der er en gruppe i lærerkollegiet, som yder modstand mod det.

Den første fase (to år) var en forsøgsordning - herefter lykkedes det at fastholde projektet med at skabe et musikskole miljø. Men på de tre skoler kører det på forskellige ambitionsniveauer.

Hvis musikskolen dropper ud, mangler nogle faglige og menneskelige kompetencer, som giver det nødvendige overskud for at håndtere opgaven.

Man skal kunne hæve sig over - sætte sig ud over - den sociale belastning og en tendens til negative cirkler.

4.6 Projektmagerperspektivet

Interview med tidl. musiklærer og igangsætter på projektet:

Børnene skal finde sig selv i en musikalsk sammenhæng, som de kan se en fordel af. Det er en fordel for mig (barnet) at deltage i det her. Hvis ikke jeg deltager, er det en ulempe. Der er en faglig fordel, jeg kan mærke jeg bliver god. Det er en social fordel - at være med. Du får kun oplevelsen af at du bliver bedre, hvis du deltager i det her fællesskab.

Jeg overbeviser dem om at det er en fordel. Hvis man er sikker på sin faglighed - hvad det er man kan.

Der er meget stor forskel på musikskoleundervisning og folkeskoleundervisning. Man bliver frustreret, hvis man tror det er det samme. Det er en helt anden socialt opdragende rolle i folkeskolen.

Grundlaget for at lave musik er ikke en antagelse om ro - udgangspunktet er at der er larm, men at jeg må skaffe mig stilhed. Stilhed er noget man laver - det er ikke noget der er. I musikken er stilhed kun noget der er der, fordi der har været lyd. Jeg bruger musikken til at skabe opmærksomhed. Men det kræver at man har et mentalt overskud. Man skal tro på sig selv som menneske.

I projektet har jeg sat mig to mål: At etablere en musikkultur - at give børnene et godt fagligt input. Det andet er at inspirere lærerne til at turde kaste sig i lag med sig selv og det musikalske - dvs jeg skal gøre dem trygge. At give dem tillid til at de også kan det her, når jeg er gået. Har været opgaven i konferencetiden med lærerne.

Det er vigtigt, når man underviser i musik, ikke at glemme musikken. Man skal selvfølgelig være pædagogisk dygtig, men musik er en gavebod.

4.7 Koncert

4.7.1 Interview ledergruppe

En udadvendt aktivitet i projektet er den årlige fælleskoncert, der er gennemført siden begyndelsen af projektet. Koncerten forgår på friluftteatret Lunden i Horsens og ligger hvert år omkring første juni. I år blev den gennemført 30. maj og indgår i evalueringen (observation). I fælleskoncerten indgår elever fra de tre skoler og fra musikskolen, dvs. årligt ca. tusind elever.

4.7.2 Interview Langemarkskolens lærere

Undervisningens indhold i de 10 ugers fællesundervisning er rettet mod koncerten. Der arbejdes henimod dette i en del af tiden. Alle årgange fra 0. til 5. skal på scenen bla. med et fælles nummer, og hver årgang for sig har et nummer de optræder med. 5. klasserne fra hver skole får lov til at vise noget fra deres musical. Den almindelige musikundervisning dækker andre områder og kan indirekte være koblet til koncertforløbet, fx et blokfløjteforløb på tredje årgang.

Generelt:

Der er gennemført observation af den årlige koncert (Lunden-koncert 07), samt af undervisning i en 1. klasse og en 3. klasse.

Observation, der foretages afgrænset, som her isoleret i forbindelse med den eksterne evaluering, vil i sin natur være begrænset til stikprøver. En sådan begrænsning er ikke optimal, og det burde overvejes, hvorvidt observation burde indgå i projektets løbende evaluering.

Undervisningsobservationen har, trods begrænsninger, været i stand til at dække såvel forskellige musikskolelærere som forskellige klassetrin - og ikke mindst forskellige undervisningssituationer, som vedrører centrale problemstillinger ved projektet og den samarbejdende musikundervisning.

Koncert:

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

Det er ved koncerten påfaldende, at der opstår et musikalsk fællesskab på tværs af skoler, når et klassetrin fælles fremfører deres nummer på tværs af etnisk og social diversitet.

Det fremstår tydeligt ved koncerten, at kombinationen sang-sammenspil er meget velfungerende og homogen. Der indgår i nogle numre et mindre antal musikskoleelever. Musikskoleeleverne, der medvirker her, er elever af en musikskolelærer, der indgår i projektet, og der er ikke etableret et samarbejde ud over dette med andre lærere fra musikskolen herom.

Fremførelsens styrke ligger i, at store børnegrupper optræder samtidigt og med en overraskende vellykket homogenitet. Der er ingen tvivl om, at den stærke, musikalske oplevelse, det er for deltagerne, er med til at skabe projektets succes.

Lydtekniske problemer i kombination med vanskelighederne ved en friluftscene reducerede det musikalske indtryk betydeligt på tilskuerpladserne.

Klasseundervisning – 1.klasse:

Der er tale om en meget urolig klasse med en høj andel af børn med en problematisk social adfærd. Både musikskolelærer og folkeskolemusiklærer er nye i projektet.

Det var svært at holde elevernes opmærksomhed, og forløbet er præget af forstyrrelser og afbrydelser, og det valgte undervisningsindhold fremstod ikke umiddelbart som et oplagt valg i en sådan situation. Der var således ikke tale om en god overensstemmelse mellem forudsætninger i bred forstand og indholds- og metodevalg.

Samarbejdet er præget af, at musikskolelæreren agerer 'ene-lærer' og ikke benytter sig af folkeskolelærerens kompetencer. Der laves i denne sammenhæng nogle basale, pædagogiske fejl, som efterfølgende delvis bliver rettet op gennem folkeskolemusiklærerens kvalificerede brug af pædagogiske virkemidler og den musikalske situation. Problemerne diskuteres efter timen, hvor lærerne er meget opmærksomme på betydningen af den uafklarede samarbejdsrelation.

Klasseundervisning – 3. klasse:

Klassen har 14 elever. Der er tale om en klasse med en del problembørn, som er potentiel kilde til uro. Musikskolelæreren er erfaren på området og har undervist i flere år på projektet. Folkeskole-musiklæreren er nyansat og nyuddannet med liniefag i musik.

Undervisningen (et modul) er bygget op med en velkommensang (solo- og fællessang), en blokfløjtesang (afvekslende instrumentalspil og sang), musik og bevægelse og en afslutningssang.

Der etableres fra modulets start et 'musikalsk undervisningsrum', og lærerne fastholder dette gennem hele modulforløbet gennem en fælles og afstemt indsats.

Valget af musikalsk indhold er velafstemt til klassen og underbygges gennem elegant klaverakkompagnement.

Samarbejdet mellem musikskolelærer og folkeskolemusiklærer udnytter på eksemplarisk vis lærernes forskellige kompetencer i en symmetrisk og veldefineret rollefordeling.

5 OBSERVATION

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

Undervisningsobservation er gennemført med to klasser og med to ud af de tre aktuelle musikskolelærere i projektet. Den tredje musikskolelærer var langtidssygemeldt i observationsperioden, hvilket forhindrede observation af undervisning, hvori vedkommende indgik. Dette medførte desuden, at det kun var muligt at gennemføre undervisningsobservation på Langemarkskolen, da den tredje musikskolelærer alene står for undervisningen på Søndermarkskolen og Vestbyskolen.

Undervisningsobservationen har, trods dette handicap, været i stand til at dække såvel forskellige musikskolelærere som forskellige klassetrin - og ikke mindst forskellige undervisningssituationer, som vedrører centrale problemstillinger ved projektet og den samarbejdende musikundervisning.

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

5.1 Observation: Lundenkoncert

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

Der deltager over 500 elever, som samles og optræder i et fællesskab på tværs af skolerne.



Lunden- koncerten åbnes traditionelt af borgmesteren, således også ved koncerten i 2007. Lokalpressen er inviteret og dækker koncerten.

Forløb:

- 2. klasser går på scenen: "Her bor jeg". (Til skift mellem numre bruges "Vandre-sang", som spilles af lærerorkestret, der også spiller til de fleste numre).
- 1. klasser: "Noget om en dejlig nat". Synges af 1.klasserne og spilles af sammen-spilshold fra Søndermarkskolen.
- 5. klasser – Vestbyskolen. Spiller og synger "Heppekorssang".
- 0.-klasser. "Fætter Mikkel". Musikskoleelever spiller til, sammen med lærerorkeste-ret.
- 3. klasser. "Danmarkssangen".
- 5. klasser, Søndermarkskolens sambahold samt "Leaving on a Jetplane", sang og sammenspil.
- Præmieoverrækkelse til elever fra 5. klasse.
- 6. klasser Søndermarkskolen.
 - 6.a: "Fed rock" / 6.b: "With a little help from my friends"
- 4. klasser, Sambahold. "Byen er malet rød".
- 5. klasser, Langemarkskolen – uddrag fra 5. kl. musical.
 - Dua-gi-du / Bøllebob
- Alle: Musik til Alle / afslutning.

5.1.1 Deltagelse og fællesskab

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

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



5.1.2 Sang og instrumenter

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

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

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

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

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

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

5.1.3 Fremførelse

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

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

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



5.1.4 Teknik

Det er i dette lys beklageligt, at valget af en friluftscene er forbundet med problemer, som ikke ved koncerten 07 var løst på tilfredsstillende vis. Da scenens akustik er således, at lyden vanskeligt undslipper selve scenen, kræves et professionelt lydanlæg med korrekt mikrofonering.

Denne del fungerede under al kritik, selv om der var hyret et lydfirma til lejligheden. Eksempelvis brugen af solistmikrofoner (SM58-typen) i stedet for kor-mikrofoner førte til

at man kun kunne høre et par øer af 2-4 børnestemmer ud af et børnekor på eksempelvis 100 børn. Den musikalske oplevelse blev dermed filtreret fra. I en hal med egnet akustik (eksempelvis Sønderbro-hallen), ville sådanne problemer ikke være så påtrængende.

5.2 Observation: Første klasse

Observation i en første klasse på Langemarkskolen.

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

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

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

Støttepædagogen indgår usikkert i den musikalske undervisningssituation og er reelt uden betydning for undervisningen.



5.2.1 Undervisningen

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

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

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



5.2.2 Samarbejde

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

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

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

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

5.2.3 MSLs vurdering af klassen:

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

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

Klasselærer vurdering, socialt (grupperet):

Positiv vurdering: 9

Delvist problematisk: 5

Udpræget problematiske: 4

5.3 Observation: Tredje klasse

5.3.1 Observation i en tredje klasse (3.b) på Langemarkskolen.

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

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

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

Næste indslag var en blokfløjtesang med afvekslen mellem instrumental del og sang. Blokfløjtedelen er bygget op over meget simple motiver i begynderområdet (g,a,h,c) og bliver gjort spændende musikalsk gennem en elegant harmonisering, som bliver underlagt på klaveret.

Modsætningen til et sædvanligt begyndernummer som ”Stille Nu”, som oftest ikke evner at fange eleverne musikalsk, er slående.



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

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



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

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

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



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

5.3.2 Vurdering

Musikskolelærerens vurdering af klassen og eleverne er mere positiv - evt. mere differentieret - end klasselærerens.

Musikskolelærerens vurdering af klassen:

”Jeg har aldrig undervist en klasse, der synger så godt som 3. b. Der er egentlig en god stemning i klassen, men stemningen kan også hurtigt vende, ført an af ”urostiftere”.” (M3)

Musikskolelærerens vurdering af eleverne (på grundlag af elevbeskrivelser):

positivt (4), blandet (6), negativt (4)

Klasselærerens vurdering af klassen (på grundlag af elevbeskrivelser):

velfungerende (5), problematiske (9)

6 GENERELLE MÅLSÆTNINGER

SPØRGESKEMAANALYSE

6.1 Vurdering i forhold til overordnede målsætninger

Med udgangspunkt i kapitel 2, generel beskrivelse af projektet, tages udgangspunkt i følgende overordnede målsætninger:

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

Der spørges til:

- deres vigtighed og betydning i forhold til projektet
- i hvilket omfang de er opnået

De centrale resultater i forhold til projektets målsætninger er:

En styrkelse af elevernes selvværd - vurderes som den vigtigste målsætning og opnået i betydeligt omfang.

Der er tale om et resultat af væsentlig betydning, som fremstår som en central faktor

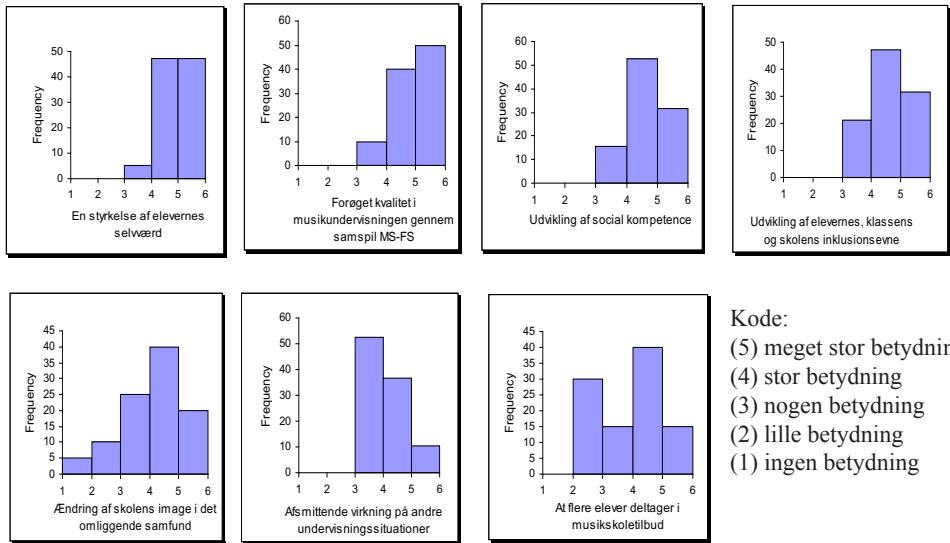
Forøget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS - vurderes som meget betydningsfuldt og opnået i stort omfang. Der er tale om et meget markant resultat, med udviklingsmuligheder i spørgsmålet om samarbejdsrelationer.

Udvikling af social kompetence - vurderes som meget betydningsfuldt og opnået i betydeligt omfang.

Der er tale om et markant og samstemmende resultat.

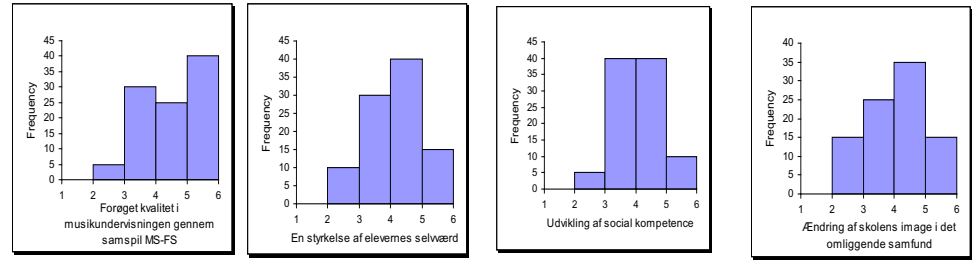
Ændring af skolens image i det omliggende samfund - vurderes som havende nogen betydning og er opnået i betydeligt omfang. Der er tale om et betydeligt resultat, med særlig vægtning i et ledelsesperspektiv.

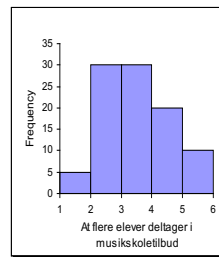
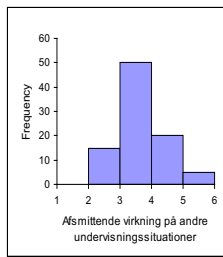
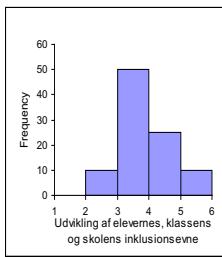
6.2 Vurdering af de overordnede målsætninger - deres vigtighed og betydning i forhold til projektet



Fordeling / målsætning	middelværdi	spredning
1. En styrkelse af elevernes selvværd	4,421	0,607
2. Forøget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS	4,400	0,681
3. Udvikling af social kompetence	4,158	0,688
4. Udvikling af elevernes, klassens og skolens inklusionsevne	4,105	0,737
5. Ændring af skolens image i det omliggende samfund	3,600	1,095
6. Afsmittende virkning på andre undervisningssituationer	3,579	0,692
7. At flere elever deltager i musikskoletilbud	3,400	1,095

6.3 Vurdering af de resultater, der er opnået i projektet i forhold til de overordnede målsætninger





Kode:
 (5) i stort omfang
 (4) i betydeligt omfang
 (3) i noget omfang
 (2) i lille omfang
 (1) i intet omfang

Fordeling / resultater	middelværdi	spredning
Forøget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS	4,000	0,973
En styrkelse af elevernes selvværd	3,632	0,895
Udvikling af social kompetence	3,579	0,769
Ændring af skolens image i det omliggende samfund	3,556	0,983
Udvikling af elevernes, klassens og skolens inklusionsevne	3,368	0,831
Afsmittende virkning på andre undervisningssituationer	3,167	0,786
At flere elever deltager i musikskoletilbud	3,000	1,105

6.4 Analyse og perspektivering af de overordnede spørgsmål

6.4.1 Forøget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS

Som målsætning (spørgsmål 1a) er dette vurderet som meget betydningsfuldt (nr. 2), hvilket der har været en samstemmende holdning til (lille spredning i fordelingen).

Det vurderes, at dette er opnået (spørgsmål 1.b) i stort omfang (middeltal $m=4,00$), men nogen spredning (spredning $s=1$). Samlet set har dette punkt den højeste vurdering.

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

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

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

Uddybende perspektiver fra observation: I observation af en første og en tredje klasse med den samme FSL og to forskellige MS-lærere var samarbejdsrelationerne meget forskellige. Dene ene musikskolelærer, som har stor erfaring med samarbejdsformen, indgik i en tæt samarbejdsrelation med gensidig udnyttelse af hinandens stærke sider (symmetrisk).

Den anden musikskolelærer, som er ny i projektet, havde ikke etableret den samme form for samarbejde med folkeskolemusiklæreren. Musikskolelæreren stod her med 'hele opgaven', og folkeskolelæreren blev inddraget 'underordnet' (asymmetrisk). Det var her tydeligt, at samarbejdsrelationen hænger sammen med lærernes pædagogiske erfaring, kompetence og overblik.

Uddybende perspektiver fra kommentarer: "For mig er musikken det centrale - de øvrige elementer er positive sidegevinster."

6.4.2 En styrkelse af elevernes selvværd

Som målsætning er dette vurderet som meget betydningsfuldt (nr.1), hvad der har været en samstemmende holdning til (lille spredning i fordelingen). Det vurderes, at dette er opnået i betydeligt omfang ($m=3,63$) med en rimelig spredning ($s=0,9$). Der er således tale om et resultat af væsentlig betydning.

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

Uddybende perspektiver fra observation: Der var en markant forskel på elevernes fremtræden i den observerede første klasse og tredje klasse. Adfærden fra nogle elever i første klasse bærer præg af usikkerhed i den sociale sammenhæng og vanskeligheder med at deltage i undervisningen. I tredje klasse var det derimod meget overbevisende, at eleverne ikke blot kunne deltage i den fælles musikudøvelse, men også kunne stå frem og synge en lille solo og herunder bruge deres stemme samt arbejde med et eget udtryk. I betragtning af klassetrin og elevgrundlag fremstår dette som yderst overbevisende. Ved elevernes optræden til den årlige fælleskoncert (Lunden) fremstod det ligeledes tydeligt, at eleverne deltog med fordybelse og var i stand til at stå frem og bære musikken.

6.4.3 Udvikling af social kompetence

Som målsætning er dette vurderet som meget betydningsfuldt, hvilket der har været en samstemmende holdning til (lille spredning i fordelingen).

Det vurderes, at dette er opnået i betydeligt omfang ($m=3,6$), og at der er samstemmighed herom i kraft af en lille spredning ($s=0,77$). Der er således tale om et markant resultat.

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

Uddybende perspektiver fra observation: Der fremstod en markant forskel på elevernes sociale adfærd i den observerede første klasse hhv. tredje klasse.

Der opstod på løbende bånd situationer i første klasse, som enten afbrød undervisningen, eller kun på et hængende hår kunne håndteres i kraft af to-lærerordningen (samt delvis en støttepædagog). I undervisningssituationen i tredje klasse var det overordentligt tydeligt, at man samledes om musikken, og der var usædvanlig få tilløb til manglende opmærksomhed herpå, selv i løbet af et modul (to lektioner). En del kan muligvis tilskrives lærernes samarbejdsform, som gjorde det muligt at opfange situationer uden at afvige fra undervisningens 'flow'. Det er sandsynligt at disse faktorer bidrager til en undervisningssituation, der giver et større frirum for lærerne at agere i, og dermed forstærker en positiv spiral, hvor det er attraktivt at deltage.

6.4.4 Ændring af skolens image i det omliggende samfund

Som målsætning er dette vurderet som havende nogen betydning (nr. 5). Fordelingen har en ret stor spredning ($s=1,1$).

Det vurderes, at dette er opnået i betydeligt omfang ($m=3,6$), men også her med nogen spredning ($s=1$). Spredningen kan ses som en forskel i vurdering af dette perspektiv mellem de forskellige grupper. Den gennemsnitlige vurdering i ledergruppen udgør 4,25 (området 'stor betydning') og er således markant anderledes end i FS-lærergruppen og MS-lærergruppen, hvor den udgør hhv. 3,4 og 3,25 (området 'nogen betydning'). Denne opdeling kan i en vis grad forventes, da spørgsmålet om skolens image primært ligger i et ledelsesperspektiv.

Uddybende perspektiver fra interviewmateriale: Det handler både om at a) bryde en negativ social arv for elever og om b) at bryde et negativt omdømme for skoler med stærkt belastet klientel. En udadvendt aktivitet i projektet er den årlige fælleskoncert, der er gennemført fra begyndelsen af projektet. Koncerten forgår på friluftteatret Lunden i Horsens og ligger hvert år omkring første juni. I år blev den gennemført 30. maj og indgår i evalueringen (observation). I fælleskoncerten indgår elever fra de tre skoler og fra musikskolen, dvs årligt ca tusind elever. Der har været en positiv udvikling med at bryde skolernes 'negative sociale arv', idet nogle forældre fra nærområdet, som har sikret sig en plads fx på en privatskole, alligevel vælger den lokale skole. Et ændret omdømme i nærområdet er med til at påvirke dette. Det er imidlertid en proces som er ustabil, da der kun skal lidt til i den generelle skolepolitik for at give tilbageslag. Eksempelvis det fri skolevalg vanskeliggjorde processen (optag og fordeling). Massivt socialt boligbyggeri om nærområdet er i sig selv et handicap, hvor arbejdet løbende foregår 'op ad bakke'. Der er ingen data fra observation, som kan perspektivere dette punkt.

6.4.5 Udvikling af elevernes, klassens og skolens inklusionsevne

Som målsætning er dette vurderet som betydningsfuldt (nr. 4), hvilket der har været en samstemmende holdning til (lille spredning i fordelingen, $s=0,74$).

Det vurderes, at dette er opnået i noget omfang ($m=3,4$), og der er samstemmighed herom i kraft af en lille spredning ($s=0,83$).

Uddybende perspektiver fra interviewmateriale: Dette område er ikke formuleret som et selvstændigt punkt i projektet. Udvikling af elevernes og klassens inklusionsevne er forståelsesmæssigt besvaret i forhold til udvikling af sociale kompetencer.

Inklusionsevnen i skoleperspektiv, som ledelsesperspektiv, har ikke været eksplicit fokusområde. Betydningen på skoleniveau kan imidlertid ses under perspektivet 'udvikling af en musik-kultur' og spørgsmålet om den inklusive karakter af en sådan musikkultur. Der er således i et omfang tale om, at dette perspektiv indgår implicit under de nævnte områder.

Uddybende perspektiver fra observation: Fra observation af fælleskoncert (Lunden) har det været tydeligt, at projektet i væsentlig grad er af inklusiv karakter. Det fremstår også, at meget

forskelligartede elever her indgår på lige fod - og med liv og sjæl - i et fælles projekt. Især hos eleverne i femte klasse, som har arbejdet med et musicalprojekt, er det også tydeligt, at der er tale om 'deres projekt' - at de har ejerskab for projektet.

6.4.6 Afsmittende virkning på andre undervisningssituationer

Som målsætning er dette vurderet som værende af nogen betydning (nr. 5), hvilket der har været en samstemmende holdning til (lille spredning i fordelingen, $s=0,69$).

Det vurderes, at dette er opnået i noget omfang ($m=3,2$), og der er samstemmighed herom i kraft af en lille spredning ($s=0,79$).

Uddybende perspektiver fra interviewmateriale: Det er centralt, at de børn vi arbejder med her, sædvanligvis ikke har noget at vise - derfor bryder det en ond cirkel, når de har noget at vise i kraft af musikprojektet. Der er et skift i elevernes egen opfattelse af, hvad de kan, og i forældrenes. De ændringer der sker, er vigtige i elevens livsperspektiv (dannelse/mæssigt) og kan eventuelt have en afsmittende virkning på andre faglige områder.

Man peger på, at det tidligt i projektet blev tydeligt, at netop børn fra målgruppen stod frem i undervisningen på en radikalt anderledes måde. Børnenes måde at indgå i de sociale fællesskaber blev ændret, hvilket eventuelt også kan have en afsmittende virkning på andre faglige områder.

Uddybende perspektiver fra observation: Hvor vidt denne afsmittende tendens rækker ud over musikkens område (transfer) er et åbent spørgsmål, som det ikke har været muligt at undersøge nærmere indenfor evalueringens rammer.

6.4.7 At flere elever deltager i musikskoletilbud

Som målsætning er dette vurderet som værende af nogen betydning (nr. 6) og dermed det lavest prioriterede område. Der er en meget spredt opfattelse af dette ($s=1,1$), hvilket ligger i, at der her primært er tale om en specifik musikskoleinteresse. Interessen for dette spørgsmål er større i ledelsesgruppen og blandt musikskolelærere end blandt folkeskolelærere.

Det vurderes, at dette er opnået i noget omfang ($m=3,0$), og der er i besvarelsene tale om en større spredning ($s=1,1$).

Uddybende perspektiver fra interviewmateriale: Det er dokumenteret, at der er flere børn fra de tre skoler som deltager i musikskolens tilbud. En del af denne virkning har det taget lang tid at nå, da det bl.a. omfatter en ændring af forældrenes holdning.

Det er givet, at hvis man ser på sammensætningen af de elever, der går på musikskolen, så er der stadig tale om stærk social slagside. Det er gennemgående børn med ressourcestærke familier, der vælger det, men der er heldigvis også flere, som ikke er ressourcestærke, der gør det. Langemark har 20-doblet antallet af elever, der går til musikskolens fritidstilbud fra 0,6% til ca. 12%. Men der er stadigvæk slagside i den sociale fordeling. Det har været et handicap, at muligheden for nedsat deltagerbetaling faldt væk. Den generelle stigning har imidlertid betydning for skolens omdømme / prestige. Den øgede musikskoleundervisning har også en positiv virkning på den almene musikundervisning i skolen.

Uddybende perspektiver fra observation: I observationen af en tredje klasse var det tydeligt, at nogle elever sangmæssigt var med til at skabe klassen "klang" sammen med de andre elever. Alle sang, og alle sang små soli. En af disse elever går netop til sangundervisning i musikskolen. Det skal bemærkes, at det sangmæssige niveau (intonation og klang) var usædvanlig højt i denne klasse, vurderet i forhold til hvad man normalt kan forvente.

7 DIFFERENTIEREDE RESULTATER

SPØRGESKEMAANALYSE

Med udgangspunkt i kapitel 4, interviewdata, formuleres en række mere åbne underkategorier med relation til projektets overordnede målsætninger (punkterne a til g). Hensigten hermed er i højere grad at indfange mulige aspekter, som ikke direkte kan udledes af en for-forståelse, som eventuelt kunne være begrænset af den viden og de forestillinger, som er etableret i projektets tidlige faser. Det er således en mulighed at indfange i det mindste dele af en implicit viden, som er opstået i projektets forløb, og eksplicite en sådan.

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

De overordnede målsætninger er:

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

Områderne der undersøges yderligere er:

- Det sociale område (i relation til b)
- Integration (i relation til d)
- Personligt (i relation til c)
- Det fagspecifikke område (i relation til a og f)
- Omverden (i relation til e)
- Generelt - tværfagligt (i relation til g)

Der følger herefter først en oversigt over de differentierede resultater. Dernæst uddybes disse for hvert af den ovenstående områder.

7.1 De differentierede resultater

Det sociale område:

- ændring af børnenes måde at indgå i sociale fællesskaber på
- udvikling af evnen til at være åben og udadvendt
- udvikling af børnenes sociale opmærksomhed

Det integrationsmæssige aspekt:

- mere lige muligheder for at deltage i musikundervisning

Indenfor området af personlige kompetencer mm.:

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

Forøget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS:

De fagspecifikke resultater vurderes forskelligt af lærerne fra de forskellige institutioner.

Dette genspejler de forskellige rammer på de enkelte institutioner.

Langemarksskolen:

- etablering af en musikkultur
- sammenhæng mellem FS musikundervisning og MS-undervisning
- grobund for en frodig musikkultur

Søndermarksskolen:

- glæde ved musikken
- udvikling af en musiktradition på de enkelte skoler
- etablering af en musikkultur

Vestbyskolen:

- udvikling af en musiktradition på de enkelte skoler
- brud med en negativ opfattelse af musikundervisning
- ændring af fagets betydning / status

Musikskolen:

- brud med en negativ opfattelse af musikundervisning
- at børn, som normalt ikke deltager i frivillig musikundervisning, motiveres og inspireres til at spille, synge og danse.
- udvikling af en musiktradition på de enkelte skoler

Området omverden:

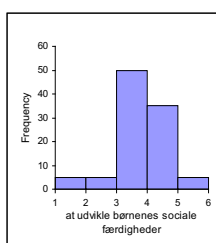
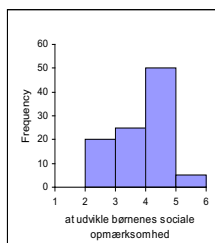
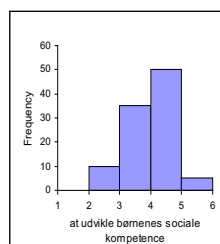
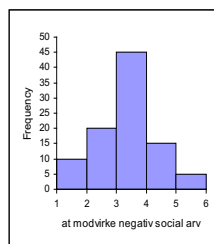
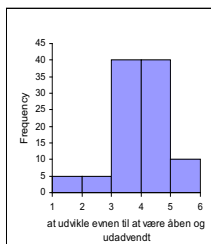
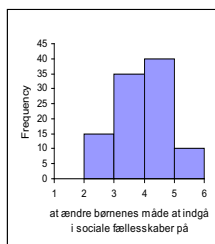
En højnelse af:

- fagets status blandt ledelsen
- fagets status blandt elever
- skolens image
- fagets status blandt kolleger

Generelt - tværfagligt:

- styrkelse af det kreative miljø på skolen
- udvikling af kvaliteten i indskolingen

7.2 Det sociale område



Besvarelseskode:
 (5) i stort omfang
 (4) i betydeligt omfang
 (3) i noget omfang
 (2) i lille omfang
 (1) i intet omfang

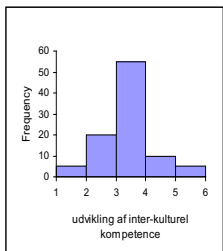
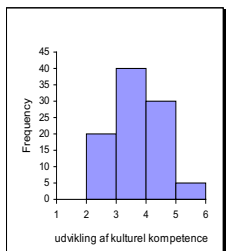
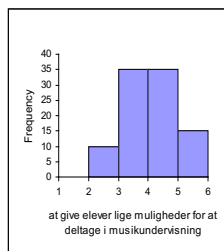
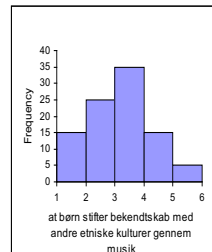
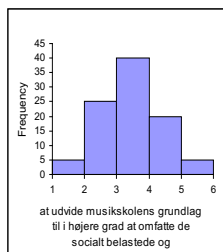
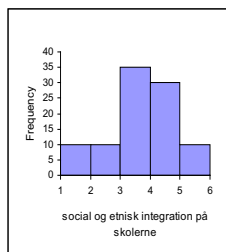
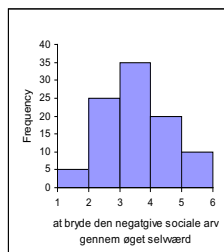
Fordeling	middelværdi	spredning
at udvikle børnenes sociale kompetence	3,500	0,761
at ændre børnenes måde at indgå i sociale fællesskaber på	3,450	0,887
at udvikle evnen til at være åben og udadvendt	3,450	0,944
at udvikle børnenes sociale opmærksomhed	3,400	0,883
at udvikle børnenes sociale færdigheder	3,300	0,864
at modvirke negativ social arv	2,842	1,014

Spørgsmålene i dette afsnit vedrører det overordnede spørgsmål 3: Udvikling af social kompetence er overkategorien i dette spørgsmål. Dette er allerede behandlet som et hovedspørgsmål. Som målsætning er dette vurderet som meget betydningsfuldt, og det vurderes, at dette er opnået i betydeligt omfang. Der er tale om et markant resultat.

Der spørges nu til perspektiver på dette - at indgå i sociale fællesskaber, at være åben og udadvendt, social opmærksomhed og sociale færdigheder. Disse områder vurderes alle til at være opnået i betydeligt omfang (middeltal mellem 3-4)

Til sidst spørges til hvorvidt man vurderer, at dette har betydning for at modvirke negativ social arv - altså en mulig følgevirkning. Dette vurderes ikke at være et betydningsfuldt resultat ($m=2,8$). Der er her tale om en virkning af transfertypen, hvor spørgsmålet er, hvorvidt musikundervisning som sådan vil ændre dette i sig selv. Spørgsmålet falder forståelsesmæssigt sammen med andre transfer-spørgsmål og åbner spørgsmålet om, hvorvidt der i projektet indgår et tværgående perspektiv, hvor man arbejder sammen med andre aspekter af folkeskoleundervisningen.

7.3 Integration



Fordeling	middelværdi	spredning
at give elever lige muligheder for at deltage i musikundervisning	3,400	1,188
udvikling af kulturel kompetence	3,050	1,099
social og etnisk integration på skolerne	3,050	1,317
at udvide musikskolens grundlag	2,800	1,151
at børn stifter bekendtskab med andre etniske kulturer gennem musik	2,550	1,235
udvikling af interkulturel kompetence	2,750	1,070
at bryde den negative sociale arv gennem øget selvværd	2,900	1,252

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

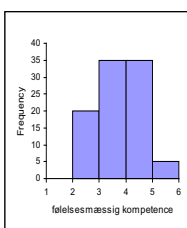
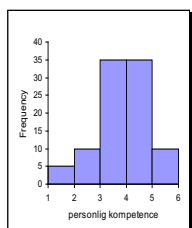
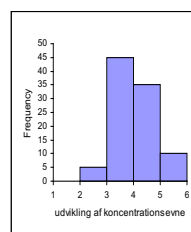
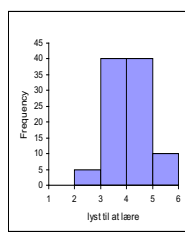
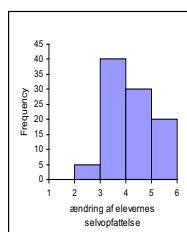
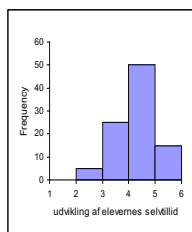
Fra sammenligningen af middeltal for de syv underspørgsmål skiller det første resultatet: "at give elever lige muligheder for at deltage i musikundervisning", sig særligt ud. Dette henviser direkte til den konkrete undervisningspraksis (metodisk - inkluderende).

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

Det er interessant, at man vurderer den specifikke integration i den konkrete musikundervisning som betydningsfuld, mens de brede spørgsmål, som er bundet op på spørgsmål om transfer, ikke tilskrives betydning i samme grad. Det betyder ikke nødvendigvis, at der ikke kan være sådanne virkninger.

Det ville kræve et andet undersøgelsesdesign at forfølge dette, hvilket ikke falder indenfor evalueringens rammer.

7.4 Personlige kompetencer



Fordeling	middel-værdi	spred-ning
udvikling af elevernes selvtillid	3,600	1,142
ændring af elevernes selvopfattelse	3,500	1,192
lyst til at lære	3,400	1,095
udvikling af koncentrationsevne	3,350	1,089
personlig kompetence	3,200	1,240
følelsesmæssig kompetence	3,100	1,119

Spørgsmålene vedrører området i det overordnede spørgsmål 2: En styrkelse af elevernes selvværd.

Som målsætning er dette vurderet som meget betydningsfuldt (nr.1) og det vurderes opnået i betydeligt omfang. Der er tale om et resultat af væsentlig betydning. Underspørgsmålene i dette område vurderes generelt højt - alle med et middeltal over 3., men det må bemærkes, at alle fordelingerne har en relativ stor spredning ($s > 1$).

1. udvikling af elevernes selvtillid ($m=3,6$)

"Eleverne udvikler selvtillid, det får betydning og 'værdighed'."

Det ses af fordelingen, at dette er af "betydeligt omfang" - en markant vurdering.

2. ændring af elevernes selvopfattelse ($m=3,5$)

"Der er et skift i elevernes egen opfattelse af, hvad de kan - og i forældrenes"

Det ses af fordelingen, at nogle vurderer dette i den højeste kategori, mens der samtidig er en bred tendens til at vurdere det lidt lavere end punkt 1 (selvværd).

3. lyst til at lære ($m = 3,4$)

Denne fordeling står "tættere" (lavere spredning) med størstedelen af besvarelsene i kategori tre og fire.

Dette kan fortolkes som en samstemmende vurdering - det er ikke et tvivlsspørgsmål, men en tydelig markering.

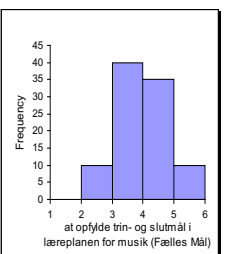
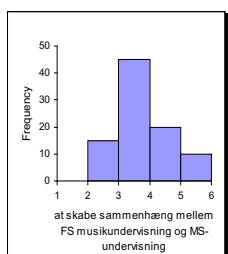
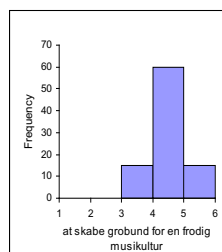
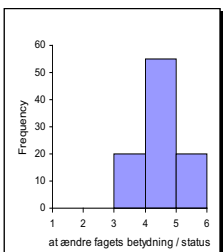
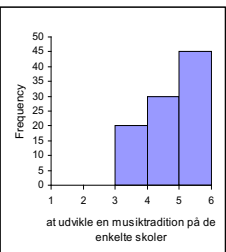
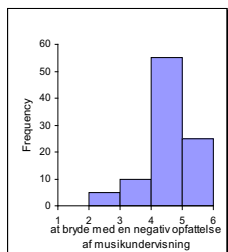
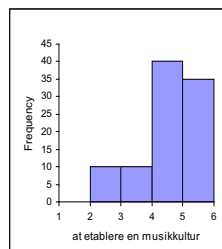
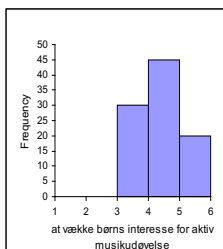
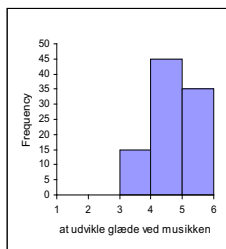
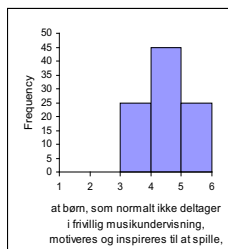
Dette punkt er blevet set som koblet til de ovenstående punkter (1&2), og fremhæves som den afsmittende virkning, den udvidede musikundervisning kan have på andre fag.

4. udvikling af koncentrationsevne ($m = 3,35$)

De fleste vurderer, at dette er optrådt 'i noget omfang', og en del vurderer, at det optræder 'i betydeligt omfang'. Dette resultat er således mindre markant end de ovenstående.

Dette punkt kan også ses som del af den afsmittende virkning på andre fag.

7.5 Det fagspecifikke område



Besvarelseskode:
 (5) i stort omfang
 (4) i betydeligt omfang
 (3) i noget omfang
 (2) i lille omfang
 (1) i intet omfang

Fordeling	middelværdi	spredning
1. at udvikle en musiktradition på de enkelte skoler	4,050	1,235
2. at udvikle glæde ved musikken	4,000	1,170
3. at etablere en musikkultur	3,850	1,309
4. at bryde med en negativ opfattelse af musikundervisning	3,850	1,182
5. at ændre fagets betydning / status	3,800	1,105
6. at børn, som normalt ikke deltager i frivillig musikundervisning, motiveres og inspireres til at spille, synge og danse.	3,800	1,152
7. at vække børns interesse for aktiv musikudøvelse	3,700	1,139
8. at skabe grobund for en frodig musikkultur	3,600	1,354
9. at opfylde trin- og slutmål i læreplanen for musik (Fælles Mål)	3,300	1,129
10. at skabe sammenhæng mellem FS musikundervisning og MS-undervisning	2,950	1,317

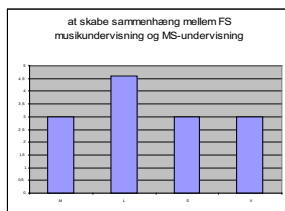
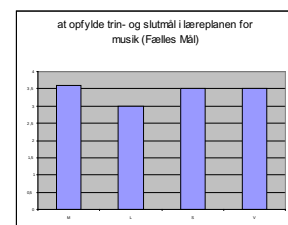
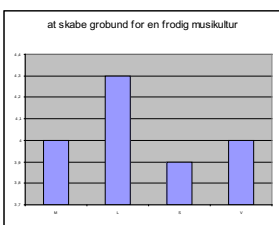
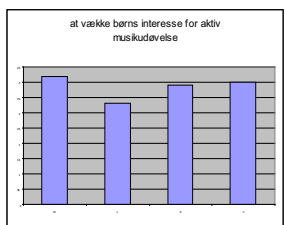
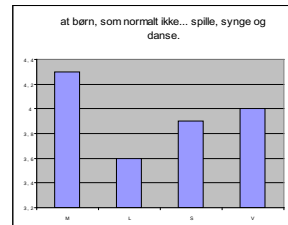
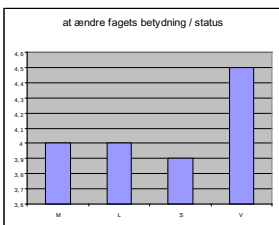
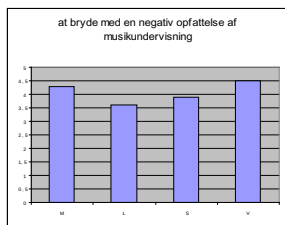
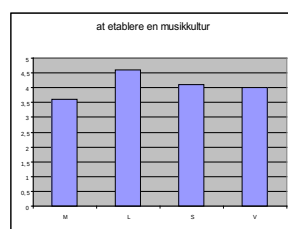
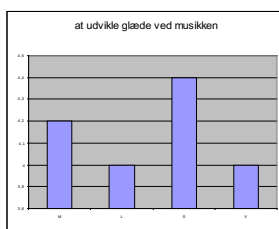
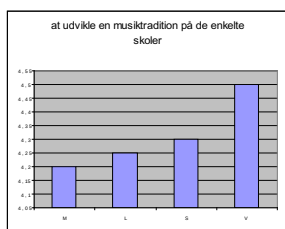
Spørgsmålene vedrører området i det overordnede spørgsmål 1: *Forøget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS*. Som målsætning er dette vurderet som meget betydningsfuldt. Det vurderes, at dette er opnået i stort omfang.

Resultaterne på det musikfaglige område er åbenlyst meget markante, men både i hovedspørgsmålet og her i underspørgsmålene har besvarelsene en *stor spredning* - der er tale om stor forskellighed.

Denne spredning kan til dels indfanges i datasættet som en forskellighed mellem skolerne, mens en del må tilskrives personlige præferencer.

7.5.1 Differentiering på de enkelte skoler

Her følger en grafisk opstilling af sammenligning af svar fra lærerne på hhv. Musikskolen, Langemark-, Søndermark- og Vestby-skolen (i nævnte rækkefølge).



Der er tale om synligt markante forskelle fra institution til institution, som peger på forskellige lokale kulturer og værdisæt. I oversigt over de forskellige middelværdier for besvarelserne fra de enkelte deltagergrupper følger her i skemaform - opstillet i den rækkefølge, som blev givet gennem den samlede besvarelse:

	Musik-Sk.	Lange-mark	Sønder-mark	Vest-by	forskel
1. at udvikle en musiktradition på de enkelte skoler	4,2	4,25	4,3	4,5	0,6
2. at udvikle glæde ved musikken	4,2	4	4,4	4	0,4
3. at etablere en musikkultur	3,6	4,6	4,1	4	1,0
4. at bryde med en negativ opfattelse af musikundervisning	4,3	3,6	3,9	4,5	0,9
5. at ændre fagets betydning / status	4	4	3,9	4,5	0,6
6. at børn, som normalt ikke deltager i frivillig musikundervisning, motiveres og inspireres til at spille, synge og danse.	4,3	3,6	3,9	4	0,7
7. at vække børns interesse for aktiv musikudøvelse	4,2	3,3	3,9	4	0,9
8. at skabe grobund for en frodig musikkultur	4	4,3	3,9	4	0,4
9. at opfylde trin- og slutmål i læreplanen for musik (Fælles Mål)	3,6	3	3,5	3,5	0,6
10. at skabe sammenhæng mellem FS musikundervisning og MS-undervisning	3	4,6	3	3	1,6

De fire institutioners forskelligartede vurdering af de fagspecifikke resultater.

Der er anført de tre højeste vurderinger for hver skole.

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

At udvikle en musiktradition på de enkelte skoler

Det vurderes, at dette er opnået i stort omfang (højeste vurdering 4,05) samlet set med den højeste vurdering af alle spørgsmål. Resultatet vurderes højt for alle skoler og må betragtes som et centralt og gennemslagskraftigt resultat af projektet.

Især Vestbyskolen ligger meget højt, og det er netop også denne skole, der har vægtet dette aspekt af projektet som det centrale.

Skolen havde ved projektstart en nærmest 'afmonteret' musikundervisning, og har gennem projektet været i stand til at opbygge et undervisningsmiljø indenfor musik. Vestbyskolens svarprofil i ovenstående skema viser da også, at punkt 4. *at bryde med en negativ opfattelse af musikundervisning* og punkt 5. *at ændre fagets betydning / status* også vurderes særlig højt - alle resultater vurderes til 4,5.

Uddybende perspektiver fra interviewmateriale: Traditionen på skolen med musikundervisning har været katastrofal. Musiklokalet var hærget, og instrumenterne var ødelagt. Det er heller ikke en skole man som lærer ville prioritere at komme på. Der er blevet søgt musiklærere, men der har ikke været nogen, der har vist interesse. Det har været et alvorligt problem på skolen, at nye lærere har forladt skolen igen efter kort tid.

Den meget negative opfattelse af musik, som noget hverken elever eller lærere gad, er blevet brudt - der er kommet langt mere prestige over det. Musik er også prioriteret fra ledelsens side, således at musiklokalet / instrumentariet er blev opbygget i løbet af de fem år.

At udvikle glæde ved musikken

Dette resultat vurderes med marginal forskel til ovenstående (punkt 1) opnået i stort omfang (højeste vurdering 4,0). Søndermarksskolen vurderer dette højest. På Søndermarksskolen havde man en tradition for musik, før projektet begyndte, men opgaven er nok samlet set sværest at løfte på denne skole, da elevgrundlaget her har den stærkeste sociale belastning. Man kan fortolke dette således, at man ud over at styrke den lokale musikkultur som sådan har fokus på, at det skal have nedslag hos den enkelte elev og bidrage til at kunne skabe en 'opdrift' gennem glæde ved musikken, øget selvværd osv.

At etablere en musikkultur

Dette resultat vurderes at være opnået i betydeligt omfang (middeltal 3,85) og det er et af de punkter, der er vurderet meget forskelligt fra skole til skole. Langemarksskolen vurderer dette resultat højt., sammen med punkt 10.

At skabe sammenhæng mellem FS musikundervisning og MS-undervisning

Det er lykkedes på Langemarksskolen at ændre deltagelse i musikskoletilbud fra kommunens laveste med en tyvedobling. Den musikkultur der er skabt her kombinerer i høj grad folkeskolens musikundervisning med musikskoleundervisning. Musikskolelæreren der deltager i folkeskoleundervisningen står samtidig for et bredt udbud af musikskoleundervisning og har skabt en sammenhæng, som i projektet ellers betegnes som vanskelig - ikke mindst af organisatoriske grunde.

Det er tydeligt, at denne succes bygger på en meget stærk pædagogisk kompetenceprofil hos den omtalte musiklærer.

At bryde med en negativ opfattelse af musikundervisning / at ændre fagets betydning / status

Disse to spørgsmål hænger i besvarelsene tæt sammen med spørgsmål 1 og er behandlet i uddybningen omkring Vestbyskolen.

At børn, som normalt ikke deltager i frivillig musikundervisning, motiveres og inspireres til at spille, synge og danse / at vække børns interesse for aktiv musikudøvelse

Disse to spørgsmål ses tydeligt at have særlig interesse i et musikskoleperspektiv. Det er deltagere fra musikskolen som vurderer dette resultat som betydningsfuldt - og det er i første række også disse, der kender til disse resultater. Omfanget (kvantitativt) af dette kan ses på udviklingen i tallene for deltagelse i musikskoletilbud fra de tre skoler (behandles særskilt).

At skabe grobund for en frodig musikkultur

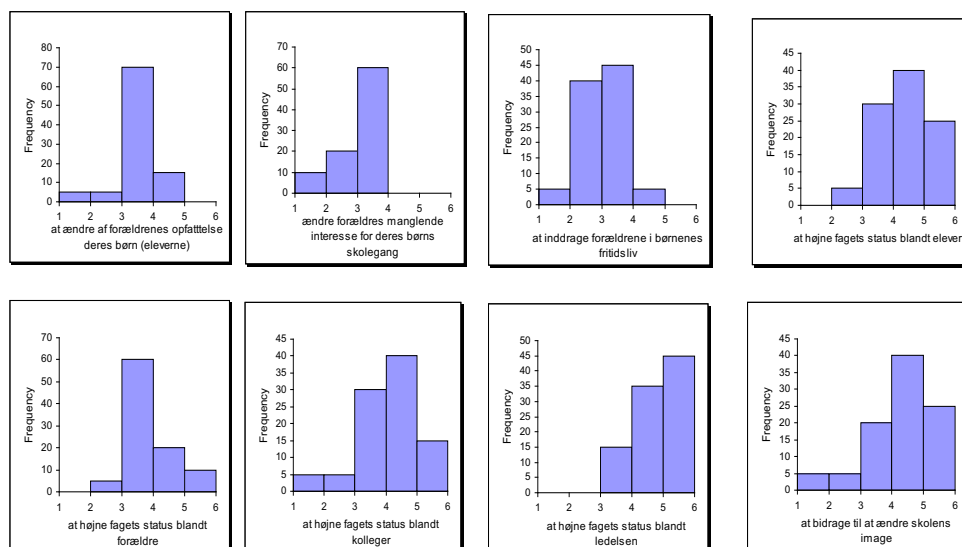
Dette spørgsmål indgår i et kompleks med spørgsmål 1 og 3, og der bliver ikke nogle signifikante forskelle synlige, som tyder på nødvendighed af at differentiere spørgsmålet (redundans).

At opfylde trin- og slutmål i læreplanen for musik (Fælles Mål)

Resultater på dette omfang vurderes generelt jævnt - uden fokus på en mål-middel tilgang. Fokus har derimod været 'forøget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS'. Det betyder ikke, at der er en modsætning herimellem i resultaterne der opnås - de har i høj grad været i overensstemmelse med læreplanen (ref. observation), men det processuelle fokus har været eksplicit orienteret mod den faglige kvalitet.

7.6 Omverden

Vurdering af resultater i forhold til fagets status, skolens image og forældrenes opfattelse af musikundervisningen og af deres børn.



Fordeling	middelværdi	spredning
1. at højne fagets status blandt ledelsen	4,100	1,210
2. at højne fagets status blandt elever	3,850	0,875
3. at bidrage til at ændre skolens image	3,600	1,354
4. at højne fagets status blandt kolleger	3,400	1,273
5. at højne fagets status blandt forældre	3,200	1,056
6. at ændre forældrenes opfattelse af deres børn (eleverne)	2,850	0,933
7. at inddrage forældrene i børnenes fritidsliv	2,400	0,883
8. ændre forældres manglende interesse for deres børns skolegang	2,300	1,031

At højne fagets status blandt ledelsen

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

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

At højne fagets status blandt elever

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

At bidrage til at ændre skolens image

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

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

At højne fagets status blandt kolleger

Resultaterne på dette område er meget forskelligartede (høj spredning).

I fagtrængslen kan det undertiden være vanskeligt for andre lærere at se, hvorfor der skal tilføres midler til musik.

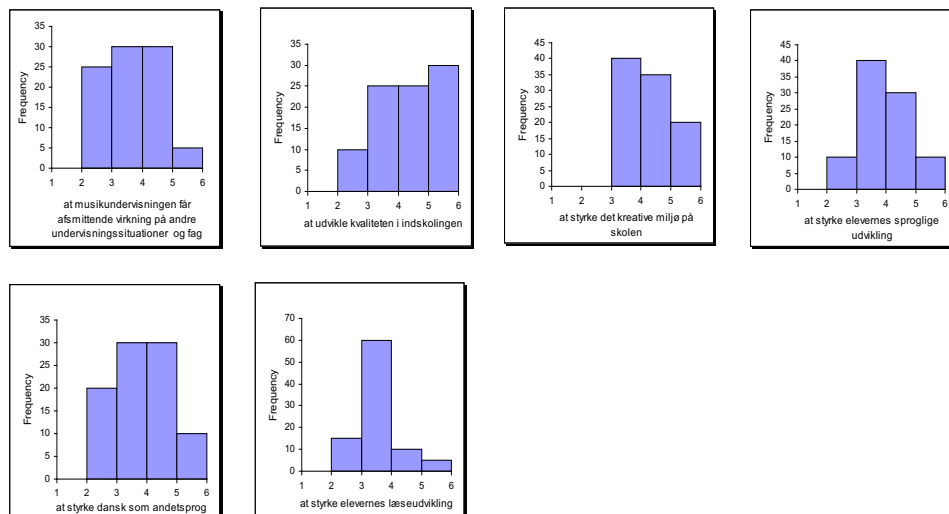
Interviewdata (lærergruppen): "Der er bred opbakning i lærerkollegiet til musical-projektet. Det kan alle lærere gå ind for - det er synligt, at det har en positiv betydning for den enkelte elev. Baggrunden for at det fungerer så godt er progressionen (hhv. kontinuiteten) igennem hele forløbet fra 1.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

Spørgsmålet om musiks ansigt i sammenhæng med morgensang: "Søndermarksskolen har en tradition for sammenspilsundervisning koblet til, at klasserne optræder til morgensang. Denne type sammenspil er ikke en typisk tradition i musikskolen og kunne derfor være lidt mere vanskelig for musikskolefolk at tænke med ind". (interviewdata, lærergruppen).

At højne fagets status blandt forældre

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

7.7 Generelt - tværfagligt



Fordeling	middelværdi	spredning
1. at styrke det kreative miljø på skolen	3,600	1,132
2. at udvikle kvaliteten i indskolingen	3,450	1,538
3. at styrke elevernes sproglige udvikling	3,100	1,334
4. at styrke dansk som andetsprog	3,000	1,377
5. at musikundervisningen får afsmittende virkning på andre undervisningssituationer og fag	2,850	1,309
6. at styrke elevernes læseudvikling	2,750	1,164

At styrke det kreative miljø på skolen

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

At udvikle kvaliteten i indskolingen

Den udvidede musikundervisning vurderes at bidrage til at udvikle kvaliteten i indskolingen. Dette kan ses i sammenhæng med de resultater, som deltagerne peger på, og som bekræftes i den gennemførte observation på området *styrkelse af elevernes selv værd* (se spørgsmål 1b) og underpunkterne hertil (spørgsmål 2c) herunder lyst til at lære og udvikling af koncentrationsevne. På samme måde kan udviklingen af *sociale kompetencer* (se spørgsmål 1b og 2a) ses som et centralt udviklingsområde i indskolingen. Der må dog tages det forbehold, at fordelingen har en meget stor spredning ($s=1,54$) og det ses af den grafiske

repræsentation, at besvarelsen spænder over et bredt felt fra svarkategori 2 (lille omfang) til 5 (stort omfang), hvilket peger på, at det er afhængigt af den enkelte lærer. De to områder som dette kan ses i sammenhæng med, som nævnt ovenfor, har ikke en tilsvarende spredning i besvarelserne. De kan således anses som mere 'bærende' (mere grundlæggende faktorer) end udvikling af kvalitet i indskolingen (som så kan ses som en eventuel virkning heraf).

At styrke elevernes sproglige udvikling

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

Følgende kommentarer fra spørgeskemaet belyser forbeholdene omkring dette:

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

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

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

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

8 CENTRALE KOMPETENCER I PROJEKTET OG UNDERVISNINGSPROCESSEN

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

Det er en afgørende pointe, at den samlede musiklærerkompetence, der er på spil i projektet - ud over en musikpædagogisk og musikfaglig kompetence - kombinerer en kunstnerisk kompetence med en almenpædagogisk kompetence. På samme måde som musiklærerkompetencen udvides, er det tydeligt, at den innovative kompetence på ledelsesplan udgør et tredje ankerpunkt. De udvidede kompetencer, der indgår i projektet, kan således siges at være forankret i tre områder: det innovative, det almenpædagogiske, og det kunstneriske - samt have en 'musikpædagogisk kerne' - den musikpædagogiske basiskompetence. (3.1)

De fælles, musikpædagogiske kompetencer udgør et markant område heraf, men basiskompetencen udviser hos begge lærergrupper afgørende mangler i form af polariserede kompetencer. Disse mangler i den nødvendige, fælles musikpædagogiske platform er af problematisk karakter, men kan også udgøre et (ikke udnyttet) udviklingspotentiale i projektet. (3.2)

Den detaljerede beskrivelse foregår i de to underafsnit:

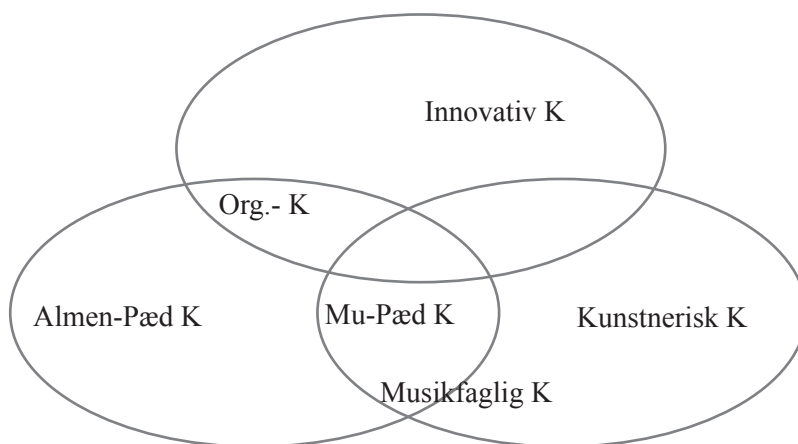
Beskrivelse af centrale kompetencer i projektet (3.1)

Kompetencer i undervisningsprocessen (3.2)

8.1 Beskrivelse af centrale kompetencer i projektet

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

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



8.1.1 Kompetencer - generelt, detaljeret beskrivelse

I spørgeskemaet bliver spurgt i fritekstform:

Beskriv kort de centrale kompetencer, du mener, har været i spil for hhv. musikskolelærer, folkeskolelærer og ledelse .

Besvarelsene er for hvert område grupperet (clusters) i følgende områder:

Centrale kompetenceområder, Musikskolelærer:

- musikfaglige kompetencer
- metodiske- og pædagogiske kompetencer
- kunstneriske kompetencer

Centrale kompetenceområder, folkeskole-musiklærer:

- almenpædagogiske kompetencer
- musikpædagogiske kompetencer
- organisatoriske kompetencer

Centrale kompetenceområder, ledelsen:

- innovative kompetencer
- organisatoriske kompetencer

Kompetencer - personlige:

I spørgeskemaet bliver spurgt i fritekstform:

Beskriv kompetencer hos dig selv, som du mener har været af særlig betydning .

De prioriterede besvarelser grupper sig som følger:

Prioriterede kompetenceområder, musikskolelærer:

- musikfaglige, metodiske og kunstneriske
- sociale kompetencer
- personlige kompetencer

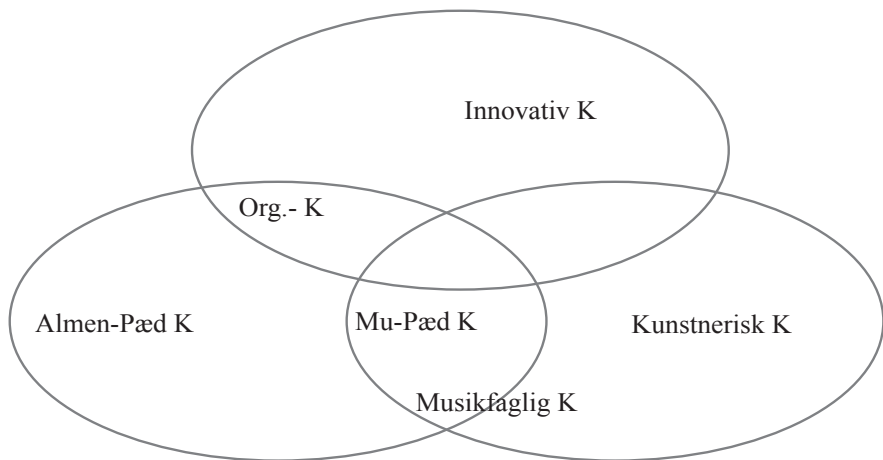
Prioriterede kompetencer, folkeskolelærer

- almenpædagogiske
- organisatoriske
- musikpædagogiske

Prioriterede kompetencer, ledelsen:

- organisatoriske kompetencer
- innovative kompetencer
- musikfagligt ledelsesperspektiv

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



8.2 Kompetencer i undervisningsprocessen

Den musikpædagogiske kompetence er sammensat af et større fælles område med rimeligt ligestillede kompetencer og et mindre område med polariserede kompetencer.

De fælles, musikpædagogiske kompetencer dækker et relativt stort område som del af en 'musikpædagogisk kerne' - en musikpædagogisk basiskompetence.

Basiskompetencen udviser hos begge lærergrupper afgørende mangler i form af polariserede kompetencer.

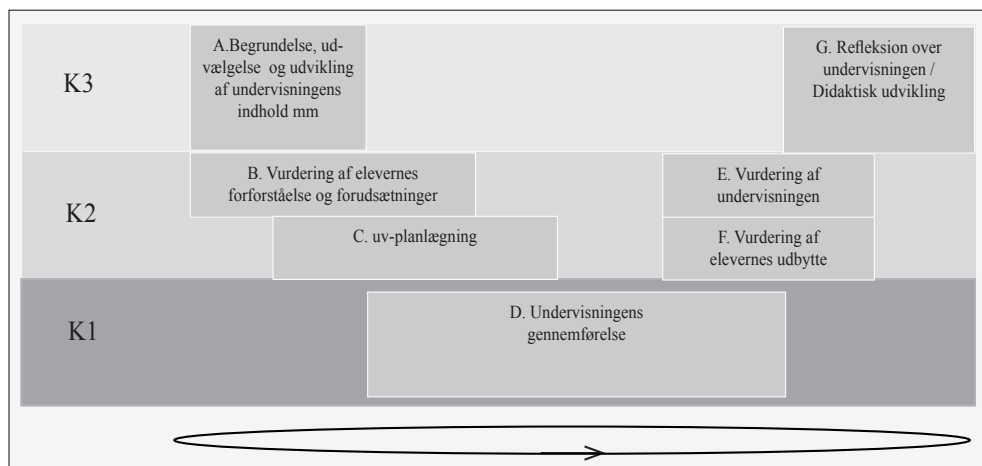
Disse mangler i den nødvendige fælles, musikpædagogiske platform er af problematisk karakter, men kan også udgøre et (ikke udnyttet) udviklingspotentiale i projektet.

8.2.1 Kompetencer i undervisningsprocessen, detaljeret beskrivelse

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

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

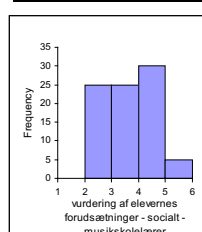
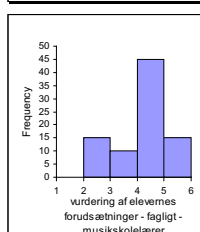
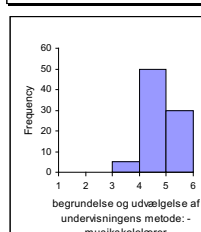
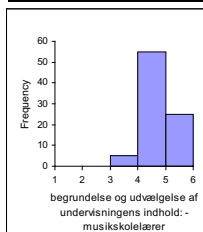
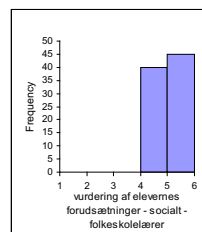
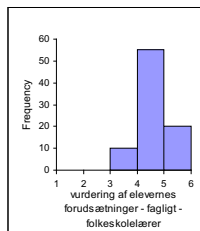
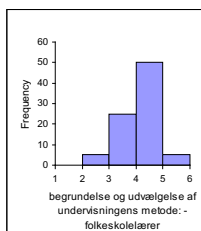
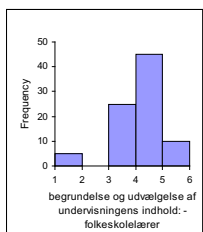
Der opstilles nu en model, som beskriver disse kompetencerområder (A til G) i forhold til undervisningens processuelle forløb (foldet ud i tid) med angivelse af en række centrale funktioner, som gennemgående findes i velkendte didaktiske koncepter som fx. den dannelsesteoretiske didaktik (Larsen), den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



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

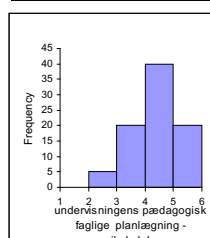
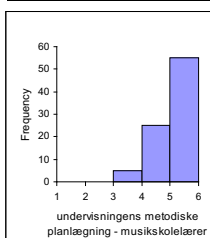
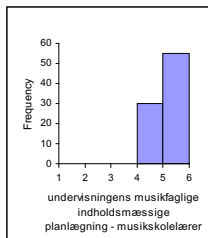
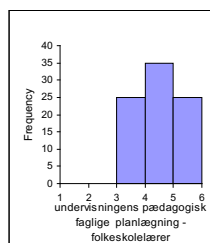
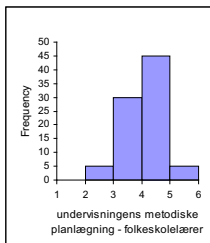
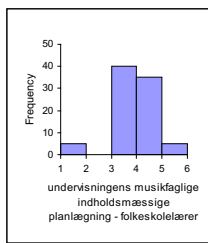
8.2.2 Vurdering af kompetencen på en række områder hos hhv. FSL og MSL

A

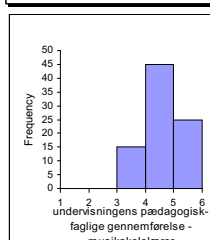
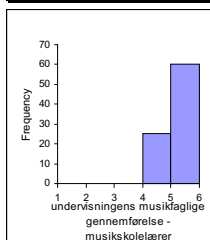
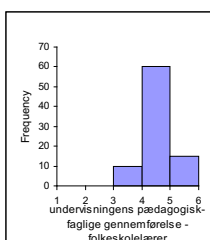
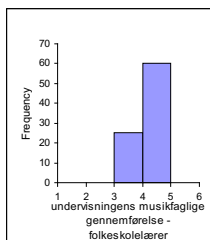


B

C

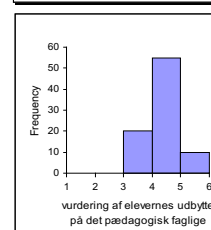
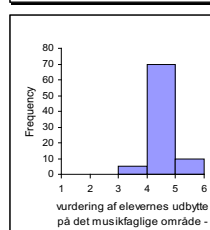
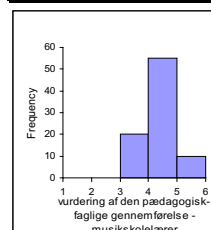
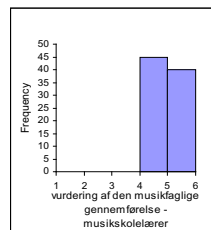
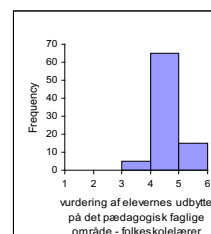
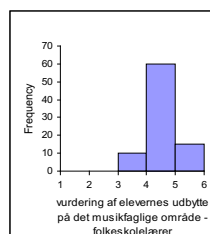
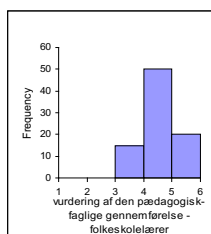
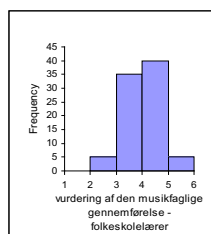


D

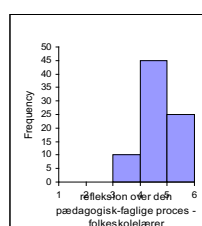
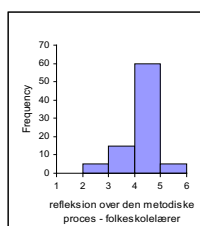
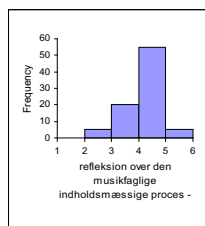


Kode:
 (5) meget stor
 (4) betydelig
 (3) nogen
 (2) lille
 (1) ingen

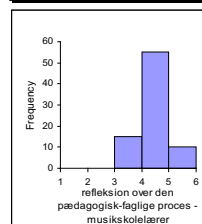
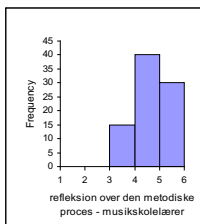
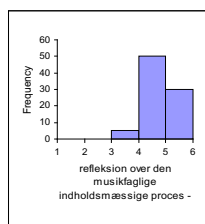
E



G



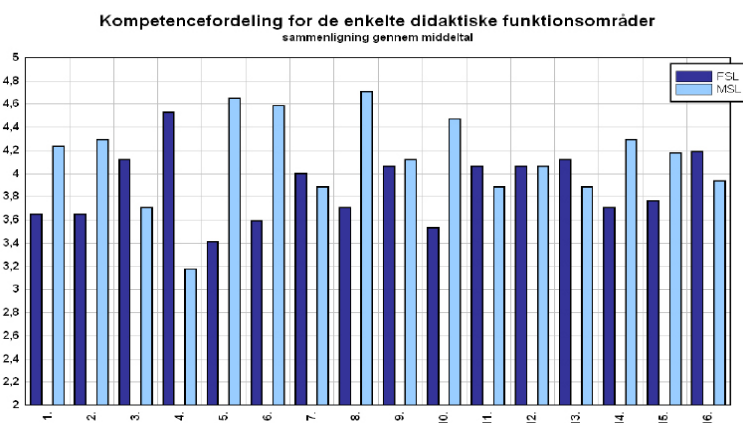
Kode:
 (5) meget stor
 (4) betydelig
 (3) nogen
 (2) lille
 (1) ingen



Sammenligning af de enkelte didaktiske kompetenceområder gennem middeltal.

Kompetencevurdering - funktioner	FSL	forskel	MSL	forskel
1. begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold	3,647		4,235	0,588
2. begrundelse og udvælgelse af undervisningens metode	3,647		4,294	0,647
3. vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt	4,118	0,412	3,706	
4. vurdering af elevernes forudsætninger - socialt	4,529	1,353	3,176	
5. undervisningens musikfaglige indholdsmæssige planlægning	3,412		4,647	1,235
6. undervisningens metodiske planlægning	3,588		4,588	1,000
7. undervisningens pæd-faglige planlægning	4,000	0,118	3,882	
8. undervisningens musikfaglige gennemførelse	3,706		4,706	1,000
9. undervisningens pæd-faglige gennemførelse	4,059		4,118	~0
10. vurdering af den musikfaglige gennemførelse	3,529		4,471	0,941
11. vurdering af den pæd-faglige gennemførelse	4,059	0,176	3,882	
12. vurdering af elevernes udbytte på det musikfaglige område	4,059	0	4,059	0
13. vurdering af elevernes udbytte på det pæd-faglige område	4,118	0,235	3,882	
14. refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces	3,706		4,294	0,588
15. refleksion over den metodiske proces	3,765		4,176	0,412
16. refleksion over den pæd-faglige proces	4,188	0,250	3,938	

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



8.3 Musikpædagogisk kompetenceprofil

Følgende opstilling viser at de to kompetenceprofiler i høj grad er komplementære. Der er en overraskende overensstemmelse mellem de to rækker, som vel at mærke er modsat rettede.

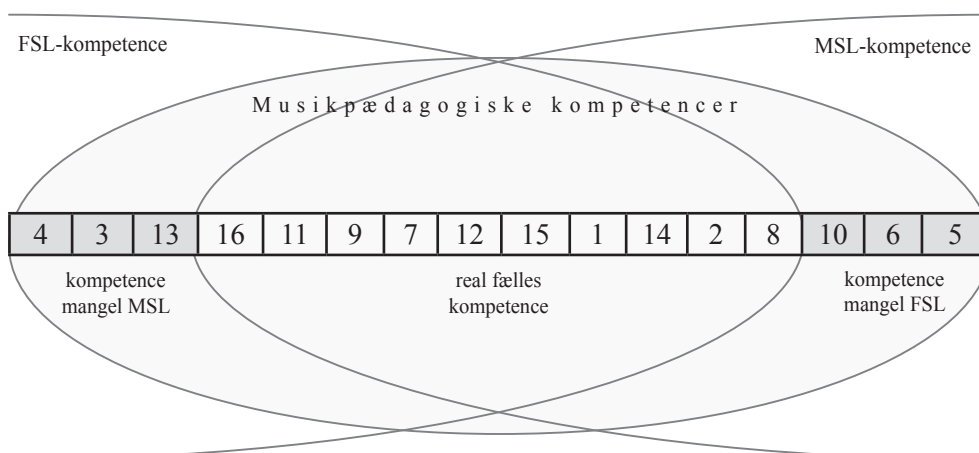
I	FSL														XVI
4	3	13	16	9	11	12	7	15	8	14	1	2	6	10	5
4	3	13	11	7	16	9	12	15	1	14	2	10	6	5	8
XVI	MSL														I

Afstand mellem samme funktion (funktionsnummer, afstand)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
5	8	14	15	14	11	4	9	5	11	7	2	11	5	1	7

Fra FSL til MSL polariseret (funktionsnummer, afstand)

4	3	13	16	11	9	7	12	15	1	14	2	8	10	6	5
15	14	11	7	7	5	4	2	1	5	5	8	9	11	11	14



Tætheden (den relativ lille afstand), der fortolkes som et relativ fælles kompetenceområde, ses i kompetenceprofilen (skema) som nr. IV til XIII. Det handler om følgende 10 funktioner: 1,2, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15 og 16

De 5 funktioner der falder udenfor - dvs er polariserede kompetencer - er: 3,4,5,6,10 og 13.

Kompetencemanglerne i forhold til musikskolelærerprofilen er:

Vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt (3)

Vurdering af elevernes forudsætninger - socialt (4)

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

Kompetencemanglerne i forhold til folkeskolemusiklærerprofilen er:

Undervisningens musikfaglige indholdsmæssige planlægning

Undervisningens metodiske planlægning

Vurdering af den musikfaglige gennemførelse

9 SAMARBEJDE

Vurdering af en samarbejdende musikundervisnings betydning for forskellige af projektets resultater

Samarbejdets betydning for projektet vurderes generelt meget højt og med stor samstemmighed.

Det er af central betydning, at væsentlige resultater i projektet i høj grad tilskrives samarbejdet. I kraft af samarbejdet er det lykkedes at skabe en øget kvalitet i musikundervisningen, og samarbejdet vurderes at have haft stor betydning for at udvikle en musiktradition på de enkelte skoler, samt for en positiv ændring af musikfagets status hos eleverne.

Samarbejdsformer - hvilket omfang og værdi har forskellige samarbejdsformer haft

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

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

Samarbejdsrelationer

Til systematisering af besvarelserne om samarbejdsformer indføres tre typer relationer (relationsteori), der er udarbejdet mhp. beskrivelse af didaktiske relationer (Holst 2004).

Projektets præmisser og visioner bygger på udnyttelsen af en "samklang" mellem de to lærergruppers kompetencer. En sådan samarbejdsrelation overskrider en simpel relation (betegnes "type-1"), hvor eksempelvis den ene lærers forståelse og handlinger udgør grundlaget, og den anden lærer mere indtager en assistents rolle. En mere kompleks og hensigtsmæssig relation kan betegnes ved, at relationen er etableret gennem det fælles (betegnes "type-2") eller ved overskridelsen af det umiddelbart fælles med muligheden for at etablere nye forståelser (betegnes "type-3").

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

Der har ligget visioner i projektet, som kan beskrives gennem følgende interview-citat:

"Vi skal erkende, hvad folkeskolen kan... Hvad er det så musikskolen kan, hvad kan de folk der kommer derfra. Hvor kan vi samarbejde om en tredje model. I en skole med mange sociale problemer er det påtrængende at finde en vej frem."

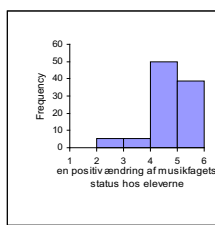
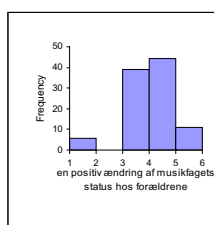
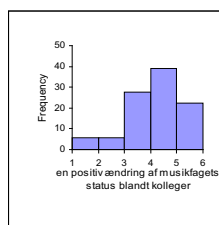
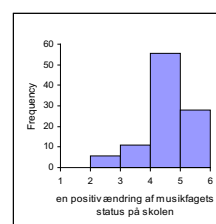
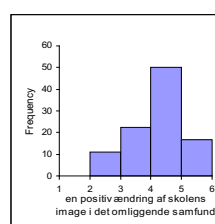
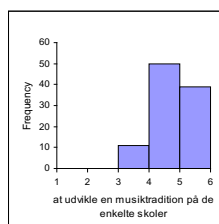
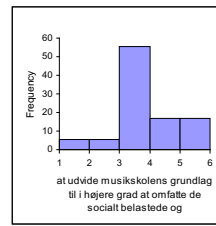
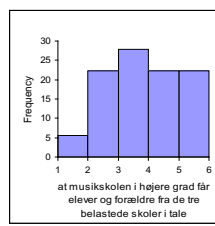
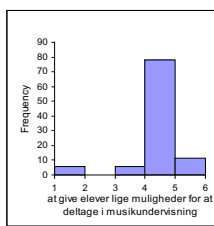
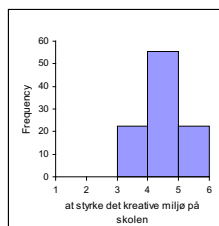
Man kan sige, at det har været magtpåliggende at udvikle en praksis med fokus på type-2 og type-3 relationer, hvor man udvikler "merværdi" gennem samspillet mellem de særlige kompetencer, de to lærergrupper har.

Det kan konkluderes, at samarbejdsrelationerne således indeholder en alvorlig problematik, men at der her samtidig er tale om et vægtigt potentiale, der kan og bør udvikles. Evalueringen viser nemlig også, at samarbejdsformen er af væsentlig betydning for projektets resultater - som har været meget positive.

Da de didaktiske antagelser i vidt omfang er implicit viden hos deltagerne, er det nødvendigt at foretage en yderligere analyse af de kompetencemæssige aspekter af problemstillingen (følger i afsnit 10).

9.1 Samarbejdets betydning

9.1.1 Samarbejdets betydning - generelt: Vurdering af en samarbejdende musikundervisnings betydning for forskellige af projektets resultater.



Kode:

- (5) meget stor betydning
- (4) stor betydning
- (3) nogen betydning
- (2) lille betydning
- (1) ingen betydning

Fordeling	middelværdi	spredning
1. at udvikle en musiktradition på de enkelte skoler	4,278	0,669
2. en positiv ændring af musikfagets status hos eleverne	4,222	0,809
3. en positiv ændring af musikfagets status på skolen	4,056	0,802
4. at styrke det kreative miljø på skolen	4,000	0,686
5. at give elever lige muligheder for at deltage i musikundervisning	3,889	0,832
6. en positiv ændring af skolens image i det omliggende samfund	3,722	0,895
7. en positiv ændring af musikfagets status blandt kolleger	3,667	1,084
8. en positiv ændring af musikfagets status hos forældrene	3,556	0,922
9. at musikskolen i højere grad får elever og forældre fra de tre belastede skoler i tale	3,333	1,237
10. at udvide musikskolens grundlag til i højere grad at omfatte de socialt belastede og fremmedsprogede elever.	3,333	1,029
11. at musikundervisningens får en afsmittende virkning på andre undervisningssituationer og fag	3,222	0,809

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

1. Samarbejdets vurderes at have haft stor betydning for at udvikle en musiktradition på de enkelte skoler ($m=4,28$), og dette med en meget stor samstemmighed ($s=0,45$).
2. Samarbejdets vurderes at have haft stor betydning for en positiv ændring af musikfagets status hos eleverne ($m=4,22$), og dette med en stor samstemmighed ($s=0,65$).
3. Samarbejdets vurderes at have haft stor betydning for en positiv ændring af musikfagets status på skolen ($m=4,06$), og dette med en stor samstemmighed ($s=0,65$).

Ovenstående fagspecifikke aspekter kan perspektiveres gennem følgende interviewdata:

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

4. Samarbejdets vurderes at have haft stor betydning for at styrke det kreative miljø på skolen ($m=4,00$), og dette med en meget stor samstemmighed ($s=0,47$).

Samarbejdets vurderes at have haft *nogen betydning* for:

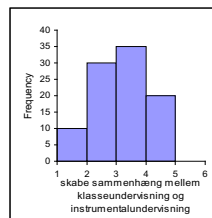
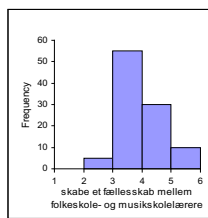
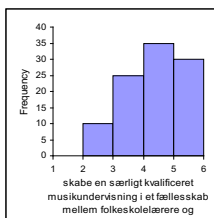
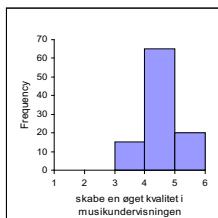
5. at give elever lige muligheder for at deltage i musikundervisning
6. en positiv ændring af skolens image i det omliggende samfund
7. en positiv ændring af musikfagets status blandt kolleger
8. en positiv ændring af musikfagets status hos forældrene
9. at musikskolen i højere grad får elever og forældre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

9.1.2 Samarbejdets betydning - fagligt

Vurdering af hvor vidt følgende fagspecifikke punkter er lykkedes i kraft af samarbejdet mellem folkeskole og musikskole

Kode

- (5) i afgørende grad
- (4) i betydelig grad
- (3) i nogen grad
- (2) i mindre grad
- (1) i ingen grad



Fordeling	middelværdi	spredning
1. skabe en øget kvalitet i musikundervisningen	4,050	0,605
2. skabe en særligt kvalificeret musikundervisning i et fællesskab mellem folkeskolelærere og musikskolelærere	3,850	0,988
3. skabe et fællesskab mellem folkeskole- og musikskolelærere	3,450	0,759
4. skabe sammenhæng mellem klasseundervisning og instrumentalundervisning	2,550	1,099

1. skabe en øget kvalitet i musikundervisningen

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

Som målsætning (spørgsmål 1a) er dette vurderet som meget betydningsfuldt, og det vurderes, at dette er opnået (spørgsmål 1.b) i stort omfang (middeltal $m=4,00$). Når der her spørges til samarbejdets betydning, er det tydeligt, at dette punkt anses for at være den vigtigste følge af samarbejdsprocessen.

2. skabe en særligt kvalificeret musikundervisning i et fællesskab mellem folkeskolelærere og musikskolelærere

Der spørges her specifikt til, hvorvidt kvaliteten skabes i et fællesskab, som noget mere specifikt end en samarbejdsproces. Som det ses af fordelingskurven vurderes dette højt ($m=3,85$), men ikke med den samme samstemmighed. Vurderingerne spænder fra 'i mindre grad' til 'i afgørende grad', og der er således tale om nogen spredning ($s=0,99$). Dette kan fortolkes som et udtryk for forskellige opfattelser af, hvor stort et fællesskab der har været i samarbejdsprocessen. Dette meget centrale spørgsmål følges videre i de kommende spørgsmål til samarbejdsformer.

3. skabe et fællesskab mellem folkeskole- og musikskolelærere

Der spørges til, hvorvidt det gennem samarbejdet er lykkedes at skabe et fællesskab - og vurderingen er (ret samstemmende) at det er der i nogen grad. Dette underbygger det billede, der har tegnet sig gennem besvarelsen af de to foregående spørgsmål.

4. skabe sammenhæng mellem klasseundervisning og instrumentalundervisning

Den samlede vurdering her er 'i mindre grad', og der er tale om en besvarelse med en stor spredning ($s=1,1$). Forfølges dette videre, bliver det tydeligt, at denne sammenhæng er blevet etableret på en enkelt skole i forbindelse med én bestemt musikskolelærer (omtalt under spørgsmål 2d punkt 3).

9.2 Samarbejdsformer

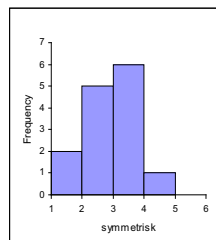
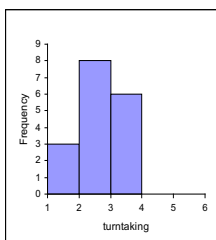
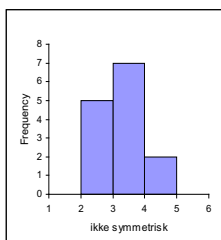
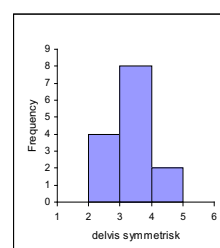
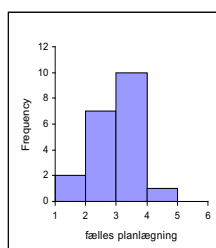
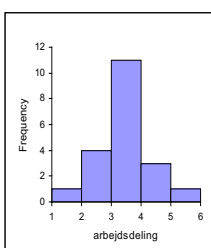
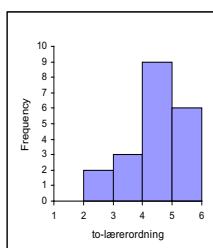
- omfang og værdi af forskellige samarbejdsformer

Den fremtrædende samarbejdsform kan betegnes som to-lærerordning, organiseret i en vis grad som arbejdsdeling og med fælles planlægning i et beskedent omfang. Det er påfaldende, at der i væsentlig grad mangler samstemmighed i vurderingen, hvilket kan ses som et udtryk for, at praksis konkret er meget forskellig. (2,b)

Der ligger en stærk tendens i det generelle materiale til, at musikskolelæreren indtræder dominerende i den direkte undervisning og pragmatiske dele af det, der umiddelbart leder op til den, og at samarbejdet dermed i mange tilfælde er stærkt reduceret og evt. direkte problematisk. Problematikken bekræftes i såvel analysen af kompetencer som i andre dele af det samlede datasæt. (2,c)

9.2.1 Samarbejdsformer - hvilket omfang har følgende samarbejdsformer haft?

Detaljeret beskrivelse.

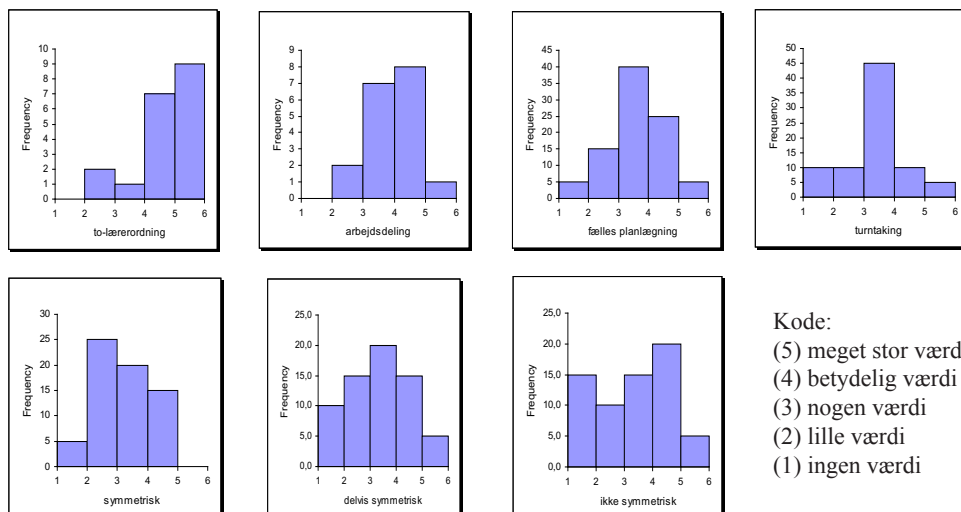


Kode:

- (5) stort omfang
- (4) betydeligt omfang
- (3) noget omfang
- (2) lille omfang
- (1) ikke noget omfang

Fordeling	middelværdi	spredning
1. to-lærerordning	3,950	0,944
2. arbejdsdeling	2,950	0,887
3. fælles planlægning	2,500	0,761
4. delvis symmetrisk	2,000	1,451
5. ikke symmetrisk	1,950	1,432
6. turntaking	1,850	1,040
7. symmetrisk	1,700	1,342

9.2.2 Samarbejdsformer - hvordan vurderer du værdien af de forskellige samarbejdsformer i forhold til projektet?



Fordeling	middelværdi	spredning
1. to-lærerordning	4,000	1,338
2. arbejdsdeling	3,100	1,294
3. fælles planlægning	2,800	1,322
4. turmtaking	2,300	1,490
5a. delvis symmetrisk	1,850	1,694
5b. ikke symmetrisk	1,850	1,756
5c. symmetrisk	1,750	1,518

To-lærerordning har haft langt det største omfang ($m = 3,95$) dog med en vis spredning ($s=0,95$). To-lærerordningen tillægges ligeledes den største værdi (betydelig værdi $m=4,0$) men, som det også tydeligt fremgår af fordelingen, med en betydelig spredning ($s=1,34$), hvor nogle endog vurderer, at den kun har haft lille værdi. To-lærerordningen vurderes altså såvel positivt som negativt, hvilket kan fortolkes som at to-lærerordning er en fordel, men med begrænsninger i retning af, at det i sig selv ikke er tilstrækkeligt som samarbejdsform.

Arbejdsdeling udgør en væsentlig del af samarbejdet og henviser til, at musikskolelæreren udfører visse funktioner og folkeskolelæreren andre. Denne samarbejdsform tillægges i gennemsnit nogen værdi ($m=3,1$) og der er også her tale om en betydelig spredning ($s=1,29$). Dette kan fortolkes således, at arbejdsdeling spiller en væsentlig rolle, som dog ikke er entydig positiv.

Fælles planlægning kommer ind på tredjepladsen med et behersket omfang ($m=2,5$), hvilket man er rimeligt enige om ($s=0,76$). Den fælles planlægning tilskrives dog i gennemsnit en højere værdi end dets omfang ($m=2,8$).

Turntaking henviser til, at man skiftes til at stå for undervisningen, en samarbejdsform som ikke har haft et stort omfang. Værdien heraf vurderes overvejende til at være middel ('nogen værdi'), men der er såvel nogen som vurderer det meget negativt som nogen der vurderer det som meget positivt.

I henhold til interviewdata er det en form som har fungeret i bestemte samarbejdsrelationer af jævnbyrdig karakter.

Spørgsmålet om *symmetri* i samarbejdet omhandler tre former: symmetrisk, ikke symmetrisk og delvis symmetrisk. De tre former må logisk set være side stillede kategorier. Der er ikke markante forskelle i det omfang, man vurderer de tre former til. Derimod er vurderingen af deres værdi meget forskelligartet. 'Symmetrisk' vurderes jævnt lavt. 'Delvis symmetrisk' og 'ikke symmetrisk' fremstår på en måde som hinandens modsætninger. Delvis symmetrisk fremstår som en tilnærmelsesvis normalfordeling med mest vægt i midterområdet. Dette kan fortolkes således, at den delvise symmetri - som således ikke fremstår med nogen prægnans - omfatter forskellige specifikke samarbejdsområder (som nævnt ovenfor).

'Ikke symmetrisk' der imod deler vandende - det vurderes med vægt på enten godt eller skidt (en "omvendt normalfordeling"). Dette kan, i overensstemmelse med interview- og observationsdata, fortolkes således, at musikskolelæreren agerer 'førstelærer', og at det kan være en fordel eller nødvendighed (samarbejdsrelation af ikke jævnbyrdig karakter) men også kan være negativt i forhold til manglende udnyttelse af hinandens forskelligartede kompetencer.

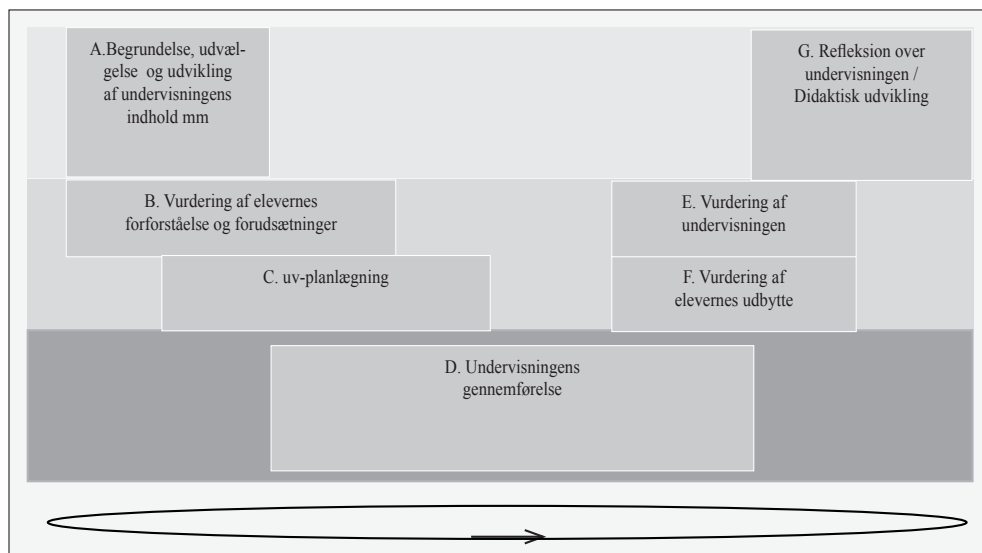
Det må noteres, at nogle deltagere, ifølge kommentarer, har været usikre på, hvordan de skulle forstå de tre begreber, og at der derfor er en lavere besvarelseskvote for disse tre kategorier. Dette kan også ses som en indikator på, at begreberne ikke - i det mindste umiddelbart - har et forklaringspotentiale der virker relevant. Det vil derfor blive behandlet ved opstilling af en "typologi" for samarbejdsrelationerne (under: Samarbejdsformer - systematisering / relationstyper).

9.2.3 Samarbejdsformer i undervisningsprocessen

Der ligger en stærk tendens i det generelle materiale til, at musikskolelæreren indtræder dominerende i den direkte undervisning og pragmatiske dele af det, der umiddelbart leder op til den, og at samarbejdsformerne dermed er stærkt reducerede. Vurdering af elevernes forudsætninger (B) - som både kan påvirke indholdsudvælgelse, metodiske overvejelser, den konkrete planlægning og gennemførelsen (A og C) - ligger i høj grad hos folkeskolelæreren. Den efterfølgende vurdering er overvejende fælles. Det bliver relevant at spørge, i hvilken grad viden om elevernes forudsætninger indgår i musikskolelærerens proces og dermed i undervisningsprocessen - hvilket i høj grad ville være et alvorligt problem. Problematikken bekræftes i såvel analysen af kompetencer som i andre dele af det samlede datasæt (interviewdata, artikler). Det må således fastholdes, at der er tale om et substantielt problem.

Detaljeret beskrivelse

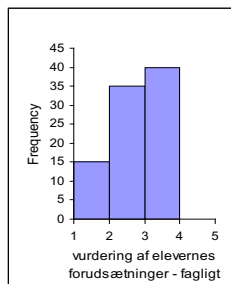
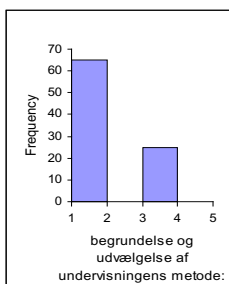
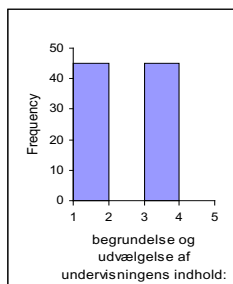
Udgangspunkt for spørgsmålene om samarbejdsformer er den model, der tidligere blev opstillet med henblik på kompetencebeskrivelser.



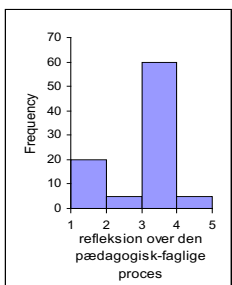
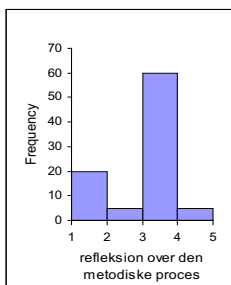
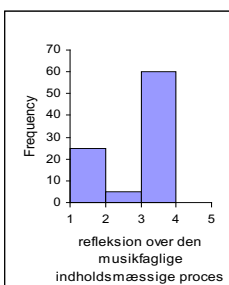
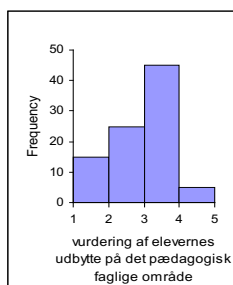
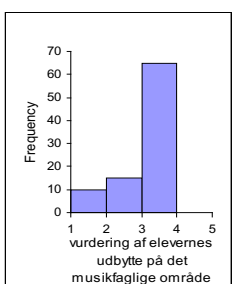
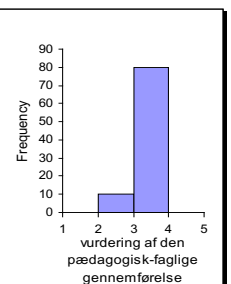
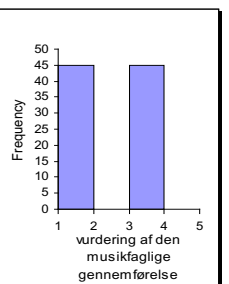
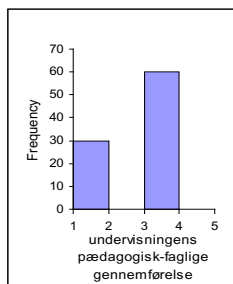
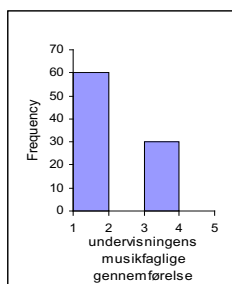
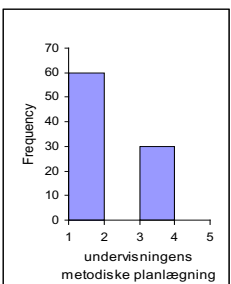
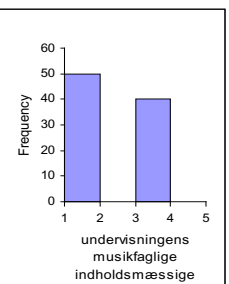
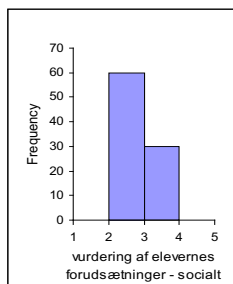
Område:	Udvalgte funktioner mhp. samarbejdsformer i projektet:
A	Begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold
	Begrundelse og udvælgelse af undervisningens metode
B	Vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt
	Vurdering af elevernes forudsætninger - socialt
C	Undervisningens musikfaglige indholdsmæssige planlægning
	Undervisningens metodiske planlægning
	Undervisningens pædagogisk faglige planlægning
D	Undervisningens musikfaglige gennemførelse
	Undervisningens pædagogisk-faglige gennemførelse
E	Vurdering af den musikfaglige gennemførelse
	Vurdering af den pædagogisk-faglige gennemførelse
F	Vurdering af elevernes udbytte på det musikfaglige område
	Vurdering af elevernes udbytte på det pædagogisk faglige område
G	Refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces
	Refleksion over den metodiske proces
	Refleksion over den pædagogisk-faglige proces

Samarbejdsformer - Grafisk fremstilling.

Fordeling af forskellige didaktiske funktioner i samarbejdsprocessen mellem musikskolelærer (MSL) og folkeskolemusiklærer (FMSL).



Kode:
 1 = MSL
 2 = FSL
 3 = Fælles
 4 = Ingen



Samarbejdsformer - tabeloversigt

Fordeling af forskellige elementer (funktioner) i samarbejdsprocessen.

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

Der er tre hovedkategorier for besvarelser:

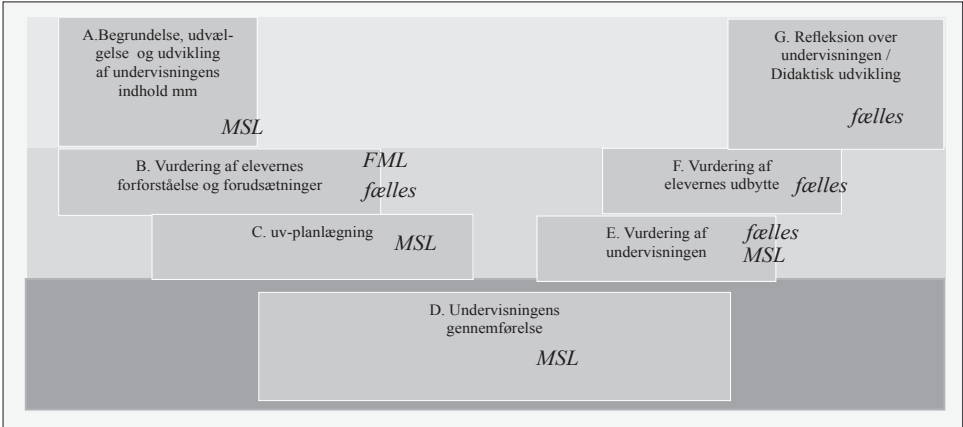
MSL + FML + fælles (betegnes i følgende grafik ”fælles”)

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uddybende perspektiver fra observation:

Observation af undervisningen i to klasser viste radikalt forskellige samarbejdsformer.

I en tredje klasse arbejdede en musikskolelærer, som har stor erfaring med denne type undervisning, sammen med en nyuddannet folkeskolemusiklærer (FML) med liniefag i musik. MS-læreren sad ved klaveret, og FM-læreren befandt sig foran eller blandt eleverne. Det man arbejdede med var kendt af begge, som således indtog en aktiv rolle. Det var synligt, at de to lærere udnyttede hinanden målrettet i noget som godt kan betegnes som en "sym-

metrisk to-lærerordning” med tydelige roller. Når MS-læreren instruerede nyt materiale, var FS-læreren blandt eleverne og sikrede, at opmærksomheden forblev på instruktionen. Når instruktionen var gennemført, trådte FS-læreren frem og ledte aktiviteten, mens MS-læreren understøttede den ved klaveret med musikken som værktøj. Det var i denne undervisningssituation påfaldende, at eleverne opretholdt opmærksom deltagelse igennem et modul (en dobbeltlektion).

I en førsteklasse arbejde en musikskolelærer, som er ny i denne form for undervisning, sammen med den samme folkeskolelærer. Rollefordelingen var klart lærer/hjælperlærer, og en række situationer med forstyrrelser blev håndteret alene af musikskolelæreren, som bar tydeligt præg af at være blevet konfronteret med en situation, som var overvældende. Dette omfattede at være synligt i defensiven og true med konsekvenser, som man ikke var villig til at indfri (af den type som eleverne godt kender). FM-læreren blev ikke inddraget, selv om at hun tydeligt viste, at hun var klar til at gå ind i situationen. Der hvor FM-læreren overtog sådanne situationer, blev de løst uden større opmærksomhed. MS-læreren havde tydeligvis ikke blik for mulighederne, og det er sandsynligt, at vedkommendes erfarings- og vidensgrundlag på dette område ikke var tilstrækkeligt til at have et handleberedsskab i den pågældende situation mhp. at udnytte den rollefordeling, der skulle til for at kunne etablere undervisningssituationen. De to yderst forskellige samarbejdssituationer peger desuden på centrale kompetencespørgsmål.

9.3 Samarbejdsrelationer

Til systematisering af besvarelserne om samarbejdsformer indføres tre typer relationer (relationsteori), der er udarbejdet mhp. beskrivelse af didaktiske relationer (Holst 2004).

Projektets præmisser og visioner bygger på udnyttelsen af en ”samklang” mellem de to lærergruppers kompetencer. En sådan samarbejdsrelation overskrider en simpel relation (betegnes ”type-1”), hvor eksempelvis den ene lærers forståelse og handlinger udgør grundlaget, og den anden lærer mere indtager en assistents rolle. En mere kompleks og hensigtsmæssig relation kan betegnes ved, at relationen er etableret gennem det fælles (betegnes ”type-2”) eller ved overskridelsen af det umiddelbart fælles med muligheden for at etablere nye forståelser (betegnes ”type-3”). (3.a)

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

Der har ligget visioner i projektet, som kan beskrives gennem følgende interview-citat: ”*Vi skal erkende, hvad folkeskolen kan... Hvad er det så musikskolen kan, hvad kan de folk der kommer derfra. Hvor kan vi samarbejde om en tredje model. I en skole med mange sociale problemer er det påtrængende at finde en vej frem.*” Man kan sige, at det har været magtpåliggende at udvikle en praksis med fokus på type-2 og type-3 relationer, hvor man udvikler ”merværdi” gennem samspillet mellem de særlige kompetencer de to lærergrupper har. (3.c)

Det kan konkluderes at samarbejdsrelationerne således indeholder en alvorlig problematik, men at der her samtidig er tale om et vægtigt potentiale, der kan og bør udvikles. Evalueringen viser nemlig også, at samarbejdsformen er af væsentlig betydning for projektets resultater - som har været meget positive.

Da de didaktiske antagelser i vidt omfang er implicit viden hos deltagerne, er det nødvendigt at foretage en yderligere analyse af de kompetencemæssige aspekter af problemstillingen.

9.3.1 Systematik for samarbejdsrelationer

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

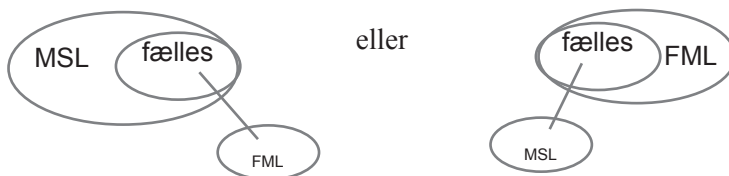
Hvordan placerer følgende tre områder sig i forhold til hinanden?



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

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

Type 1:



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

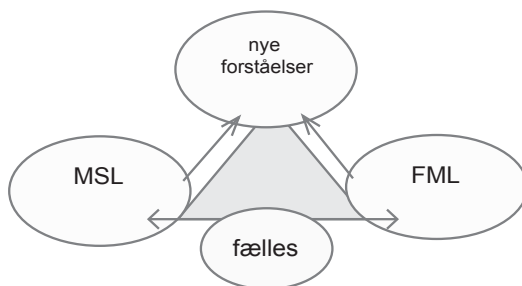
Type 2



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

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

Type 3



9.3.2 Kompetencer og samarbejdsrelationer i undervisningsprocessen

Oversigt over de enkelte funktioner og kategorisering efter relationstyper:

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

Sammenfatning af den generelle fordeling af opgaver og samarbejdsområder for musikskolelæreren hhv. folkeskolemusiklæreren:

Musikskolelæreren er hovedaktør i type 1 samarbejdsrelationer på følgende områder:

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

Folkeskolelæreren er hovedaktør i type 1 samarbejdsrelationer på følgende områder:

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

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

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

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

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

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

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

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

9.3.3 Samarbejdsformer og kompetencefordeling i undervisningsprocessen

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

Der har ligget visioner i projektet, som kan beskrives gennem følgende interview-citat: *"Vi skal erkende, hvad folkeskolen kan... Hvad er det så musikskolen kan, hvad kan de folk der kommer derfra. Hvor kan vi samarbejde om en tredje model. I en skole med mange sociale problemer er det påtrængende at finde en vej frem."* Man kan sige, at det har været magtpåliggende at udvikle en praksis med fokus på type-2 og type-3 relationer, hvor man udvikler "merværdi" gennem samspillet mellem de særlige kompetencer de to lærergrupper har.

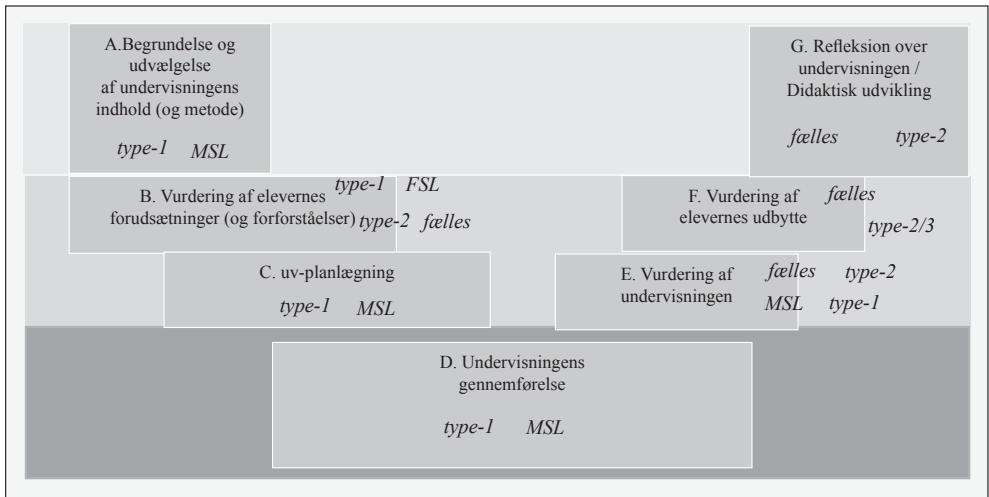
Det fremgår, at dette er lykkedes i et vist omfang, og det er da også i overensstemmelse med, at projektet har skabt overbevisende anderledes resultater, end hvad man kan forvente af en almindelig musikundervisning under de vilkår, som er typiske for de tre skoler.

Der tegner sig trods dette positive billede også et potentiale for at nå væsentligt videre.

Dette viser sig gennem en række type-1 relationer, som kan ses udgøre en vis sammenhæng og eventuelt en vis logik. Et interviewcitater fra en musikskolelærer peger på et problemfelt:

"Hvordan er rollefordelingen? - Den er dybest set kritisabel. Hierarkisk? - Ja. Samarbejde? - Nej " *" Det var ikke min forståelse af projektet, men sådan blev det - asymmetrisk."*

Dette er heldigvis ikke repræsentativt for alle samarbejdsformerne - hvilket man kan skaffe sig et overblik over ved at se på følgende grafiske oversigt over samarbejdsformer og kompetencefordeling:



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

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

Det kan tydeliggøres, at det problematiske type-1 bånd svarer til en didaktisk model som betegnes mål-middelmodellen, en didaktisk tradition fra 50'erne baseret på et behavioristisk grundsyn (Tyler 1950). En karakteristik af denne model kan gives i kraft af logikken i dens grundlæggende fire faser (trin), som beskrevet hos Hiim og Hippe ('Læring gennem oplevelse, forståelse og handling.' Universitetsforlaget, Oslo, 1996. Dansk udgave ved Gyldendal 1999):

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

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

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

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

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

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

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

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

10 KOMPETENCE- OG SAMARBEJDSPOTENTIALER

Kompetenceområder sammenholdt med samarbejdsrelationer på de forskellige områder

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

A. Begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold og metode: (10.1.1.A)

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

B. Vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt og socialt. (10.1.1.B)

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

C. Undervisningens planlægning - musikfaglig indholdsmæssig, metodisk og pæd-faglig (10.1.1.C)

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

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

D. Undervisningens gennemførelse - musikfagligt og pæd-fagligt (10.1.1.D)

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

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

E. Vurdering af den musikfaglige og pæd-faglige gennemførelse (10.1.1.E)

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

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

F. Vurdering af elevernes udbytte - på det musikfaglige hhv. pæd-faglige område. (10.1.1.F)

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

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

G. Refleksion over processen - den musikfaglige indholdsmæssige, den metodiske og den pæd-faglige. (101.1.G) Der er gennemgående tale om ret ligeværdige kompetencer og en gensidig samarbejdsrelation.

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

10.1 Kompetenceområder

10.1.1 Kompetenceprofiler og samarbejdsrelationer

Kompetenceområder sammenholdt med samarbejdsrelationer på de forskellige områder.

A. Begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold og metode

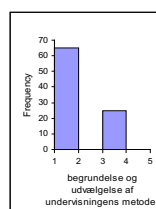
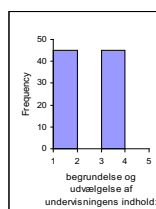
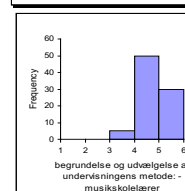
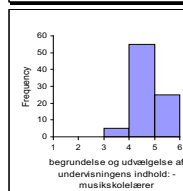
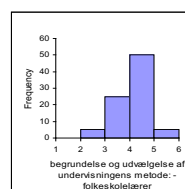
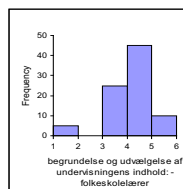
Der stilles to underspørgsmål til begrundelses- og udvælgelsesområdet. Teoretisk set er det et indholdsspørgsmål, men undertiden bliver nogle indholdsspørgsmål, især af musikskolelærerne, omtalt som valg af metode (fremgår af interviewdata).

Besvarelserne af de to spørgsmål er således ikke overraskende meget ens. Både MSL og FML er stærkt repræsenteret i kategori 4 (betydelig kompetence) mens MSL vurderes stærkere i kategori 5 (meget stor kompetence). Dette kan ses som et noget større middeltal for MSL (ca. 0,5) end for FSL.

Ud fra denne kompetencefordeling, som bestemt virker plausibel, vil det være interessant at se på, hvordan dette er blevet fordelt mellem de to typer lærere i samarbejdsprocessen.

For begge funktioner kan samarbejdsfordelingen beskrives som en type-1 relation med MSL-basis. Begrundelse og udvælgelse foregår ”i samråd på MS-lærerens premisser”, dog således at den metodiske del af spørgsmålet har en ret lille andel af at være fælles.

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



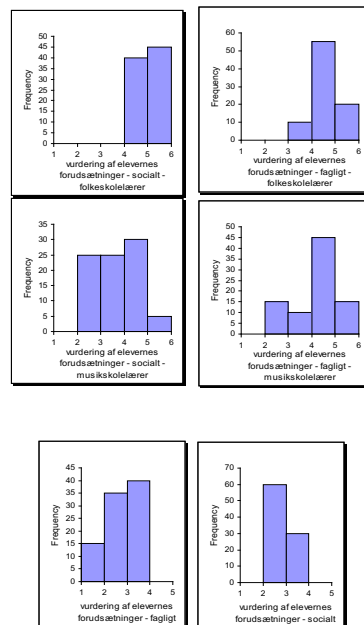
B. Vurdering af elevernes forudsætninger - fagligt og socialt

På dette område er fordelingen mellem MS-lærerkompetence og FM-lærerkompetence forskudt kraftigt til FM-lærersiden. Spørgsmålet om vurdering af de faglige forudsætninger forskudt 0,4 til FML-siden, og når det kommer til det sociale område er forskydningsmarkant med 1,35 - den største differens i datasættet.

Samarbejdsrelationen for vurdering af de faglige forudsætninger kan betegnes som en type 2 eller type 3 relation (symmetrisk). Graden af medvirken (generelt set) af MS-læreren er imidlertid så omfattende, at det mere peger på en type-3 relation, hvor de gensidige forståelser sættes i spil i en "overskridende" proces.

Samarbejdsrelation for vurdering af de sociale forudsætninger kan imidlertid betegnes som en type-1 relation. Da faglige og sociale forudsætninger gerne skulle spille sammen i en vurdering, tyder dette billede på en stærk opdeling mellem disse to områder - hvilket sandsynligvis ikke er en optimal løsning.

Det kan peges på, at den relativ lave kompetenceprofil for MSL på dette område udgør et problem.



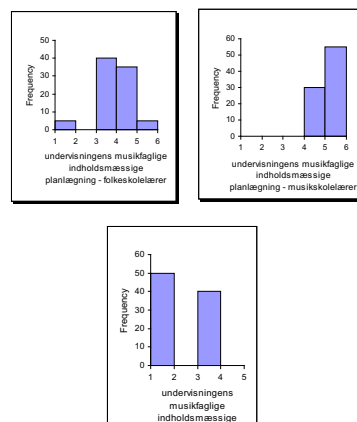
C. Undervisningens planlægning - musikfaglig indholdsmæssig, metodisk og pæd-faglig

Den musikfaglige indholdsmæssige planlægning.

MS-lærerkompetencerne på dette punkt vurderes meget højt ($m=4,65$).

Der er en væsentlig afstand til vurderingen af FM-lærerkompetencen på dette område ($m=3,4$) som er af samme størrelsesorden som forskellen på området sociale forudsætninger (B). Disse to forskelle er de to mest markante forskelle i kompetencer for de to lærerprofiler (se også sammenligningen mellem de to lærerprofiler).

Samarbejdsfordelingen beskrives som en type-1 relation med MSL-basis med en stærkere vægtning af MS-lærerens rolle end det fælles.



Den (musikfaglige) metodiske planlægning.

MS-lærerkompetencen i projektet for den metodiske planlægning vurderes højt ($m=4,6$) mens FM-lærerkompetencen vurderes markant lavere ($m=3,6$). Ser man på de to fordelingskurver ligner de påfaldende hinanden, blot forskudt en vurderingskategori.

Samarbejdsfordelingen er af samme type som ovenstående og kan beskrives som en type-1 relation med MSL-basis med en stærkere vægtning af MS-lærerens rolle end det fælles. Dog fremstår det fælles her lavere end i forhold til den indholdsmæssige planlægning.

Den pæd-faglige planlægning.

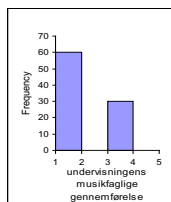
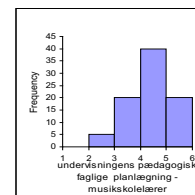
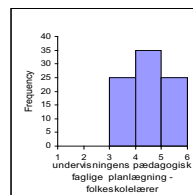
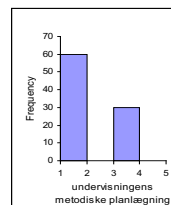
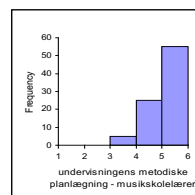
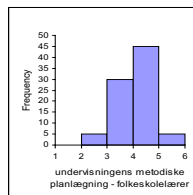
FS-lærerkompetencen vurderes højt på dette punkt ($m=4,0$) og MS-lærerkompetencen lidt lavere ($m=3,9$). En del af forskellen stammer fra, at FSL ikke vurderes under kategori 3, hvilket MSL gør.

Ikke desto mindre dukker det samme mønster i samarbejdsfordelingen op, som vi finder det i de to foregående punkter, hvor kompetencefordelingen kunne retfærdiggøre noget. På dette område vurderes det fælles endog lavere end på det første punkt (indholdsmæssig planlægning).

Dette peger på, at planlægning som sådan gennemføres med en type 1 samarbejdsfordeling, hvor den fælles planlægning ser ud til at optage en meget beskeden plads generelt i hele C-området. Det bør her påpeges, at dette har væsentlig betydning for undervisningens gennemførelse, samt i begrænsningen af de samarbejdsprocesser, der er mulighed for her.

En del af dette problem kan have med det organisatoriske aspekt at gøre - er der eksempelvis tid til fælles planlægning.

FS-lærerens kompetenceprofil, som viser tydelige svagheder på en del af dette felt, kan meget vel antages at være en faktor. En del kan evt. også henføres til manglende organisatorisk læring og rammer herfor - især udvikling af samarbejdsformer og nye måder at tænke samarbejdet på.



D. Undervisningens gennemførelse - musikfagligt og pæd-fagligt

Undervisningens musikfaglige gennemførelse.

Fordelingen af kompetenceprofiler på dette område er tæt forbundet med planlægningsområdet (C).

MS-lærerkompetencen på dette punkt ligger meget højt, det er også den højeste vurdering ($m=4,7$). FM-lærerkompetencen ligger også meget pænt, selvom den ligger en hel kategori under ($m=3,7$).

Den meget høje musislærerkompetence på dette punkt er af central betydning for projektet, og kernen i dette er hvad de kvalitative data i interviewdelen forsøger at indfange. Dette kan nok ikke undervurderes.

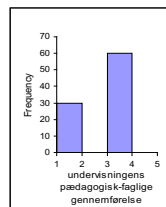
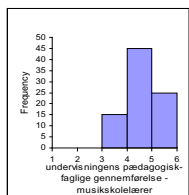
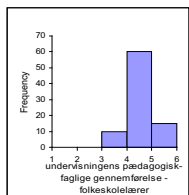
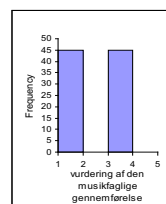
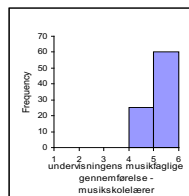
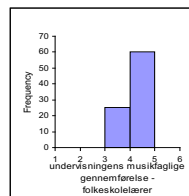
Trods en faktisk udmærket kompetence fra FM-lærerside på området, dominerer MS-læreren i projektet dette område. Der er ingen tvivl om fornuften i, at denne kompetence skulle udnyttes maksimalt.

Samarbejdsfordelingen beskrives som en type-1 relation med MSL-basis med en rimelig vægtning af det fælles. Det gør imidlertid ikke type-1 relationen til en type-2 relation. Hvor det er lykkedes at bryde denne "lydmur", er det også lykkedes at bringe undervisningen til et nyt niveau (måske det niveau, som var visionen i projektet?) - se interviewdata.

Undervisningens pæd-faglige gennemførelse.

Kompetencefordelingen på dette punkt er markant anderledes. MS-lærerkompetencen og FM-lærerkompetencen vurderes ens ($m=4,1$). FM-lærerkompetencen kunne eventuelt fortolkes som højere, da fordelingen har en mindre spredning dvs. en mere samstemmig vurdering.

Det er derfor værd at bide mærke i, at samarbejdsformen udgøres af en type-1 relation med MSL-basis - omend det fælles har stor vægt. Man kunne igen udtrykke dette ved at pege på en slags "lydmur" eller en barriere for at flytte samarbejdsformen fra en type-1 relation til en type-2 relation. Dette undervisningsaspekt er underlagt en asymmetrisk strategi, og man må pege på, at FM-lærerkompetencen, som jo er af betydning, ikke kommer på banen. Dette specielle 'kompleks' er en del af observationsmaterialet, hvor der er beskrevet to undervisningssituationer med hhv. en type-1 relation og en type-2 relation.



E. Vurdering af den musikfaglige og pæd-faglige gennemførelse

Vurdering af den musikfaglige gennemførelse.

Der er væsentlig forskel på kompetenceniveauet mellem MSL og FML på dette punkt. Som det fremgår af fordelingen vurderes MSL udelukkende i kategorierne 4 og 5 ($m=4,47$), hvilket er meget højt, mens FML generelt ligger et niveau under ($m=3,53$), hvilket bestem er et pænt niveau. Der er her næsten en kategori til forskel.

Samarbejdsfordelingen beskrives som en type-1 relation med MSL-basis med en rimelig vægtning af det fælles. Dette ret udbredte mønster går igen her, hvilket ikke er overraskende, da der er en processuel sammenhæng i den musikfaglige planlægning, gennemførelse og vurdering.

Der er tale om et markant *brud* her, hvor den symmetriske samarbejdsform etableres eller eventuelt gen-etableres.

Vurdering af den pæd-faglige gennemførelse

Der er ingen forskel på kompetenceniveauet på dette område, begge vurderes ens ($m=4,1$). Niveaue her er sammenfaldende med "Undervisningens pæd-faglige gennemførelse" som havde samme fælles middeltal ($m=4,1$).

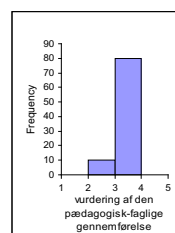
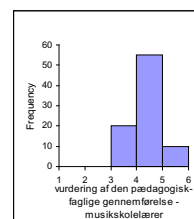
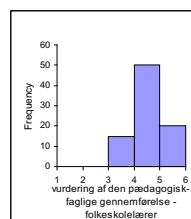
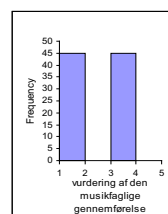
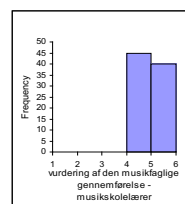
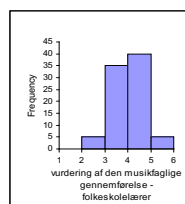
Samarbejds mønsteret, som i de to foregående trin på dette område har været en type-1 relation med MSL basis, brydes her markant. Her er der tale om en hovedsaglig fælles form med en svag type-1 relation med FML-basis. Dette kan med rimelighed udlægges som en type-2 relation - en samarbejdsform, hvor det fælles er dominerende.

Der er tale om et markant *brud* her, hvor den symmetriske samarbejdsform etableres eller eventuelt gen-etableres.

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

Vurdering af elevernes udbytte på det musikfaglige område.

De to kompetencefordelinger er rimelig ens, og har da også samme middeltal ($m=4,06$). Kompetencen er symmetrisk fordelt.



Hvor det var mindre tydeligt for punktet *vurdering af den pæd-faglige gennemførelse* herover, er samarbejdsformen her, generelt set, en tydelig type-2 relation.

Man kan sige, at et nyt 'mønster' træder frem: kompetencen er symmetrisk fordelt og samarbejdsformen er ligeledes symmetrisk. Dette siger ikke noget om, hvorvidt de forståelser de to typer lærere har på dette område er ens, eller om hvorvidt rollerne i samarbejdsformen er ens. Det er mere sandsynligt, at man ser tingene fra forskellige vinkler og kan udnytte dette til at indtage forskellige og dermed supplerende roller. Udnyttes dette, bevæger vi os til en type-3 relation. Hvorvidt der er tale om en type-2 relation eller type-3 relation er således vanskelig at afgøre.

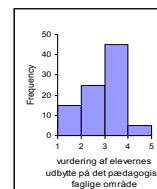
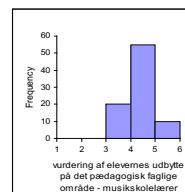
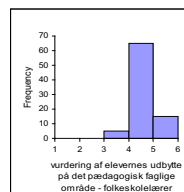
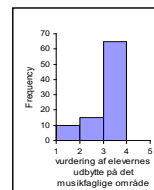
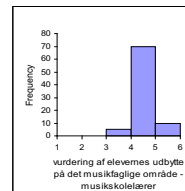
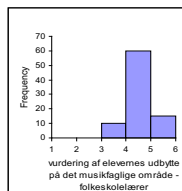
Vurdering af elevernes udbytte på det pæd-faglige område.

Kompetencefordelingerne på dette område er igen rimeligt ens. Der er en mindre forskel, som kan ses på det grafiske billede, hvor MSL ($m=3,9$) ligger højere i kategori tre - hvilket trækker lidt ned - end FSL ($m=4,1$). Det symmetriske mønster ser ud til at stabilisere sig i det processuelle perspektiv.

Samarbejdsformen er igen præget af det fælles og (rimelig) symmetrisk.

Samtidig ser det ud til at FSL og MSL perspektivet træder kraftigere frem end i det ovenstående eksempel - både det fælles og specialiseringerne er tydelige. Samarbejdsformen kan derfor betegnes en type-2 relation og muligvis en type-3 relation.

Der optræder her endnu en indikator - besvarelsen "ingen", hvilket peger på, at denne didaktiske funktion evt. udelades. Set i forhold til det ovenstående punkt ville det betyde, at man i nogen tilfælde ensidigt havde øje for en vurdering af det musikfaglige udbytte. I forhold til projektets karakter og hypotesen om, at musikundervisningen kan overskride sit eget perspektiv og medvirke til udvikling af forskellige generelle områder (selvværd, social kompetence mv.) kunne det betegnes som uhensigtsmæssigt. Vægtes det "faglige" eventuelt uden et almindende perspektiv? Andre dele af evalueringen peger jo netop på, at dette perspektiv er en del af projektets styrke.



G. Refleksion over processen - den musikfaglige indholdsmæssige, den metodiske og den pæd-faglige

Refleksion over den musikfaglige indholdsmæssige proces.

MS-lærerkompetencen ($m=4,3$) ligger noget højere end FS-lærerkompetencen ($m=3,7$), men det kan ikke betragtes som afgørende.

Samarbejdesformens fordeling peger på en type-2 relation.

Det er tydeligvis MS-lærersens typiske område, men i denne del af processen ser der ud til at være en opblødning, hvor det fælles får en større vægt, og hvor FS-læreren er 'inviteret indenfor'.

Refleksion over den metodiske proces.

Det metodiske spørgsmål har ligeledes i processen være balancemæssigt forskudt til MS-lærersiden. MS-lærerkompetencen ($m=4,2$) ligger noget højere end FS-lærerkompetencen ($m=3,8$), hvilket er noget mindre end det var tilfældet for det indholdsmæssige.

Samarbejdesformens fordeling peger ligeledes på en type-2 relation.

Fordelingens vægt ligger tydeligvis på det fælles, men MSL er stærkere repræsenteret en FSL. Det kan være rimeligt, da der er en overensstemmelse med forskydningen i kompetence.

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

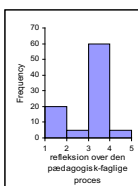
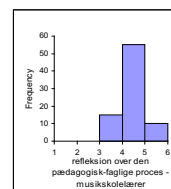
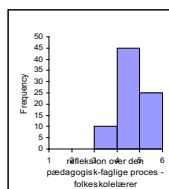
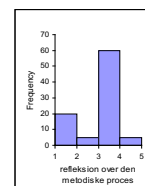
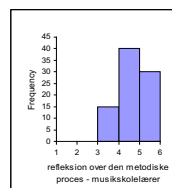
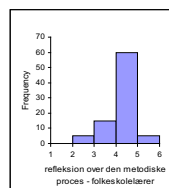
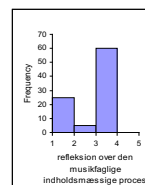
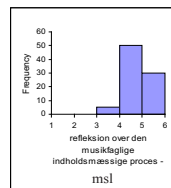
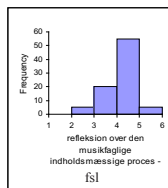
Refleksion over den pæd-faglige proces.

MS-lærerkompetencen ($m=3,9$) ligger her noget lavere end FS-lærerkompetencen ($m=4,2$). Det pæd-faglige område er sædvanligvis forskudt balancemæssigt mod FS-lærersiden, hvilket også er tilfældet her.

Samarbejdesformens fordeling peger ligeledes på en type-2 relation.

Fordelingens vægt ligger tydeligvis på det fælles, men MSL er stærkere repræsenteret en FSL. Det kan undre, da det er en omvendt tendens i forhold til forskydningen i kompetence.

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



10.1.2 Sammenfatning af analysen af kompetenceprofiler og samarbejdsrelationer

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

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

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

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

Da den fælles planlægning hører til dette ”kompleks”, er det problematisk at betegne den som ”fælles”. Dermed får område B: vurdering af elevernes forudsætninger - som ser ud til

at bryde ”båndet” i praksis - ingen betydning i planlægning og gennemførelse af undervisningen. Først i område E. brydes ”båndet” (funktion 11). Det er nu spørgsmålet, om det har nogen indflydelse på undervisningen under de førnævnte omstændigheder.

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

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

10.2 Basiskompetencer og samarbejdsformer

Det er en afgørende pointe, at den samlede musiklærerkompetence, der er på spil i projektet - ud over en musikpædagogisk og musikfaglig kompetence – udnytter kunstneriske og almenpædagogiske specialkompetencer.

Musiklæreruddannelserne i Danmark adskiller sig markant fra andre landes, idet uddannelserne hos os er delt op mellem to systemer og kulturer med hver deres logik – hhv. en kunstnerisk og en almen pædagogisk. Det giver enestående muligheder for specialisering, men efterlader basiskompetencen i et vakuum, der i praksis ikke bygger på sikker viden. Basiskompetencen bliver til en slags appendix til specialiseringen, og den institutionelle logik med en lang række problemer til følge – problemer som har afgørende, hæmmende virkning på den musikalske fødekæde og musikkens kulturelle betydning i samfundet.

En løsning på denne problemstilling ligger i at differentiere mellem basiskompetencer og specialkompetencer, med den konsekvens fastlægge et nødvendigt fælles grundlag i form af basiskompetencer og lade dette tjene som grundlag for at udfolde specialkompetencerne.

De ikke optimale samarbejdsformer i projektet er blevet synlige som et aspekt af undervisningens gennemførelse, som falder indenfor basiskompetencen.

Analysen har isoleret to polariserede områder i basiskompetencen, hvor hhv. folkeskolemusiklærerens og musikskolelærerens kompetencer (i forhold til dette projekt) har væsentlige mangler, som direkte påvirker mulighederne for udviklingen af samarbejdsrelationer i retning af projektets visioner.

En udvikling af lærergruppernes basiskompetencer bliver således en afgørende faktor i udviklingen af samarbejdsprocesser. Da det er tydeligt, at de enkelte deltagere i lærergrupperne har meget forskellige realkompetencer, bliver det afgørende at udvikle et koncept, hvor en opdatering af den musikpædagogiske basiskompetence gennemføres på grundlag af en realkompetencevurdering.

Detaljerede beskrivelser:

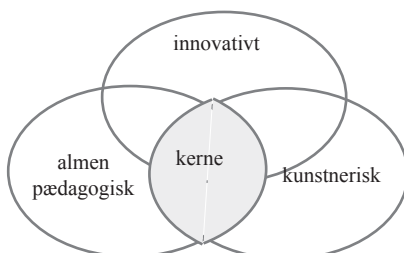
Systematik for kompetenceformer (10.2.1)

Basiskompetencer og samarbejdsformer (10.2.2)

10.2.1 Systematik for kompetenceformer

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

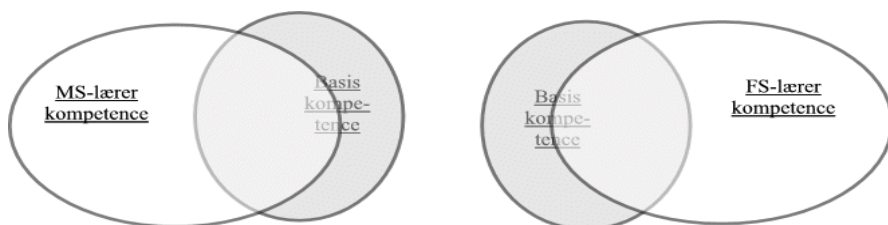
Af afsnit 7 fremgår det, at projektet delvis bygger på fælles kompetencer, som kan binde sammen, og delvis på special-kompetencer, som ligger hos hhv. musikskolelærer, folkeskolelærer og ledelse.



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

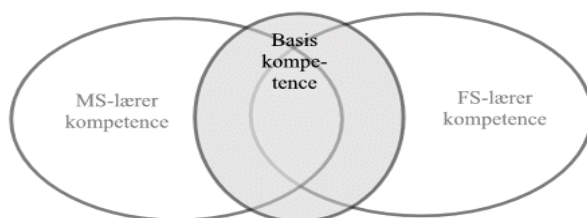
De udvidede kompetencer, der indgår i projektet, kan siges at være forankret i tre områder: det almenpædagogiske, det innovative og det kunstneriske - samt have en musikpædagogisk kerne. I samarbejdet mellem musiklærere fra folkeskolen (med liniefags- eller tilsvarende kvalifikation) og fra musikskolen (med konservatoriebaggrund) indgår forskellige centrale kompetencer fra to meget forskellige kulturer, som tilsammen har været afgørende for projektet.

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



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

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



Der er ofte blevet peget på, at seminariernes liniefagsuddannelse har et problem med omfanget af de håndværksmæssige og kunstneriske aspekter, og at konservatorieuddannelserne har et problem med omfanget af de didaktiske og teoretisk-pædagogiske aspekter. Proble-

met kan også beskrives som den begrænsning, der ligger i at ”udlede” centrale musikpædagogiske kompetencer fra et almentpædagogisk- henholdsvis kunstnerisk rationale, forstået således, at forskellige specialiserede kompetencer vil forsøge at dække basiskompetencen fra netop deres specielle og specifikke perspektiv.

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

10.2.2 Basiskompetencer og samarbejdsformer

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

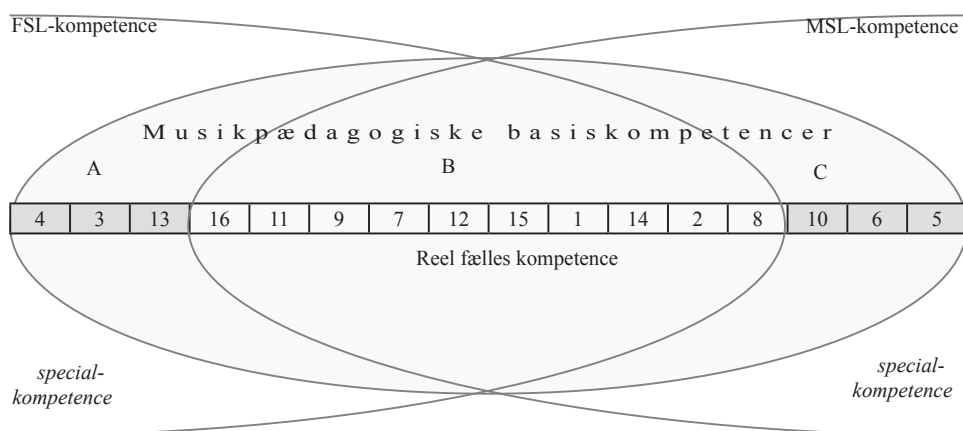
I afsnittet om kompetenceprofiler (3c) blev de fælles musikpædagogiske kompetencer diskuteret.

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

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

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

De ikke optimale samarbejdsformer er blevet synlige i observation som et aspekt af undervisningens gennemførelse. Dette falder indenfor basiskompetencen. Med en rimelig fordeling i kompetencer ligger undervisningen alligevel (ofte) i en type-1 relation i msl-regi. I observation af en meget vellykket undervisning var dette, som tidligere omtalt, udviklet som en type-2 relation (evt. type-3) med meget store fordele. Det fremgår af analysen, at den manglende fælles planlægning er en vigtig faktor. Der er her imidlertid et problem, idet basiskompetencerne (5 og 6) er polariseret som MSL-kompetence - de ligger på figuren i område "C" udenfor "B" (se figur: Musikpædagogiske kompetencer). Der er her tydeligt, at folkeskole-musiklæreren (som generel tendens) har mangler i den nødvendige basiskompetence (5,6) for at kunne etablere en bedre samarbejdsrelation. Den tredje manglende basiskompetence (10) er tæt forbundet med dette (før-efter aspekt).



Går vi længere tilbage i processen, er der en lignende situation, som gør sig gældende i forhold til begrundelse og udvælgelse - igen en type-1 relation. Dette er tæt forbundet med vurdering af elevens forudsætninger, såvel fagligt som socialt. Her bliver det tydeligt, at der er et problem med basiskompetencen, som er polariseret som FSL-kompetence (område "A"). 'Musikskolelæreren' (som generel tendens) har mangler i den nødvendige basiskompetence (3,4) for at kunne udvikle en samarbejdsrelation af type-2. Den tredje manglende basiskompetence (13) er tæt forbundet med dette (før-efter aspekt).

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

I forhold til dette projekt ligger det imidlertid lige for at vælge en pragmatisk løsning ved at koble spørgsmålet om nødvendige basiskompetencer til spørgsmålet om udvikling af

samarbejdsformer. Er en manglende fælles basiskompetence en barriere for udvikling af samarbejdsformerne, er den relevant - dvs hvis der er en ”mangeltilstand”, bør denne håndteres (med passende ’vitaminer’).

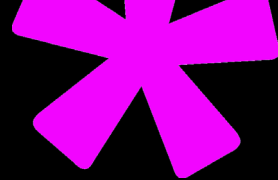
MS-lærerne og FS-lærerne i projektet har fra lærer til lærer, meget forskellige kompetencer, hvilket ikke bliver tydeligt i de generaliserede data. Følgende interviewdata (MSL) beskriver problematikken:

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

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

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

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



Bogen udgør det første bind i publikationsserien

Musikpædagogiske Studier - DPU

som udgives af DPUs Forskningsenhed Musikpædagogik.

Det foreliggende arbejde er en evalueringsrapport vedrørende et samarbejdsprojekt mellem Horsens Musikskole og den obligatoriske musikundervisning i tre socialt udsatte folkeskoler i kommunen. Projektet påbegyndtes i 2001, og efter seks års drift søgte og fik projektskolerne midler fra Kunstrådets Musikudvalg i Kulturministeriet til gennemførelse af en evaluering. Evalueringen omhandler resultaterne af den udvidede musikundervisning, udbyttet af et integreret samarbejde mellem folkeskole og musikskole og de faglige og pædagogiske kompetencer hos de to lærergrupper, der har været af betydning for projektets resultater.

