

Klasserumsstudier

Udvikling af professionskundskab i musik og billedkunst i folkeskolen

Et professionsudviklingsprojekt i Rudersdal kommune

Finn Holst, 2011

**Faglig Enhed Musikpædagogik
Forskningsprogrammet i fagdidaktik**

**Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet**

Indholdsfortegnelse	
Afsnit 1. Projektbeskrivelse og resultater	s.3
1. 1. Indledning	s.3
1.2 Projektets baggrundsforståelser	s.4
1.3 Projektplan	s.7
1.4 Sammenfatning af projektets resultater	s.8
1.5 Potentialer i forhold til professionsudvikling og professionsforskning	s.11
Afsnit 2: Beskrivelse og refleksion over forløb og præsentation	s.13
2.1 Undervisningsforløb	s.13
2.2 Præsentationsforløb.	s.22
2.3 Sammenfatning af refleksioner og vurderinger af forløbet	s.36
Afsnit 3: Analyse af Musikforløb A og musikforløb B	s.43
3.1. Musikforløb - forløb A	s.43
3.2 Musikforløb - forløb B	s.50
3.3 Sammenfatning af musikforløb A og B	s.56
AFSNIT 4: Professionspraksis og professionsforskning	s.59
4.1 Differens og relation	s.59
4.2 Relation teori-praksis	s.61
AFSNIT 5: Didaktisk teori	s.63
Litteraturhenvisninger	s.73

Den foreliggende rapport er udarbejdet af cand. pæd. Finn Holst, Phd-stipendiat, DPU.

Cand. pæd. Dorte Villadsen, fagkonsulent i de praktisk musikske fag i Rudersdal Kommune har bidraget hertil med forløbs-, præsentations og interviewbeskrivelser for billedkunstdelen.

Afsnit 1. Projektbeskrivelse og resultater

1. 1. Indledning

Projektet er rettet mod professions- og kompetenceudvikling i musik og billedkunst i folkeskolen i Rudersdal Kommune. Projektet er gennemført i et samarbejde mellem den pædagogiske konsulent for de praktiske musiske fag i Rudersdal Kommune (Dorte Villadsen), Phd-stipendiat i musikpædagogik ved DPU Finn Holst, og et antal musik- og billedkunstlærere i Rudersdal Kommune. Konceptet er udviklet i mødet mellem lærernes konkrete praksis, den kommunale intention om professionsudvikling og faglige netværk, og fagdidaktisk professionsforskning. Med udgangspunkt i erfaringerne fra observation af musikundervisning i Phd-projektet ses et potentiale i at kombinere observation med video og kollegialt samarbejde (se også Holst 2009). Ved brugen af video ser vi to potentialer. For det første kan video anvendes som lærerens værktøj fordi det giver indsigt i egen undervisning. For det andet kan video anvendes som præsentationsværktøj, som kan bidrage til at give indblik i andres undervisning, og som kunne bidrage til at skabe et blik for den forskellighed, som vi ser som et potentiale. Fagligt baseret samarbejde og en fagdidaktisk tilgang står central i projektet (faglige netværk), men vi ser også fagovergribende potentialer og valgte at gennemføre projektet i såvel musik som billedkunst. Dette åbner et perspektiv for sammenlignende fagdidaktik (SFD).

Der er både herhjemme og på internationalt plan, en stor interesse for professionsudvikling i erkendelse af lærerens betydning for god undervisning. På den ene side betyder det et øget fokus på professionsforskning, og på den anden side hvad man betegner som Continuing Professional Development (CPD) og lærerens professionskundskab, hvor et centralt koncept er Pedagogical Content Knowledge (PCK). Spørgsmålet er knyttet til aktionsforskning (se også Hilde Hiims nye bog herom fra 2010), og med de dermed forbundne vanskeligheder med teori-praksis-relationen. Tilgangen i dette projekt bygger på en forståelse af forholdet mellem teori og praksis i lærerens praksis, som må forstås som en dobbeltrelation i både et bottom-up og et top-down perspektiv (Holst 2011). Dette udviklingsprojekt er indgået i udvikling og undersøgelse af denne tilgang i Phd-projektet.

Projektet er støttet af kommunens udviklingsafdeling, og et antal lærere fik timer til at deltage. Projektet blev påbegyndt i august 2010, og undervisning med videoobservation samt et praksis- og vidensdelingsforløb blev gennemført i efteråret 2010. Rapporten bygger på konkrete tematiske undervisningsforløb, praksis- og vidensdeling, videoobservation, lærerlogs og interviews. På dette grundlag beskrives ¹⁾ undervisningsforløbene og lærernes vurdering og refleksion herover med brug af videoptagelser samt ²⁾ lærernes praksis- og vidensdeling med inddragelse af video og lærernes vurdering og analytiske refleksion herover. Fra dette forløb udledes nogle generelle spørgsmål, som man kunne tænke sig kunne have været behandlet i rammen af en praksis- og vidensdeling gennem inddragelse af relevant didaktisk teori. Dette har været afsæt for i et forskningsperspektiv at udvikle yderligere didaktisk teori med afsæt i den konkrete praksis i projektet.

1.2 Projektets baggrundsforståelser

1.2.1 Koncept:

Konceptet, som anvendes her, bygger på en professionskompetence-tænkning rettet mod didaktisk professionsviden, som adresserer elevernes forudsætninger, læring og kompetencer. At udvikle et praktisabelt koncept på dette grundlag er inspireret af de såkaldte Lesson-Learning Studies (LL-studies), som er udspringer af et koncept udviklet i de asiatiske lande kaldet Lesson-studies. Konceptet Lesson-studies bygger på en best-practice-tænkning med fokus på teknisk indsigt. Forståelsesrammen er således en anden end den man finder i en skandinavisk tradition, hvor man næppe uden videre ville antage præmisser, som ligger tæt op et 'best-practice'-begreb, en 'algoritmisering' af undervisningsprocessen og en behavioristisk-objektiveret læringsforståelse og den dermed forbundne de-professionalisering. På den anden side trækker konceptet også i en modsat retning, nemlig imod udvikling af lærerens refleksive processer og læreren som en, der undersøger og analyserer praksis (aktionslæring / aktionsforskning). Projektet her trækker på inspiration fra aktionsforskning i den engelske tradition med hensyn til et koncept om deltagelse i et praksisfællesskab, som særligt er udviklet i den såkaldte Bath-tradition (Reason & Bradbury 2002)

Learning-studies (Gustavsson 2008), som er en svensk videreudvikling af Lesson-Studies, kan ses som en revideret model, der inddrager et læringsperspektiv, men stadig har et metodisk fokus, hvorfor det også her må problematiseres hvorvidt de indvundne indsigter lader sig overføre. En sådan fremgangsmåde kunne under omstændigheder være gangbar hvis undervisningsindholdet kun er af færdighedsmæssig karakter, men en sådan begrænsning ville så samtidig være stærkt begrænsende for konceptets anvendelighed. Problemet er at konceptet ser ud til at lukke sig om en didaktikforståelse som metodisk praksis.

Lesson-learning-studies kunne som koncept imidlertid tages et skridt videre ved at inddrage spørgsmål om indholdsbegrundelse, indholdsvalg og konstruktion af undervisningsindhold. Med henvisning til Dales professionskompetencer (Dale 1989) kan man sige at opgaven består i at udvikle et koncept fra et K1-K2 koncept til et koncept, der inddrager K3 og dermed løfte LL-studies til professionsstudier. For at tydeliggøre hvilke didaktiske funktioner, der således inddrages i projektet anvendes en model (Holst 2010), som tager udgangspunkt i Dales (1989) professions-kompetencer udfoldet i tid.

A: Didaktisering af muligt undervisningsindhold / repertoire				E: Analyse og udvikling på grundlag af vurdering og refleksion	- K3
	B: Aktualisering Planlægning – Did. design		D: Refleksion Vurdering og refleksion over aktualiseret og realiseret indhold		- K2
		C: Realisering Undervisnings / lærings proces. Did. situationer			- K1

Figur 1: Didaktisk Procesmodel

I modellen etableres først (A) et muligt undervisningsindhold (tematisk), som efterfølgende (B) aktualiseres gennem et didaktisk design med planlægning og organisering. I undervisningens gennemførelse (C) realiseres undervisningsindhold i interaktionen mellem undervisning og læring. Efterfølgende (D) vurderes og reflekteres undervisningens gennemførelse (evaluering) som igen danner grundlag for (E) en didaktisk analyse af processen, som så igen tjener som afsæt for en ny cyklus (A-E). Modellen kan forstås i forbindelse med indholdsbestemmelse, planlægning og gennemførelse af undervisningen med et feedforward¹ perspektiv, og i forhold til vurdering, refleksion og analyse med et feedbackperspektiv.

1.2.2 Didaktisk tilgang

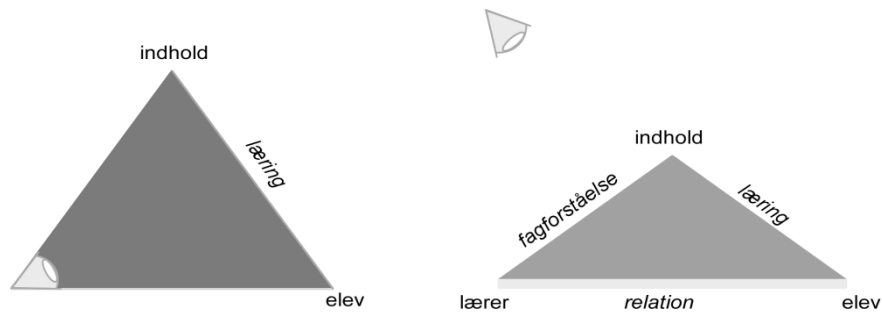
Der anlægges i projektet en didaktisk / fagdidaktisk tilgang. Det er en central præmis at lærerens i undervisningen står over for en kompleks opgave, som forudsætter en professionel tilgang. Den didaktiske tilgang (*transformativ didaktik*), der er anvendt i dette projekt er udviklet i det tilknyttede Phd-projekt (Finn Holst). Det er en antagelse, at undervisning og læring er noget, der foregår over tid, betinget af tidligere praksis uden dog at være bestemt heraf og at den didaktiske praksis kan føre til gendannelse (*reproduktion*) eller omdannelse (*transformation*) heraf. Interaktionen mellem undervisning og læring er betinget af tidligere etablerede strukturer, men ikke bestemt heraf da aktørerne er mennesker, der kan handle og tænke, og hvor læreren ses som en professionel aktør i en institutionel sammenhæng. Den didaktiske proces forstås ikke som overvejende deduktiv fra læseplan til læringsmål eller som overvejende induktiv situationsfunderet, men som en temporal, dynamisk proces af abduktiv karakter mellem den didaktiske intention og den konkrete praksis.

Dette betyder, at professionsudvikling ses som tæt koblet til transformativ processer i lærerens professionspraksis og til en professionspraksis, der muliggør sådanne processer. Centralt heri står spørgsmålet om *lærerens refleksive og teoretiske praksis*.

1.2.3 Videoobservation

Det er netop i forhold til spørgsmålet om lærerens refleksionsniveau at brugen af video inddrages. Brug af video i forbindelse med klasserumsforskning omtales ofte som et spørgsmål om "stimulated recall" – læreren vil blive mindet om hvad der skete, når hun/han ser en videoptagelse, og kan så sætte ord på sin oplevelse heraf. Brugen af video ses her i et andet perspektiv, nemlig som noget, der bidrager til at man ser *noget andet*. Det handler om hvad det er, man får øje på - og dermed har mulighed for at sætte ord på (eksplicitere). Der er en afgørende forskel mellem det læreren ser som deltager i interaktionen undervisning/læring, og det man ser fra en observerende position (Holst 2010). Den didaktiske trekant kan bruges til at illustrere dette. Som deltager i interaktionen mellem undervisning og læring er lærerens position i det ene hjørne af trekanten, som det sted man ser fra. Som observatør af undervisning og læring er den observerende position udenfor trekanten.

¹ feedforward og feedback refererer til anvendelsen af de to begreber i Hermansen (2003)



Figur 2: perspektiver og aspekter

Fra den deltagende position (indefra) som lærer er blikket umiddelbart rettet mod elev, indhold og forholdet herimellem, som primært vedrører elevens læring og spørgsmålet om, hvordan (hvad skal eleven lære og hvordan) og processen, hvori dette foregår.

Fra den observerende position (udefra) bliver lærerens rolle, som før har været en blind plet, synlig. Relationen mellem lærer og elev bliver synlig, hvilket eksempelvis indebærer, at man åbner for en forståelse af lærerens forståelseshorisont, elevens forståelseshorisont og relationen herimellem, hvilket er af betydning for begrundelse og udvælgelse af indhold, særlig med hensyn til elevernes forudsætninger og forforståelser. Endelig bliver forholdet mellem lærer og indhold synligt, hvilket inddrager spørgsmålet om fagforståelse og fagsyn, hvilket også vedrører begrundelse og valg af indhold.

Med henvisning til Dales professionskompetencer (Dale 1989) kan man sige, at den deltagende position understøtter refleksion, som vedrører kompetenceniveauerne K1 og K2, og at den observerende position understøtter den type refleksion, som inddrager kompetenceniveauet K3. Analysen af disse iagttagelsesperspektiver er først udviklet som grundlag for at undersøge lærerens viden og refleksion i relation til en specifik undervisning i phd-projektet – dvs. som udenforstående forsker. Det er imidlertid blevet tydeligt gennem arbejdet, at lærerne, ved at anlægge begge perspektiver – dvs. ved hjælp af videoobservation – kan ekspliciterer deres professionsviden. Det er altså pointen, at det ikke er en ekstern part (kollega, konsulent, forsker) som observatør, der ”korrekter” lærerens deltagerperspektiv, men der imod læreren, der gennem et dobbeltperspektiv professionaliserer sit blik. Hermed åbnes muligheden for den professionelle samtale og vidensdeling, der inddrager et K3 niveau.

1.2.4 Praxis-teori kobling

Benner (2010) betegner pædagogisk praksis, som en af flere sidestillede menneskelige praksisformer. I den pædagogiske praksis skelnes mellem en hverdagspraksis og en professionel praksis. Professionel praksis forudsætter uddannelse forbundet med videnskabelig teori, hvilket hverdagspraksis ikke gør. Dette betyder også, at forskellige praksisformer er forbundet med forskellige vidensformer, således at man kan skelne mellem hverdagsviden, professionsviden og videnskabelig viden. Men selv om professionspraksis ikke er forskningspraksis betyder det ikke at professionsviden ikke er koblet til videnskabelig viden.

Sammenhængen kan imidlertid beskrives som indirekte ved hjælp af en *professionsdidaktisk model* (Holst 2010), med tre niveauer. I rammen af denne forståelse er teori og praksis på den ene side er adskilt, og på den anden side, gennem et prakseologisk koncept, alligevel indbyrdes forbundet.

Sammenhængen mellem niveauerne beskrives i denne ramme i hhv. et praksis- og erfaringsbaseret, bottom-up perspektiv, og i et teori- og forskningsbaseret top-down perspektiv (se også afsnit 4).

1.3 Projektplan

Professionsstudier - kompetenceudvikling i og af praksis

Formål:

Projektet vil undersøge hvordan didaktisk samtale og erfaringsdeling i et kollegialt fællesskab kan anvendes med brug af videoobservation.

Deltagere:

Projektet gennemføres med lærere fra to skoler Rudersdal Kommune, der underviser henholdsvis i musik og billedkunst. De deltagende lærere får 20 timer for deltagelse i projektet. Projektet løber fra august til oktober til november 2010

Baggrund:

Der er i disse år stor opmærksomhed på lærernes professionskompetence, herunder muligheder for at arbejde med egne og kollegers erfaringer til i fællesskab at udforske og udvikle praksis (videndeling). Der er i projektet fokus på at udvikle en let tilgængelig metode for lærerne og fokus på den didaktiske samtale med afsæt i konkrete undervisningssituationer. Udviklingsprojektet skal ses i tilknytning til Rudersdal Kommunes udviklingsplan om udvikling af skolernes professionelle miljø. Projektets tager afsæt i en antagelse om, at der findes et uudnyttet potentiale i lærerens undervisningspraksis i form af ekspertise, der kan italesættes og dermed deles som erfaringsviden og inspiration. At studere egen og andres praksis med henblik på at belyse forskellige tilgange udgør således et udviklingspotentiale for den enkelte lærers praksis. Videoobservation af undervisning har her en dobbelt funktion, for det første giver det læreren et blik på egen undervisning, der normalt ikke er tilgængeligt og for det andet vil de observationer der præsenteres i faggruppen understøtte et fælles fokus i samtalen.

Indsamling af erfaringer og viden fra projektet:

I projektet få lærerne værktøjer til opsamling af data i de forskellige faser af forløbet. Data fra projektet vil indgå som materiale i Finn Holst ph.d. arbejde om professionskompetencer og læreruddannelse, hvor spørgsmål om lærerens praksisviden spiller en betydelig rolle. Tillige vil erfaringer og viden fra projektet vurderes med henblik på det videre arbejde med didaktisk samtale og erfaringsdeling i et kollegialt læringsfællesskab i Rudersdal Kommune.

Projektets forløb:

1. Introduktionsmøde den 25. august 2010 kl. 14.30 – 16.30 med alle de deltagende lærere, Finn Holst og Dorte Villadsen. Her præsenteres projektet og selve projektets forløb uddybes.
2. Møde i faggruppen, hvor et fælles tema for undervisningsforløb besluttet. Finn Holst deltager. Herefter planlægger og gennemfører den enkelte lærer sit eget forløb med pågældende klasse/hold.
3. Individuelle møder i begyndelsen af september med Finn Holst og Dorte Villadsen, hvor aftaler om observation drøftes og besluttet. Aftaler om tidspunkter for hvornår videooptagelser finder sted.
4. Deltagerne gennemfører deres undervisningsforløb. Undervejs (i løbet af september og oktober) optages video (Finn) af udvalgte dele af forløbet, fx to sessioner á 20-30 minutters varighed.
5. Den enkelte lærer udarbejder et oplæg til faggruppen med afsæt i video, logbog eller andet.

6. Møde (præsentation, diskussion og videndeling) fælles for musikforløb og billedkunstforløb (december)
7. Opsamling og vurdering af erfaringer (interviewform).

1.4 Sammenfatning af projektets resultater

1.4.1 Sammenfatning af beskrivelse og refleksion over de fire forløb

Forløb A (musik):

Undervisningsforløbet anvender en kombination af forskellige delforløb som omfatter etablering af viden om perioden, periodens musik og særlige kendetegn herfor, oplevelse og fortolkning af musik fra perioden samt skabende musikalsk arbejde med et eksemplarisk formprincip. Der tages en række interessante spørgsmål op som refleksion over dette forløb:

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

Forløb B (Musik):

Undervisningsforløbet anvender en kombination af tilgange i afvekslende delforløb omkring temaet med musik og bevægelse, sammenspil, musikforståelse og skabende musikalsk arbejde i flere sammenhænge. Der tages en række interessante spørgsmål op som refleksion over dette forløb:

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

Forløb C (Billedkunst):

Den gennemgående strategi er kobling mellem pædagogik og det formelt billedkunstfaglige. En strategi der kommer til udtryk i den løbende dialog med eleverne gennem hele forløbet. Organisering af undervisningen anvendes bevidst af A til at realisere flere såvel faglige som pædagogiske mål i undervisningen.

Forløb D (Billedkunst):

Centralt i forløbet er materialeeksperimenter tilrettelagt i en åben arbejdsproces. Fokus er på den enkelte elevs processer, hvor det konkrete produkt og de anvendte materialer tillægges mindre betydning og måske snarere er en anledning end et indhold. Det er den enkelte elev der skal lære at styre processen, hvor principperne er legen, undersøgelser og det tilfældige.

Temaer på tværs af billedkunstforløb

De to billedkunstforløb adskiller sig på flere punkter fra hinanden. Der arbejdes med forskelligt indhold,

forskellige mål, organisations- og læringsformer. Men samtidigt rejser der sig på tværs af forløbene en række spørgsmål, der er interessante at forfølge:

Hvordan aktualiseres indholdet med afsæt i elevernes forforståelser?

Hvordan aktualiseres og realiseres indholdet i forhold til forskelle mellem eleverne /differentiering?

Hvordan aktualiseres og realiseres et fagligt indhold i eksperimenterende /skabende processer?

Hvordan bruger eleverne hinanden i skabende processer?

Hvordan anvendes dialogen med eleverne som en metode der skaber fremdrift i processen?

Hvordan vurdere elevernes udbytte af eksperimenterende processer?

1.4.2 Sammenfatning af tværgående diskussionsspørgsmål i forbindelse med præsentation af forløbene

Musiklærerne diskuterer en påfaldende forskel på forløbene i musik og billedkunst og hvordan det alligevel kan tænkes i parallelle forståelser.

Et andet punkt der blev taget op var forskellen mellem ML1s og ML2s musikalsk skabende arbejde med henholdsvis symmetri og rondoformer – som på en måde er ret ens, men samtidig alligevel er noget forskelligt.

Et punkt som blev diskuteret med afsæt i ML2's præsentation var brugen af "huskehuset" – husketeknikken for at lære de forskellige perioders årstal, som der også kunne være et potentiale i at anvende i billedkunst.

Billedkunstlærerne diskuterer forskellige udgangspunkter for den billedkunstmæssige proces. Et afsæt som nævnes er teknikker og materialer, et andet er brainstorm. Denne diskussion har ligheder med diskussionen i musik om etablering af ressourcer for den skabende proces.

1.4.3 Sammenfatning af refleksioner og vurderinger af præsentationsforløbet

1. Der fremhæves generelt vigtige potentialer ved at samarbejde og få indblik i hinandens undervisning.

2. De fire lærere havde valgt meget forskellige måder at præsentere deres forløb på. Den ene musiklærer (ML1) valgte at vægte forløbet i sin helhedsforståelse, mens den anden (ML2) desuden ville vise processer og gode situationer herunder det delforløb hvor hun selv var blevet overrasket over den indsigt det gav at se videoen. Den ene billedkunstlærer (BL1) valgte at fokusere på et delforløb med en særlig interessant proces, mens den anden (BL2) i højere grad præsenterede forløbets rammesætning. Overvejelser for præsentationerne har inddraget forløbets helhed, situationer, proces, at give indsigt, brugen af video som refleksionsværktøj samt forløbets ramme.

3. Musiklærerne fortæller at de begge lærte noget af at se hvordan den anden greb det anderledes an. I billedkunstgruppen fremhæves det at der var meget forskelligt tilgange i billedkunstforløbene, men denne forskellighed fremstår kun som et begrænset potentiale. Musiklærerne bemærker de meget forskellige tilgange i billedkunst og ser det ene billedkunstforløb som inspirerende for dem. Billedkunstlærerne gav begge udtryk for at det var inspirerende og spændende at se forløbene i musik / et andet fag.

4. Både musik- og billedkunstlærerne fremhæver hvordan brugen af video har stor værdi som gør, at man får øje på noget man ellers ikke ville have set og at bearbejdning af videoen giver bedre muligheder for at evaluere undervisningen
5. Lærerne fremhæver at brugen af video i præsentationen som afgørende for at skabe indsigt der overskrider brugen af ord og indblik i lærerens forskellige praksisser indenfor faget og som en mulighed for inspiration mellem fag:
6. I musikforløbene var det fælles tema velfungerende og samarbejdet har ført til udvikling af et bredt og gennemarbejdet materiale og et bedre udbytte for eleverne.
7. Billedkunstlærerne udtrykker reservation overfor deres valg af tema (sort/hvid), som også har en væsentlig anden karakter end det tema der blev valgt i musik (barok). Der er her nok snarere tale om et fagligt emne end om et tema. Den ene billedkunstlærer giver udtryk for at emnet eller temaet ikke var valgt ud fra en betragtning om en indholdsbegrundelse (hvorfor) og dets læringsmæssige potentialer. Den anden billedkunstlærer giver udtryk for at hun reelt benyttede et andet emne eller tema som styrende for undervisningen
8. Både musik- og billedkunstlærere peger på at det kunne have været interessant hvis man havde haft et fælles tema på tværs af de to fag
9. Der opstod i projektet en fælles tematik mellem de to fag, som vedrører kreative eller skabende arbejdsformer og forholdet mellem på den ene side lærerforklaring, teknikker mm., med en mere styret undervisningsform og på den anden side mellem processer af kreativ eller skabende karakter og en mere åben arbejdsform. I de fire forløb blev dette gennemført på meget forskellige måder. En musikhæder problematiserer at balancen mellem de to arbejdsformer for ham ikke var tilfredsstillende og at han vil undgå dette ved at have arbejdet mere med relevante forudsætninger for det skabende arbejde. Den ene billedkunstlærer plæderer for at bygge eksperimenterende processer i billedkunst på et relevant grundlag af teknikker, hvor teknikkerne bliver et middel. Den anden billedkunstlærer peger på at manglende teknikker kunne føre til efterligninger i stedet for det eksperimenterende, men har i dog det konkrete forløb lagt større metodisk vægt på elevernes selvstændige arbejdsformer.

1.4.5 Analyse af særlige problemstilling

I sammenfatningen af de indvundne erkendelser gennem praksis og vidensdeling kommer man frem til en fælles problemstilling (punkt 9), som ikke bliver behandlet. Problemtikken vedrører kreative eller skabende arbejdsformer og forholdet mellem på den ene side lærerforklaring, teknikker mm. Balancen eller relationen herimellem fremstod som utilfredsstillende, og dette er afsæt for udvikling af relevant didaktisk teori (udviklet i musikdidaktik) og en analyse på grundlag heraf af de to musikforløb (se afsnit 3)

1.4.6 Lærernes vurdering af analysen

Den gennemførte analyse og det teoretiske grundlag er efterfølgende blevet præsenteret for de to musikhædere (feedback), med henblik på at få en vurdering af relevansen af den udviklede teori og den gennemførte analyse af deres forløb i sammenhæng med det samlede forløb. Musikhæderne udtrykker at analysen er relevant og anvendelig, og de indvundne erkendelser inddrages aktuelt i et planlagt forløb (cyklisk proces).

1.4.7 Professionspraksis og professionsforskning

I forløbet etableres koblingen mellem teori og praksis på tredje niveau (K3 niveau) i forløbet (i tid) som en transformation. Gennem et samarbejde mellem professionspraksis og professionsforskning om professionsudvikling (CPD) udvikles desuden ny didaktisk teori begrundet i behovet i professionspraksis.

Hermed tydeliggøres den dobbelte relation mellem professionspraksis og professionsforskning, hvor den professionelle praksis er afhængig af teori, og hvor teoriudviklingen kan begrundes i praksis – og at dette kan operationaliseres uden at de to forskellige praksisformer kolliderer ind i hinanden.

1.5 Potentialer i forhold til professionsudvikling og professionsforskning – perspektivering af projektets resultater.

I projektet har der indgået tre forskellige områder for professionalisering med forskellige potentialer.

I forhold til den enkeltes egen undervisning har brugen af videoobservation med henblik på lærerens refleksion, som beskrevet, haft en væsentlig betydning. Det handler her ikke om brug af video for at opfriske lærerens hukommelse som deltager i et forløb i forbindelse med at blive interviewet, men derimod om lærerens egen brug af videooptagelser, som bevirker at lærerens ser noget andet i form af andre aspekter af undervisningen gennem tilføjelse af et observerende perspektiv (se afsnit 2.3.4.1). I eksemplerne er det gennemgående, at man ser noget andet, hvilket betyder at man revurderer sin forståelse af den gennemførte undervisning.

På grundlag af arbejdet ud fra et fælles udgangspunkt (tema), brugen af videooptagelser og lærerlog præsenteres forløbene gensidigt mellem deltagerne. Den enkelte lærer har her lagt vægt på at vise værdierne i deres forløb samt at trække vigtige spørgsmål frem til fælles diskussion. Gennem brugen af videoklip fremhæves det, at der er skabt en særlig mulighed for at give indsigt i undervisningen – at kunne overskride ordets mulighed (se afsnit 2.3.4.2) og synliggøre forskelligheden som et potentiale. Grundlaget for denne udveksling er etableret gennem et fælles praksisforløb, og dette har muliggjort en sammenlignelighed, som har dannet afsæt for at rejse nogle centrale tværgående spørgsmål på et metaniveau, som man har diskuteret og gensidigt belyst. Samlet set er der tale om at indgå i et kommunikativt fællesskab om undervisningen på flere refleksionsniveauer, hvor den enkelte overskrider den personlige erfaring og udvider sin forståelse i et professionelt praksisfællesskab.

Professionsudviklingsprojektet har været knyttet til professionsforskning gennem et Phd-projekt, og har bidraget hertil. Desuden har det dobbelte perspektiv professionsudvikling/professionsforskning været grundlag for at der kunne etableres en relation herimellem, som er særlig interessant. I lærernes videns- og praksisdeling opstod diskussion og udveksling om overordnede didaktiske spørgsmål. Disse kan karakteriseres som vedrørende centrale didaktiske begreber og relationer herimellem, dvs. som teoretiske didaktiske spørgsmål, og har været genstand for en kvalificeret diskussion i fællesskabet. Spørgsmålet omkring skabende arbejdsformer og de dermed forbundne forudsætningsspørgsmål blev fastholdt som et vigtigt tema og problematiseret. Dette førte til udvikling af ny didaktisk teori (professionsforskning) på

dette område, som efterfølgende blev vurderet som relevant og anvendelig af de involverede lærere, samt inddraget i ny praksis.

Dette er nu grundlag for at formulere tre niveauer for en faglig og didaktisk funderet professionsudvikling med brug af video som refleksionsmedierende værktøj:

- I. *Lærerens refleksion over egen undervisning som professionspraksis.* Heri indgår anvendelse af video i den enkelte lærers praksis med henblik på at undersøge situationer i egen undervisning. Sådanne undersøgelser tjener primært til lærerens indsigt i og refleksion over egen undervisning, men resultaterne heraf kan også præsenteres for og diskuteres med andre. Videoobservation kan udføres af læreren selv, der placerer et videokamera i lokalet, eller i samarbejde med en kollega, som optager video.
- II. *Fælles undersøgende praksis som professionsudvikling.* Brug af video i et praksisfællesskab hvor man laver et afgrænset forløb med et fælles udgangspunkt, som bygger på en refleksiv praksis som beskrevet i punkt I. Erfaringerne fra parallelle forløb er grundlag for vidensdeling og en overskridelse af den personlige erfaring, og der etableres ikke blot vidensdeling men deling i et praksisfællesskab. Et fælles fagligt og didaktisk grundlag (funderingen i et fagligt praksisfællesskab eller fagligt netværk) er centralt, men det er også muligt at etablere tværfaglige relationer, hvis dette gøres således, at der sikres et tilstrækkeligt fælles grundlag. Med henblik på etablering af et praksisfællesskab vil det være at foretrække, at videoobservation udføres gensidigt, således at de deltagende lærere både får indsigt i andres forløb gennem tilstedeværelse og gennem videofor midling.
- III. *Samspillet professionsudvikling - professionsforskning hvor det teoretiske aspekt sættes i spil mellem professionsudøvelse og professionsforskning.* Med en stærk teoretisk kobling for en professionsudvikling med en solid praksisforankring anlægges et nyt niveau hvor relevant teoretisk indsigt efterspørges i den didaktiske professionsudøvelse og hvor professionsforskningen bidrager med relevant teori.

Afsnit 2: Beskrivelse og refleksion over forløb og præsentation

2.1 Undervisningsforløb

Undervisningen blev gennemført i løbet af efteråret med videoobservation. Undervejs i forløbet udfærdigede de enkelte lærere en undervisningslog, bygget op over en didaktisk proces-model, som er beskrevet i afsnittet om didaktisk teori og analyseværktøjer. Udgangspunktet for et undervisningsforløb er et tema, som relaterer sig til fagets formål og inddrager en kombination af forskellige delmål. I forhold til dette tema kan den enkelte lærer etablere et undervisningsindhold (muligt indhold). Dette bygger i vid udstrækning på lærerens erfaring og undervisningsrepertoire, men kan også indeholde nye ting, udviklet i den aktuelle anledning.

2.1.1 Undervisningsforløb i musik

De to musikforløb (musikforløb A og musikforløb B) er gennemført af to musiklærere ('T' og 'C') henholdsvis med en femte klasse og med en fjerde klasse på to forskellige skoler. De valgte i fællesskab at arbejde med temaet Barok, og de indbyggede begge en skolekoncert fra Levende Musik i Skolen (LMS) med barokmusik (Rosenørn Barok), som lå inde i forløbet. Fælles for dem var at de anvendte skabende musikalsk arbejde i form af gruppearbejde, hvor eleverne skulle arbejde med at udvikle musikalske udtryk under anvendelse af principper fra barokmusikken. De kobledede begge til den historiske periode: T kobledede periodens historie og arkitektur til musikforløbet, mens C kobledede til periodens billedkunst i form af Vanitas-billeder.

2.1.1.1 Forløb A – kort beskrivelse

Forløbet blev indledt i historie, hvor de havde snakket om perioden og om symmetri i haver og bygningers arkitektur. I første lektion i musikforløbet arbejdede de med sammenhængen mellem arkitektur og musikken gennem musiklytning og med elevernes egen grafiske repræsentation af et musikstykke. Anden lektion bestod delvis af præsentation af opgaven med at arbejde skabende med musik efter barokprincipper som rammesætning – og delvis med at igangsætte processen. Læreren havde produceret en række motiver, som eleverne skulle arbejde med. Eleverne skulle selv afkode noderne, eventuelt med hjælp fra en indspilning af dem. Ved hjælp af principper for symmetri skulle de lave nogle variationer og bygge dem sammen. Derefter skulle de spille det og til slut skulle de indspille det ved hjælp af deres mobiltelefoner. Tredje lektion var helliget helt til processen, som blev fortsat i en fjerde lektion, hvor der desuden blev lavet en opsamling og diskussion af forløbet. Lektionerne var enkeltlektioner.

2.1.1.2 Forløb A – refleksion og vurdering af forløbet

Dette tager udgangspunkt i et tilbageblik baseret på interview af læreren, som har set videooptagelse af den observerede undervisning. Det metodiske grundlag er uddybet i afsnittet om videoobservation og de dermed forskellige perspektiver.

Læreren bringer følgende områder i spil: indhold, forløb, gruppedannelse og differentiering, frirum og rammer samt elevernes udbytte. Her præsenteres lærerens forståelser, vurderinger og refleksioner, delvist fremstillet gennem citater:

Indholdet er bestemt ud fra et tema (Barok) og der arbejdes med Musikalsk Skaben, Musikforståelse og Musikudøvelse tværgående mellem de tre hovedområder (Fælles Mål). Der præsenteres en periode med tværgående aspekter (historie og arkitektur). Forløbet strækker sig over fire enkeltlektioner.

Første lektion:

”Vi var startet lidt ugen før vi historie hvor vi havde snakket om principperne for barokken. Det giv vi dybere ind i og fik sat en musikvinkel på i den første musiktime. Lytte til musik, først. Se sammenhæng mellem musikken og arkitekturen - både for ørene og for øjnene. De blev også introduceret for et af de numre som Rosenørn Barok skulle spille for os”.

”I første time tegnede de også til musik, en opgave fra undervisningsmaterialet fra LMS. Jeg synes ikke det fungerede specielt godt.”

Herefter diskuterer læreren problemerne med opgaven og pegede på den manglende operationalisering i forhold til undervisningssituationen. Han antog at det ville være tilstrækkeligt gennemtænkt og gennemprøvet, da det foreligger i et trykt undervisningsmateriale, men det holdt ikke i forhold til det konkrete klassetrin. Materialet er udarbejdet af skolekoncertmusikere og ikke af musiklærere. Det er lærerens opfattelse, at der er tale om en spændende arbejdsform (grafisk notation), som man kan arbejde videre med (omarbejde).

Anden lektion:

”Der var her kaos-elementet skulle stå sin prøve. Der var her der skulle sættes noget i gang og findes en afvejning mellem - hvor meget skal man forklare, og hvornår skal man sætte i gang. Jeg havde tænkt det her igennem men jeg kunne også mærke da jeg gik i gang med at forklare det at det er - også for en femte klasse - komplekst at forstå, selvom vi havde snakket spejlingsprincipper i forvejen for at få en basis for hvad det var. Det var det der var en øjenåbner - ved at sidde og kigge på videoen bagefter - 'nej hvor han dog snakker den lærer' - synes jeg selv. I min introduktion prøvede jeg at gøre det så præcist som muligt, for i en grad at kunne kontrollere kaos inden jeg slap det løs. Det var intentionen.”

Her problematiserer læreren vanskelige spørgsmål om forholdet mellem forskellige lærings- og vidensformer i forbindelse med musikalsk skabende processer - et spørgsmål som senere vil blive taget op som en central didaktisk problemstilling i projektet.

Tredje og fjerde lektion:

”Når jeg gik rundt opfattede jeg at de formåede at få fat i det. Den anden gang havde de fået fat i det, og så gik de i gang med det i tredje lektion. De havde principperne på plads, selv om opgaven er relativt fri. Over de to gange var det lidt forskelligt hvad det var for resultater de fik - så jeg måtte fundere over hvad det var jeg ville opnå med resultatet. Nogen nåede at lave spejlingen, nogle nåede at lave spejlingen og spille det, og nogle nåede at lave spejlingen, spille det og indspille det.”

Læreren uddyber hvordan differentiering var tænkt ind i forløbet:

”jeg havde udarbejdet tre forskellige A og B motiver, dvs. seks motiver i alt, som de kunne arbejde med og arbejde videre med. Så var det min tanke at de også kunne arbejde med andre spejlingsformer. Det var ikke noget grundlæggende nyt de så skulle i gang med, men det var heller ikke mere af det samme. Det var et lag længere ned i arbejdet, som vi ikke nåede men som havde været en mulighed. Indholdsmaterialet kunne udvides i omfang og dybde. Der var mere materiale end der blev brugt - det var også meningen.”

Elevernes udbytte vurderes – i overensstemmelse hermed – også at være differentierede med en fælles kerne:

”Hvad fik de ud af det? Alle sammen har de fat i hvad der er kendetegnende for barokken. På det

teoretiske plan har alle fået fat i det. På det praktiske plan har alle arbejdet med det, der er nogle enkelte der har kæmpet mere med noderne end med selve det at det var noget musik - de har arbejdet med notation og ikke med barokmusik.”

Læreren fortæller om den markante udfordring som forløbet udgjorde i kraft af kombinationen af en ny opgave med relativt frie rammer og det han betegner som ”en dynamisk klasse – meget at give af men skal også tøjles.”

Spørgsmålet om nødvendigheden af et frirum og en åben proces i forbindelse med musikalsk skabende processer uddyber han som følger:

” Spørgsmålet er så hvilke kompromisser jeg vil vælge. Sommetider kører jeg det helt stramt, men de skal også kunne det andet - det er der også nogle der trives ved. Jeg kan placere mig der hvor jeg på et tidspunkt må trække mig lidt tilbage og sige nu vil jeg lade jer komme til ud fra hvad vi har af fælles udgangspunkt, og nærmere være en katalysator for dem, skubbe lidt til hvad de nu har i gang. Indenfor rimelighedens grænser.”

Han peger på værdien ved denne form for proces:

”Hvorfor - det er glæden ved det, når det går op i en højere enhed for dem, og deres udbytte - man kan se det i deres øjne - det er gjort - jeg har skabt det her selv. Jeg har ikke lagt mig fast på at 'i skal gøre sådan'. Jeg vil gerne have det frem i dem som de har at give, og tage udgangspunkt der hvor de er.”

Dette forudsætter den åbne proces - nødvendigheden af den åbne situation:

”Hvis jeg går ind og styrer processen, så er jeg på et andet sted, og det stykke mellem der hvor de er og der hvor jeg er det vil fremstå som et sort rum for dem. Hvor der ikke rigtig er sammenhæng mellem deres udgangspunkt og der hvor jeg idealistisk set siger, at der skal de bare skal være. Det kommer ikke til at hænge sammen for børnene. Så det er måden det kan blive det på - som jeg ser det: Ikke trække men skubbe.”

2.1.1.3 Sammenfatning A:

Undervisningsforløbet anvender en kombination af forskellige delforløb som omfatter etablering af viden om perioden, periodens musik og særlige kendetegn herfor, oplevelse og fortolkning af musik fra perioden samt skabende musikalsk arbejde med et eksemplarisk formprincip. Der tages en række interessante spørgsmål op som refleksion over dette forløb:

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

2.1.1.4 Forløb B – beskrivelse.

Forløbet blev indledt med arbejdet med Barokperioden herunder periodens særlige Vanitas-billeder (billedkunst). Læreren planlagde, at de skulle lave sammenspil på blokfløjte, udvikle og udføre en hofdans (musik og bevægelse), arbejde med musikhistorie, samt arbejde musikalsk skabende. Som det fremgår, skulle forløbet inddrage alle tre hovedområder for faget og dermed også delmål på tværs af områderne. I

den første dobbeltlektion introducerede læreren perioden for dem – tøj, møbler, et maleri, forskellige komponister fra perioden. Desuden arbejdede de med hofdansen, hvor eleverne gruppevis skulle udvikle idéer og elementer, som blev sat sammen til en helhed af læreren. I anden dobbeltlektion blev hofdansen sat sammen og udført. Herefter gik de i gang med sammenspil på blokfløjte, hvor de arbejdede med en flydestemme til en menuet. Eleverne havde herigennem både arbejdet med formelementer (gennem musik og bevægelse) og melodiske barokforløb (sammenspil). Herefter blev det tredje element med musikalsk skaben, som byggede på rondo-formen, introduceret. Læreren havde uddraget melodiske motiver fra nogle barokkompositioner og udviklet en visualisering af formopbygningen ved hjælp af billedkort (en konge, en prinsesse og en drage). Eleverne skulle nu lave deres eget stykke i disse rammer. Det skal bemærkes, at rammesætningen i forløb B var rondoformen (kompositorisk form) og ikke – som i forløb A – spejling som variationsprincip (motivisk form).

2.1.1.5 Forløb B – vurdering og refleksion baseret på interview af læreren som har set videooptagelse af den observerede undervisning.

Dette tager udgangspunkt i et tilbageblik baseret på interview af læreren, som har set videooptagelse af den observerede undervisning. Det metodiske grundlag er uddybet i afsnittet om videoobservation og de dermed forskellige perspektiver.

Læreren bringer følgende områder i spil: den tematiske tilgang, processuelt skabende arbejde, elevernes forskellige tilgange og vurdering af elevernes udbytte.

Forløbets tematiske tilgang var afsæt for at inddrage flere tilgange som skulle indgå i en helhed:

”Da vi valgte emnet... tog det udgangspunkt i at jeg vidste at vi havde en koncert som lå 1. november (LMS - Rosenørn Barok). Det kunne være et problem at man ville møde modstand hos eleverne bare man nævner ordet barok. Vi gjorde det alligevel. Det satte en masse ting i gang - jeg ville gerne have flere aspekter end musikundervisningen ind i hver time sådan at de ikke sidder for længe... Jeg har fra starten af prøvet at tænke i de baner at der skal hver gang ske et eller andet - de skal kunne mærke barokken, de skulle høre barokken, de skal spille barokken og de skal have nogle oplevelser så man har helheden - billeder, lyde og bevægelser.”

Eleverne skulle selv lave en hofdans og dermed arbejde med musikalsk form. Det lykkedes at få grupperne til at udarbejde nogle trin, som læreren så måtte sætte sammen til en samlet form:

”De havde kigget på nogle danse både musik og bevægelse (YouTube). De skulle finde to forskellige ting man kunne lave i en hofdans - det var svært for dem. Drengene gider det ikke og pigerne de bliver irriterede over drengene. Jeg havde sat dem sammen to piger-to drenge. Det lykkedes ikke at få en hofdans etableret gennem gruppearbejde. Jeg havde set nogle af ideerne - kan I ikke lige vise hvad I har - og satte det så sammen til en hofdans. Hvor det var meningen at de selv skulle have lavet den, satte jeg den sammen.”

Der er her tale om processuelt skabende arbejde som åbenbart er to forskellige former herfor, og hvor eleverne i den konkrete situation magtede den en form, men ikke den anden.

Resultaterne af den skabende proces med rondo-formen med afsæt i ”spillekortene” og et givet tema viste sig at være meget forskelligt, og læreren peger på at eleverne udnyttede deres forskellige ressourcer på forskellige måder, hvilket førte til forskelligartede resultater:

”Der er en pige som spiller blokfløjte, som er rigtig hurtig, og god til at formidle til dem der er omkring hende - de fik så en andenstemme med til kongen, så de kunne spille deres konge to-stemningt som differentiering. Hun har haft en meget musikalsk indgang til både deres prinsesse og deres drage. Der var nogle andre som en mere teateragtig indgangsvinkel - vi skal lave noget musik der skal passe til en prinsesse og noget der passer til en drage. Og den blev skudt, for der stod en mand bagved med en skyder. Mere teateragtigt - drama / dramatisering af symbolet. En anden gruppe havde lavet noget der mere var en slags lyd-kollage.”

I forløbet indgik forberedelse med henblik på elevernes forudsætninger for at lave det, som var lagt ind i forløbet som både handlede om elevernes ressourcer - nodeøvelser med miramba og luftmarimba - lavet før forløbet, som forberedelse til at de kan arbejde med de små melodier - og om ressourcer de kunne trække på – ”en MP3 fil hvor de kan spille med, mens jeg kan hjælpe dem der ikke har fået fat i det”.

I forhold til vurdering af resultaterne gør læreren opmærksom på en vigtig detalje som blev tydelig i forbindelse med Hofdansen. Læreren så på videoen at det faktisk var lykkedes og hun var ikke (ud fra perspektivet som deltager) klar over at det var så vellykket som det faktisk var og siger: ” Fra mit standpunkt så det kaotisk ud - men da jeg så det fra den anden side kunne jeg se at de faktisk alle sammen var med.”

Den sammensatte undervisningsform fremhæves i forhold til hvad eleverne fik ud af undervisningen, men den har også medvirket til at det i øjeblikssituationen var svært at vurdere det positive resultat: ”Forløbet var godt - set i tilbageblik. Det kunne godt virke kaotisk når man står i det, men der vare flere gode ting som jeg fik syn for ved at se videoen. Der var flere der var med end jeg havde regnet med. Jeg hører nu bagefter, når vi snakker om nogle ting - vi snakkede om komponisterne fra romantikken, og fordi man har sat det i perspektiv kan de placere det. Det er fint at se at de virkelig har fået noget ud af det. Der er noget af det de har fået ud af det, som hænger ved. Det er rart - der er en ramme vi kan bygge videre på. Det har noget at gøre med at man spiller på flere tangenter - der er flere ting der spiller ind, det er ikke en enkelt ting.”

2.1.1.6 Sammenfatning B:

Undervisningsforløbet anvender en kombination af tilgange i afvekslende delforløb omkring temaet med musik og bevægelse, sammenspil, musikforståelse og skabende musikalsk arbejde i flere sammenhænge. Lærerens refleksioner over dette forløb leder til en række interessante spørgsmål:

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

2.1.2 Undervisningsforløb i billedkunst

De to forløb i billedkunst er gennemført som to gange to parallellforløb med henholdsvis to 6. klasser og to

5. klasser. Lærerne besluttede i fællesskab at arbejde med temaet sort/hvid. Begge lærere valgte uafhængigt af hinanden, at omsætte temaet i deres undervisningsforløb til at arbejde med sort/hvide materialer og besluttede desuden at ikke at lave det samme. Fælles for dem er eksperimenterede processer i det billedskabende arbejde.

2.1.2.1 Forløb C – kort beskrivelse

Læreren indleder forløbet med "quiz og byt". Her skal elevernes forforståelse af det valgte tema sort-hvid i spil ved hjælp af en række spørgsmål, som eleverne på skift stiller hinanden. Det er fx: Hvor mange nuancer er der mellem sort og hvid? Hvis du kun har sort og hvid, hvordan kan du så lave en oplevelse vha. farverne?

Herefter placeres eleverne i en rundkreds omkring et stort stykke hvidt papir, der ligger på gulvet. En pose med sort maling er ophængt i en snor i loftet over papiret. Læreren klipper et hul i posen og eleverne skubber posen frem og tilbage mellem hinanden som et pendul, hvorved den sorte maling sætter spor på papiret. Da posen er tømt, leder læreren en dialog med eleverne om henholdsvis processen og produktet. Samtalen berører temaer som tilfældighed, at undersøge, kunstbegrebet. Det besluttes, at eleverne arbejder lidt videre på billedet, ved at afsætte flere spor på papiret med sort maling.

Det næste billedarbejde i forløbet er "hitte – frem – billeder", tegning med kul på papir. Under et papir foldes et stykke snor i et tilfældigt mønster, der hittes frem vha. gnideteknik med kullet. Efterfølgende arbejdes videre på tegningen ved at bruge kullet til at fremstille forskellige nuancer af sort. Gnidetrykket fra snoren anvendes som en tilfældig komposition og opdeling af billedfladen i felter, der skal bearbejdes med forskellige stregteknikker. Eleverne bliver guidet til at anvende kullet med forskellige teknikker, så forskellige mætning af papiret giver forskellige gråtoner.

I den efterfølgende lektion laver eleverne silhuet papirklip. Her tegnes profiler ud fra en lysprojektion fra en overhead på væggen. De klippes ud i henholdsvis sort og hvidt papir.

I den afsluttende del af forløbet skal eleverne arbejde med at præsentere deres billeder. Der opstår en ide om at bruge silhuetterne til et klasseportræt, hvor de med overlap skiftevis sort og hvid hænges op på en række i deres klasseværelse. Kultegningerne sættes i pas par tout. A taler med eleverne om at det er vigtigt det vigtige i at gøre deres produkter færdige og arbejdet med at præsentere dem ved ophængning, i rammer mm.

I dette forløb arbejder eleverne med flere efter hinanden følgende opgaver, der primært har til fælles, at der udelukkende arbejdes med sorte og hvide farver/materialer. Forløbet er bygget op over forskellige organisationsformer, alt efter opgaverne og undervisningens indhold og formål. A fortæller at hun bevidst anlægger faglige og pædagogiske kriterier for organisering af undervisningen. Der veksles mellem individuelt praktisk billedarbejde, gruppearbejde med praktisk billedarbejde og billedsamtale, klasseundervisning med læreroplæg, instruktioner og samtaler.

2.1.2.2 Forløb C – vurdering og refleksion

A bringer følgende emner op i den efterfølgende refleksion og vurdering af forløbet; organisering, undervisningsdifferentiering, det eksperimenterende/skabende billedarbejde og undervisning i åbne processer.

Om muligheden for at differentiere undervisningen med grupper som organiseringsform siger A:

”Det er en anden situation du har, når de sidder i grupper. Du kan nå dem bedre, og du kan bedre tage hånd om lige præcis den person du sidder ved. Jeg kan bedre skubbe til dem, når jeg er nede ved bordene ... og min eneste måde mulighed for at nå ind under huden på dem som har det problematisk, fx dem der synes at billedkunst er nederen ... den eneste måde er at snakke med dem, den personlige kontakt får dem der er negative til at være positive.”

I dialogen med den enkelte fremhæver A lærerens anerkendelse af det eleven laver som afgørende for at få eleverne videre og få dem til at eksperimentere.

”Jeg kan sætte mig ned og sige; denne her lille ide du har her, den kan du prøve at brede ud over resten af papiret. At anerkende og bruge det de har lavet ... jeg vælger at gå ind og anerkende, anerkendelsen er meget vigtig og signalerer at det er dig og mig her og prøver på at bruge det de har lavet ved at sige at det er godt nok. Jeg tror på, at det man gør som man synes er rigtigt, det vil man gerne gøre igen. Så får de en succesoplevelse.”

”Jeg stiller spørgsmål til dem; hvad synes du, du kan gøre her, for at få dem til at tænke selv ... nogen gange vil jeg gerne have de bliver udfordret, men det er dybest set dem der bestemmer om det er godt.”

”Jeg fortæller tit, hvad jeg selv gør, men siger også til dem at det ikke er facit, jeg kender ikke svaret, for det kan gøres på mange forskellige måder ... Det at eksperimentere behøver ikke at være, at man opfinder noget hver gang.”

Om den åbne proces der knytter sig til at undersøge og eksperimentere, siger A at det at følge eleverne i processen, lige der hvor de er og forsøge at fange dem og udfordre dem både fagligt og menneskeligt er centralt ved hendes metode.

2.1.2.3 Sammenfatning forløb C

Den gennemgående strategi er kobling mellem pædagogik og det formelt billedkunsthaglige. En strategi der kommer til udtryk i den løbende dialog med eleverne gennem hele forløbet. Organisering af undervisningen anvendes bevidst af A til at realisere flere såvel faglige som pædagogiske mål i undervisningen.

2.1.2.4 Forløb D – beskrivelse

Forløbet blev indledt med højt læsning af en historie. Undervejs udformer eleverne skitser/visuelle noter med blyant på papir. Efterfølgende er der i klassen en fælles drøftelse af skitserne. Her er fokus på, hvad de har valgt at trække frem fra historien og hvad de har tænkt og oplevet undervejs. Den efterfølgende lektion indledes med at tale om handlingen i historien igen, for ”at genopfriske og styrke elevernes egne billeddannelser”. Herefter præsenteres eleverne for en række materialer og værktøjer (papir, karton, pap,

garn, stof, sort og hvid maling, blæk, tusser, blyanter, limpistol, sakse, limstifter) der udelukkende er sort/hvide. Eleverne får til opgave, at udforme et produkt, rumligt eller plant, med afsæt i deres skitse.

Den efterfølgende proces, hvor eleverne arbejder med at udforme deres eget produkt, er tilrettelagt som en åben proces. Her bliver den enkelte elev stillet overfor at skulle finde løsninger på de forskellige udfordringer der opstår undervejs. Det drejer sig om flere faser i en billedskabende proces; Hvad skal jeg lave? Hvilken form skal mit produkt have? Hvilke materialer skal jeg bruge? Hvordan kan det løses teknisk/praktisk? Hvad gør jeg når det ikke bliver som forventet? Hvad gør jeg når jeg ikke kan finde en løsning? Hvornår mener jeg det er færdigt? Er jeg tilfreds? Hvad bestemmer at jeg er i mål/færdig?

Den åbne arbejdsproces tager sig for den enkelte elev meget forskelligt ud, nogle forfølger én ide og bruger tiden på denne. Andre elever arbejder mere afprøvende og producerer en række mere skitseprægende produkter/forslag.

I slutningen af forløbet bliver det besluttet, at elevernes produkter fra de to hold skal samles i en fælles billedcollage. Her sættes elevernes forskellige produkter på et stort stykke sort karton sammen med en række af tekststykker fra de steder i historien, som elevernes illustrationer henviser til.

Efterfølgende præsenteres eleverne for bogens illustrationer. Det afføder en snak om forskelle mellem de forestillingsbilleder eleverne har dannet og den måde bogens illustrator har valgt at illustrere fortællingen. En snak der får danskfaglige referencer, idet eleverne her er optaget af, hvordan teksten kan forstås.

Lærerens ide med forløbet er, at eleverne arbejder med overførsel fra verbalt sprog til visuelt form. Eleverne skal fremstille billeder/produkter der udtrykker en fortolkning af ord til noget visuelt.. Centralt i forløbet er eksperimenter med materialer i en åben arbejdsproces.

2.1.2.5 Forløb D – vurdering og refleksion

Læreren bringer følgende emner op i den efterfølgende vurdering og refleksion over forløbet:

Lærerrollen, den eksperimenterende arbejdsproces, hvordan elevernes får inspiration og input til at komme videre, og elevernes udbytte i forhold til målene for forløbet.

Lærerrollen i det eksperimenterende arbejde, hænger i J's forløb nøje sammen med en *åben* proces. Det betyder, at der ikke på forhånd er udformet en undervisningsplan over de tre undervisningsgange forløbet strækker sig over, for "så bliver man slave af sin plan og har ikke øjnene op for hvad der ellers kunne ske."

"Jeg havde tænkt meget over, hvordan jeg skulle starte det op, men ikke tænkt det til ende. Jeg vil lige mærke efter, hvad der skal ske næste gang ... Det kan godt være at man har en ide, men man skal finde ud af hvad de magter og hvad magter de ikke. Jeg lader mig rive lidt med i hvad der så kan ske."

Lærerrollen defineres af læreren således: *"Jeg ser mig selv som en vejleder, jeg er ikke den der skal have svar på det hele"*.

For Læreren betyder det, at undervisningen tager afsæt i det hun iagttager der sker her og nu. Det drejer sig om bl.a. om de elever, der er meget hurtigt færdige.

"... der er jo nogen, der bare bruger to minutter og så er de færdige og hvad skal vi så lave ... hvor man ligesom må prøve at holde dem lidt til ilden ... Jeg har det lidt sådan, at dem der er hurtige færdige, de skal måske bare ha' lidt længere tid til at tænke over tingene, så vil jeg hellere ha' at de laver tingene hurtigt, så kan vi lade den ligge og vende tilbage. Det gjorde jeg faktisk også med nogle af de ting, der var lagt til side, så blev der [senere] klippet i det og sat på noget farvet karton, så gik det ikke tabt, den der hurtige overfladiske måde at lave tingene på. Jeg tænker, at det måske er deres fortolkning af det, måske der det den måde de bedst kan fortolke det på lige nu."

Læreren fremhæver dialogen med eleverne undervejs som en bevidst anvendt strategi for realisering af målet om at eksperimentere og arbejde selvstændigt. Materialerne som eleverne skal eksperimentere dikterer nogle formelle rammer for det eksperimenterende arbejde, men tillægges ikke en værdi i sig selv og kunne principielt have været nogle andre. Der ikke formuleret mål der vedrører de valgte materials kvaliteter og egenskaber i forhold til formgivning, måske snarere tvært i mod. Den egentlige opgave relaterer sig den åbne proces og det at få eleverne til at gøre noget.

"...for læreren blander sig jo ikke, jeg står bare her ude og kigger, jeg går jo ikke hen og siger; arh det er måske ikke så smart at sætte de to ting sammen, det var måske bedre at ... med mindre de gik helt i stå, så var jeg selvfølgelig inde og hjælpe lidt. Men jeg synes bare, det er interessant at se, hvad børn kan få ud af nogle ting og derfor kan man måske godt sige, at de ikke lærte så meget om ... jeg fortalte ikke om teknikker og materialer, men der var flere der opdagede nogen ting. Der var flere der sagde; jeg kan jo ikke bygge det her når jeg ikke har noget karton der er mere stærkt, men så må jeg sige; du kan da prøve, prøv at se hvad du kan finde ud af."

Et andet forhold, der gør sig gældende er at eleverne "skeler" til hinanden for at få inspiration og ideer.

"Da var det med, at jeg godt kunne se med tiden, at der var nogen der havde det lidt sjovt med at sidde og lave noget sammen ... fordi man kan sige i sådan en situation, når det er så åbent, så får de lidt inspiration fra hinanden, når han er gået i gang med sådan noget, så det gør jeg også ... man kigger lige lidt til højre, men igen de bliver da inspireret, så det er da ikke helt tabt, når der er nogen der bliver hjulpet lidt på vej."

Om elevernes udbytte af forløbet:

"Jeg tror de har fået det ud af det, at de har fået lov at være frie i deres proces, der var ikke nogen der hele tiden var inde over og blande sig, og nej det var det du skulle gøre. Jeg håber, at det er det de har fået ud af det."

"Så fik jeg vist dem alle illustrationerne der var i bogen, det var faktisk en rigtig fin oplevelse fordi de synes da ikke at den næse der var tegnet i bogen var så karakteristisk som de havde forestillet sig ud fra ordene ... Hvor de tænkte, ej det var slet ikke sådan jeg oplevede det. Og den synes jeg er god ...yes der er sket lidt med tankerne alligevel."

2.1.2.6 Sammenfatning D

Centralt i forløbet er materialeeksperimenter tilrettelagt i en åben arbejdsproces. Fokus er på den enkelte elevs processer, hvor det konkrete produkt og de anvendte materialer tillægges mindre betydning og måske snarere er en anledning end et indhold. Det er den enkelte elev der skal lære at styre processen, hvor principperne er legen, undersøgelser og det tilfældige.

Temaer på tværs af billedkunstforløb

De to billedkunstforløb adskiller sig på flere punkter fra hinanden. Der arbejdes med forskelligt indhold, forskellige mål, organisations- og læringsformer. Men samtidigt rejser der sig på tværs af forløbene en række spørgsmål, der er interessante at forfølge:

Hvordan aktualiseres indholdet med afsæt i elevernes forforståelser?

Hvordan aktualiseres og realiseres indholdet i forhold til forskelle mellem eleverne /differentiering?

Hvordan aktualiseres og realiseres et fagligt indhold i eksperimenterende /skabende processer?

Hvordan bruger eleverne hinanden i skabende processer?

Hvordan anvendes dialogen med eleverne som en metode der skaber fremdrift i processen?

Hvordan vurderer elevernes udbytte af eksperimenterende processer?

2.2 Præsentationsforløb.

Efter de afsluttede undervisningsforløb mødtes de fire lærere (to musiklærere og to billedkunstlærere) og præsenterede hver deres forløb for de andre. Lærerne valgte selv hvad de synes var vigtigt at vise de andre og benyttede hertil videoklip fra observationsforløbet.

De fire lærere havde valgt forskellige måder at præsentere deres forløb på. Den ene musiklærer (ML1) valgte at vægte forløbet i sin helhedsforståelse, mens den anden (ML2) desuden ville vise processer og gode situationer herunder det delforløb hvor hun selv var blevet overrasket over den indsigt det gav at se videoen. Den ene billedkunstlærer (BL1) valgte at fokusere på et delforløb med en særlig interessant proces, mens den anden (BL2) i højere grad præsenterede forløbets rammesætning.

Musik og billedkunstlærerne mødtes til en gensidig præsentation og diskussion af forløbene. Diskussioner foregik til dels flettet ind i præsentationerne, delvis efterfølgende.

De fire præsentationsforløb fremstilles her som direkte transkriptioner af præsentationerne, som blev optaget på video.

2.2.1 Præsentation af undervisningsforløbene

2.2.1.1 Præsentation af musikforløb 1, ML1 (transkription)

”(ML2) havde den udmærkede ide at vi skulle prøve at arbejde med Barok. Og derfor tror jeg egentlig at vi bare arbejdede hver vores vej fordi vi er på hver vores skole. Det fælles var en koncert (Rosenørn Barok). Jeg har delt det op i første, anden og tredje lektion, hvor Finn tog video. Den første lektion starter så lidt a-teoretisk om barokken hvor vi snakker lidt om kunsten og vi går videre til noget musik som vi skal tegne til. Den opgave som de får her i denne time er en opgave som jeg har taget fra det materialesæt som fulgte med fra rosenørn barok. Hvordan de behandlede den opgave tager jeg lige bagefter.

Videoklip. ML1s gennemgang af symmetri i arkitektur. For at gøre opmærksom på noget af den symmetri som er indarbejdet i billedkunsten, og også i musikken. Jeg har ikke taget nogen eksempler fra Danmark med hvor vi finder symmetrien i arkitekturen (Holtegård-materialet).

Videoklip. Instruktion til opgaven med tegning til musik - forløbskurve. Man kan tegne på to måder til musik - man kan tegne hvad det forestiller. Den anden er at man følger det faktiske udtryk - om den går op eller går ned - prøver at følge musikken med en streg - ligesom en seismograf.

Videoklip - viser elevresultat. Viser forløbet og fortæller lidt til.

Videoklip - en anden der følger med fingeren.

Efterfølgende spørger jeg så hvordan de har det med at skulle følge det her - jeg havde ikke fortalt dem i detaljen. Ingen havde følt det var en svær opgave, bare fulgt med - intuitivt. Da eleven skulle fremlægge det satte jeg musik på for at se om hun kunne følge med. Det gik så ikke anderledes end da hun kom til slutningen måtte gå lidt tilbage fordi musikstykket ikke var færdigt endnu. Det var den første lektion der gik med det.

Anden lektion, der skulle de til at arbejde selv. Jeg havde lavet tre nodeeksempler til dem. De skulle alle starte med det samme nodeeksempel - de andre var så nodeeksempler man kunne kaste sig over, hvis man nåede at blive færdige med det første som man skulle arbejde med. Man skulle prøve at spejle det og spille det. Det gik der så et par lektioner med.

Videoklip. Instruktion. Elevkommentar - først så kom man ud, så kom man hjem.

Sjovt at de selv havde draget den konklusion.

Videoklip. Instruktion igen. Spejling af nodebillede. Jeg havde indspillet alle melodierne og lagt dem på et fælles sted - drev. De der ikke kunne finde ud af noderne kunne gå ind og finde den og lytte til den. Noder med nodenavne ovenover.

Det blev klar efterhånden at der var mange discipliner der skulle foldes ud i det her. Så der skulle forklares rigtig meget inden vi kunne komme i gang med det.

BL1: Hvad sagde børnene til det? ML1: Jamen, det sagde de ikke så meget til andet end at de gik i gang. Der var en vis forvirring, og jeg havde travlt med at komme rundt til alle og sætte dem i gang, også når nogle efterhånden gik i stå. Nogle af dem var så selvhjulpne at de fandt ud af at tage en computer og lytte til musikeksempel og få nogen hjælp den vej. Jeg havde prøvet at bygge det op så de kunne blive selvhjulpne undervejs. Der er 25 elever i klassen - ikke holddelt i musik.

Videoklip med elevernes arbejde - nogle som kastede sig over det. En er i gang med at oversætte noderne, de andre spiller.

Jeg fortæller dem om at der er et A- og et B-stykke og de her byggeklodser skal de sætte sammen selv ud fra de melodistumper som jeg har givet dem. Så skal de prøve at lave den her ud og hjem - hjemme/ude/hjemme. Karoline og Mikkel her er gået i gang med at øve.

Videoklip

ML1: alle kunne gå i gang med et klokkespil eller en xylofon. Så er der nogle instrumentalister i klassen - en på klaver og to på blokfløjte og sådan.

Nu hænger I jeres "musik" (billedkunst) op på væggen - det kan vi ikke - andet end et nodebillede. Jeg valgte så at vi skulle prøve at optage det på deres mobiltelefoner så vi kunne høre det ved en senere lejlighed. Når tonerne er døde i lokalet så er musikken væk - så de blev sat til at optage det.

Videoklip med optagelse. Det var fra lektion to og tre og det var resultatet af det. Der var flere resultater, og efterfølgende også en der fik optaget det. Den måde vi arbejdede med det var at jeg var ham der prøvede at skubbe dem i den retning - prøve at katalysere for dem og hjælpe dem. Prøvede at lade dem selv være de skabende. Ligesom med sort og hvid, så gav jeg dem nogle rammer for processen - ellers ville det gå op i absolut ingenting.

Jeg har en forestilling om at hvis vi havde nogle andre rammer så ville vi også have kunne have nået længere. der er mange som, ud fra hvordan de er som børn/personer, ikke kan holde fokus hvis der er så meget larm omkring dem - og det er der."

2.2.1.2 Præsentation af musikforløb 2, ML2 (transkription)

"Vi havde booket en koncert i begyndelsen af november, og det var en barokkoncert. Det gik ML1 så med på. Så det er fjerde og femte klasse som har været gennem samme projekt. Det var i fjerde klasse vi filmede. Jeg har så også taget udgangspunkt i noget billedkunst fra barokperioden. Billedkunstlæreren var blevet syg så jeg kunne ikke trække på hende, ellers havde jeg gerne villet arbejde lidt på tværs. Jeg havde nogle vikartimer i fjerde klasse hvor jeg har brugt nogle billedkunsttimer hvor vi har kigget på barokhaven og har prøvet at tegne en barokhave, men det var lidt for svært for dem. De har lavet tegninger som de har spejlet både i y-aksen og i x-aksen. Vi har set på nogle billeder fra barokken, og jeg har brugt en musiktime på at lave stilleben - Vanitasbilleder, som er lidt makabre med kranier og sådan noget (Holtegårdsmaterialet). Så jeg havde hentet kranier i biologilokalet hvor vi sammen med bøger og musikinstrumenter skulle skabe et billede. I første omgang var så min ide at de skulle lægge et lydbillede til dette billede. De kunne spille en lille menuet af Bach som kunne passe til. Et andet vilkår var at vi havde købt blokfløjter i klassen som vi skulle arbejde videre med. Blokfløjten skulle tænke den med ind over. Hvordan kan jeg få dem til at spille de tre toner de kan nu. Efter jeg var færdig med Vanitas-billederne kom Finn ind i billedet og vi snakkede om hvad der skulle ske den næste dag - og jeg fortalte at vi havde arbejdet med hofdans - vi havde kigget på nogle hofdans og de havde prøvet at lave nogle mønstre med gentagelser osv. Der havde jeg set at der var nogle piger som tog det alvorligt og nogle drenge der ikke tog det alvorligt. Jeg havde set på at der var noget godt der, noget godt der og noget godt der. Jeg var nået så langt at jeg havde taget nogle af de ting der var gode, og jeg satte så hofdansen sammen af tre mønstre som eleverne var kommet frem med. Den dans skulle vi så lave. Vi skulle så lave et lydbillede og spille blokfløjter. Jeg kan ikke huske hvad stikordet var med i stedet for at lave lydbilleder gik jeg helt i den anden boldgade med det skabende - der skulle være bevægelse, sammenspil og noget skabende indenfor emnet. Jeg endte med at lave sådan nogle kort - måske kunne vi se et klip.

Videoklip - det er hvad vi skulle.

- Blokfløjter - det endte med at jeg tog fem-seks børn ud ad gangen som spillede den stemme jeg havde lavet, så det blev lidt mere gennemsigtigt så man kunne høre melodistemmen.

- så kommer der noget med hofdansen. [ML2 peger på en speciel elev]. Der er en voksen med - han har støtte.

Videoklip med præsentation af rondoformen - billedkort. Klip med gennemgang af motiver efter kort.

Jeg blev nødt til at gennemgå hvert enkelt kort med hver gruppe - der nogle stykker musik af Bach som jeg har udvalgt og forenklet. Der er to kort der hører sammen - og hvis man spiller dem sammen så har man to stemmer. Jeg ved at der er nogle enkelte her i klassen som går til musik, og hvor jeg må differentiere. Hvis det blev for let kunne de sætte en anden stemme på deres konge. Der er en enkelt gruppe der har gjort det. Jeg skulle nå at have dem alle sammen igennem (gruppevis) og spille det med dem så de fik fat i deres melodi. De andre fik lov til at vælge instrumenter - der har også fået en kazoo - hvornår kan vi bruge vores kazoo. Skidt da, så jeg delte dem ud - hvis I har lyst til at bruge jeres kazoo, så må I også det. Så der var en vældig hyggelig stemning derinde. Heldigvis har jeg rigtig mange øvelokaler lige omkring musiklokalet, så efterhånden forsvandt grupperne ind i øvelokalerne og kigget på deres konge og lavet en prinsesse og en drage. Så skulle de spille det stykke igen og igen. Det var ret morsomt i sidste ende at se hvad der kom ud af det - det endte med at nogle tog det helt bogstaveligt - hvordan lyder en prinsesse. Nogle andre - især den ene pige som spiller blokfløjte - hun er så langt i nodelæsning og sådan noget så hun havde meget mere gået ud fra nodematerialet og sammen med gruppen lavet noget der mindede om nodebilledet. Jeg havde også sagt at kongen er prinsessens far så man må jo godt ligne sin far en lille smule. Så de havde genbrugt nodematerialet. Det var sjovt at se hvordan de kom frem til de forskellige resultater.

BL1: Har de lært noder? ML2: nodenavnene står over noderne og de lærer at spille tonerne på instrumentet. Jeg har en forstørret xylofon på væggen hvor vi øver noder ved at spille luft-marimba. Men hvis jeg ikke skriver nodenavnene under kan de ikke læse det.

Videoklip fra anden lektion - huset. Klip fra periodetavlerne.

Det er fra sidste gang jeg har snakket barok med dem - nu skal barokken ind i en sammenhæng så den ikke kommer til at stå for sig selv. Så jeg havde lavet musikkens hus, hvor jeg har placeret - i mit hus. Jeg har lige været på kursus, og så tænkte jeg at det her skal jeg også bruge. Det har ikke noget med musikperioden at gøre - det er bare måden at huske i hvilken rækkefølge tingene kommer... [forklaring af husketeknikken]

Det er svært for børn at overskue et langt tidsrum - så derfor etableres en kort tid som hvert fald viser rækkefølgen.

Ud for barokken har vi sat nogle komponistportrætter med nogle snore - så vi har hvor vi er henne og hvem der hører med hertil. Jeg har lavet huset i whiteboard programmet. Det var så det i store træk.

2.2.1.3 Præsentation af billedkunstforløb 1, BL1 (transkription)

Vi har valgt emnet "Sort-hvid". Jeg underviser i femte klasse på tre forskellige hold og havde valgt at de skulle arbejde med nuancer - hvor langt der er fra sort til hvid. Eksperimentere med sort-hvis. Fællesprojekt hvor vi skulle diskutere noget om hvad et var vi fik lavet - en pose med maling (og hul i) som blev sendt

rundt i kredsen af elever. Jeg synes det var en god diskussion der kom ud af det. Hvad er kunst - er det kunst det vi laver der, hvornår stopper man et kunstværk, for at det ikke skal blive ødelagt.

Efter det gik vi i gang med at lave nogle filigrantegninger hvor det var mere eller mindre tilfældigt hvordan de fik lagt strukturen (kul på papir med snor under). Derefter skulle de arbejde med skraveringen. Jeg havde gennemgået noget med linoleumstryk, hvordan man kunne fornemme nuancerne i et tryk, selvom det kun var sort-hvid.

Videoklip (viser hele processen)

Det er også et spørgsmål om hvad man vælger ud og begrænsningen kunst.

2.2.1.4 Præsentation af billedkunstforløb 2, BL2 (transkription)

Jeg faldt over en bog. "Værelse uden nøgle" en børnegyser. Jeg læste bogen højt for klassen - det hold jeg havde (fjerde klasse) - og så var det meningen at de skulle lave nogle skitsetegninger til, som de senere skulle bruge til at lave et produkt ud af. De sad og skitserede mens jeg læste højt. Det skulle ende ud i et eller andet der havde med historien at gøre som man så fremstillede i nogle sorte og hvide farver. Det er altså at få omsat noget auditivt - noget man hører, som man så skal prøve at vise visuelt. Jeg brugte nogen tid på at læse højt, og de sad og tegnede. Nogle havde lidt svært ved at tegne mens de lyttede, fordi de blev lidt optagede af historien nogen gange. Gangen efter der skulle de så kigge på skitserne - nogle havde allerede en ide om hvad det var de ville i gang med at lave, og kiggede ikke så meget på de skitser de havde - de kunne måske huske noget fra historien alligevel. Jeg havde lagt nogle materialer frem og der var lidt forskelligt i sort-hvide nuancer. Og så var det op til dem at finde ud af, at lave et eller andet produkt af en eller anden slags. På det tidspunkt viste jeg ikke helt hvad jeg ville med det. Vi endte så med at lave et fælles slags billede, hvor der blev klistret op. Så gik jeg hen og tog noget papir og teksten her, som de så fik lov til at klippe i og sætte ind der hvor det passede til de illustrationer der var lavet. Så endte det så med den sidste gang at jeg viste dem denne her bog med de illustrationer der var i bogen - dem fik de ikke at se mens jeg læste højt. Det var faktisk en rigtig god oplevelse - med: nej sådan har jeg slet ikke opfattet den og den. Illustratoren har jo fortolket denne her historie på sin måde og I har så, ud fra det jeg har læst, fortolket historien på jeres måde. Det var det der var centrale i det jeg ville sige.

Videoklip 1

Videoklip 2

2.2.1.5 Tværgående diskussionsspørgsmål

Musiklærerne diskuterer en påfaldende forskel på forløbene i musik og billedkunst og hvordan det alligevel kan tænkes i parallelle forståelser:

ML1: "Nu hænger I jeres "musik" (billedkunst) op på væggen - det kan vi ikke - andet end et nodebillede. Jeg valgte så at vi skulle prøve at optage det på deres mobiltelefoner så vi kunne høre det ved en senere lejlighed. Når tonerne er døde i lokalet så er musikken væk - så de blev sat til at optage det."

Et andet punkt der blev taget op var forskellen mellem ML1s og ML2s musikalsk skabende arbejde med henholdsvis symmetri og rondoformer – som på en måde er ret ens, men samtidig alligevel er noget

forskelligt.

Et punkt som blev diskuteret med afsæt i ML2's præsentation var brugen af "huskehuset" – husketeknikken for at lære de forskellige perioders årstal, som der også kunne være et potentiale i at anvende i billedkunst.

Billedkunstlærerne diskuterer forskellige udgangspunkter for den billedkunstmæssige proces. Et af sæt som nævnes er teknikker og materialer, et andet er brainstorm.

BL1: Der brugte jeg 'quiz og byt' som udgangspunkt af hensyn til deres forforståelse. Det er lidt det samme som BL3s brainstorm. Hvad tænker du når du hører sort-hvid. Det var et af de spørgsmål de gik rundt og stillede hinanden. For at spore mig ind på deres forståelse - findes der sort, grå, og lysegrå - er det sådan. Eller findes der et kæmpe spænd. Ud fra tilfældighed lavede et kunstværk med felter, hvor to felter ikke måtte have samme nuancer.

BL2: da vi repeterede bogens historie, hvor jeg spurgte til modsætninger i denne her bog - tyk/tynd, højvande/lavvande - der var mange modsætninger som også kunne forbindes med mørk/lys, for at spore dem ind på det med farverne.

BL1: det er en hamrende god idé. Alt hvad der lægger op til følelser. Jeg ville godt have lavet noget sort/hvid maling til musik, og jeg ville have haft fat i jer for at se om høre om noget musik der åbnede til det - det kunne have været sjovt at se. Det er noget med følelser, og det er hamrende svært. Man kan godt give et udtryk for gys eller gru eller uhygge. Men det er straks sværere med det andet... Men jeg synes det er en svær opgave, den der - peger på BL2s bog - selv om jeg synes den er hamrende spændende.

BL2: Det kommer vel også an på hvad man har som mål.

BL1: Ja, det gør det.

BL2: Hvis målet bare er at få det omsat til en illustration, så er den ikke meget længere. Så kan der være et andet forløb hvor vi arbejder med det samme og hvor vi så fokuserer meget mere på nogle teknikker. I forbindelse med den samme historie, og så bruge forskellige fagbegreber.

2.2.2 Lærernes vurdering og refleksion over præsentationsforløbet

Efter præsentationen blev der gennemført en interviewrunde med de fire lærere med fokus på præsentationsforløbet. Det viste sig imidlertid at det ikke blot var præsentationsforløbet der blev reflekteret på – også undervisningsforløbene blev reflekteret yderligere og perspektiveret. I det følgende vil dette blive fremlagt på grundlag af transkripter fra disse interviews med brug af direkte citater.

2.2.2.1 Vurdering, refleksion og perspektiver musiklærer 1

Vurdering og refleksion over præsentation:

Egen præsentation: "Jeg havde valgt at vise hvad jeg egentlig havde tænkt mig med det her og hvordan det var forløbet. Det var en tidslinje over min undervisning, med nogle klip af nogle gode situationer. Redigeret virkelighed i retning af det positive. Det viste ikke den kaos, som det egentlig også kunne være - man har et lydbillede hvor der sker noget alle vegne - men det var et fokus på de grupper der brugte materialet.

Jeg foretog et valg, netop. Jeg kunne have gjort begge dele, og jeg overvejede også hvor meget jeg skulle tage med da jeg kiggede klippene igennem. Jeg tænke det er rettet mod profession - det er det jeg ville det var at lave det her musik med dem og derfor blev det det jeg valgte ud. Jeg kunne snildt have gået den anden vej, men så synes jeg ikke det var det jeg ville vise.

ML2's præsentation - jeg så jo bare en helt anden måde at gøre de her ting på. En anden struktur. Det der fangede mig ved det var at den var blevet knapt så teoretisk som det jeg havde lavet. Den var fin med opbygningen af en rondoform. Det var en rigtig god måde at vise det på [billedkort - konge, dronning osv] så det ikke bare blev prikker og streger på en tavle (som jeg gjorde).

Det jeg kunne lære var at sådan her gør jeg det mere visuelt. Og jeg synes det var skønt at se hvordan hun havde introduceret en lille dans til det også - aktiveret eleverne fysisk i musiklokalet.

Det griber lidt ind i det første punkt [indhold]. Der er mange punkter i fælles mål som kan tilgodeses, hvis man kører det over lidt længere tid end jeg har gjort det nu. Man kan godt gøre forløbet længere, fordi der er så mange elementer i det som så kan tilgodeses forskellige punkter i fælles mål. Det synes jeg var en øjenåbner.

Relationen til billedkunst - det er lidt svært at se, det er meget stille. Det var meget fascinerende - og jeg ved ikke rigtig hvordan man kan føre det ind i musikken - men den der plastikpose med maling i en snor og fik den gode snak. Man kunne tage elementer af den gode snak ud af det. Det var sjovt hvis der var mere maling, kan jeg huske at en af børnene sagde. Hvad ville der være sket hvis - var der så kommet i billede ud af det som vi kunne bruge til noget. Den fælles oplevelse af et eller andet som man kan have en samtale omkring, noget som afsæt for at snakke

Det er det visuelle - den er der når den er færdig. Når musikken er færdig, skal man hokus-pokus lytte til den i sit hoved...

De forskellige former for præsentationer på fællesdagen. Hvad var godt? Når jeg tænker tilbage - jeg kan huske Carmens og så kan jeg huske den med posen - det gjorde indtryk - og så var der snakken med dem der malede sort, sort hvid og nuancer af grå.

Det tværgående - hvis det kan hæves op på et metaplan. Jeg synes stadig der er en pointe i det med posen. Det fælles udgangspunkt hvor vi alle kigger på det samme, snakker om det samme og er med i et fællesskab - hvis man kan tage substansen ud af det og så føre det sammen med musik. Om vi har noget der kan gå den anden vej ved jeg ikke. Jeg opdager det fordi jeg sidder på min side af det og kigger på det og siger, det var da interessant det der.

Brugen af video i præsentation:

"Brugen af video i præsentationen. Det var jo enestående! Ord er en ting, jeg kan jo sige noget og så sidder der blandt tilhørerne måske flere som har nogle helt andre opfattelser af de ord jeg siger – og sammenhænge, og sætter det i relation til sin egen undervisning - I og med at man kan sætte noget billede på så får man ligesom rykket folks opmærksomhed ud af deres egen verden og over i den verden hvor jeg har været. Jeg kan ikke se nogen bedre måde at gøre det på. Det må jeg sige.

Det er særligt tydeligt fordi det er to faggrupper sammen - så er det jo meget rart når man skal kigge indenfor i en billedkunst-verden at se det også.

Brugen af video i undervisningen:

"Jeg transskriberede selv videoen. Ville have et overblik, så jeg kunne komme i dybden med det jeg havde lavet. Ville vide hvad der egentlig skete og hvornår. Gav mig mulighed for at evaluere min egen undervisning - jeg får syn for sagen - med nogle elever hvor jeg tænkte, hold da op hvad laver de der. Udadvendt for at finde de ting som jeg synes jeg kunne vise som var repræsentativ. For at vise hvad det egentlig var jeg ville med det her forløb. Så det var selvevaluering på allerhøjeste plan. Videoen kunne man vænne sig til - den påvirker nok læreren mere end den påvirker eleverne.

I første omgang var det for at jeg kunne vælge det ud som var relevant, og så så jeg at jeg lige pludselig kunne følge nogle elever og deres færden rundt i musiklokalet, som jeg ellers ikke ville have mulighed for. Øjenåbner - med reference til et eksempel fra Horsens, hvor nogle elever lå nede bag klaveret og sloges: det var faktisk den jeg fik. Jeg havde slet ikke bemærket at én bare brugte to lektioner på nærmest bare at drive rundt. Jeg var fokuseret på mit fag-projekt. Sådant en som ham der bare stille og roligt luskede rundt i lokalet opdagede jeg aldrig. Det gjorde jeg så der (på videoen) og kan ind-tænke det fremover - være opmærksom på det. Også have en føler i den retning. Så det var meget interessant. Jeg har en idé om hvor undervisningen skal hen ad, og det er der, jeg overvejende lægger mit fokus.

Tema

"Jeg kastede mig ud på dybt vand og fik en masse ud af det. Fagligt og personligt fordi man satte sig ned og arbejdede i dybden med nogle ting. At pudse det op omkring hvordan det musikalske i var perioden (barokken). Også historisk da jeg ikke har beskæftiget mig med perioden rent historisk.

hvad eleverne fik ud af det - det har jeg spurgt dem om, det var alt fra det vi har snakket om - det var en måned efter hvor jeg snakkede med dem - det vi havde arbejdet med til "det var kedeligt" . Det var et udtryk for det engagement som de lagde i det. De havde fået godt fat i spejlingsprincipperne, jeg bad dem om at beskrive dem eller tegne dem for mig. Et snit ned igennem, så er deres udbytte lidt over middel både på det historiske og det musikfaglige område.

Arbejdsformer

Forholdet mellem lærerforklaring til den arbejdsform jeg havde valgt. Det betød at jeg kastede eleverne ud på dybt vand i noget de ikke rigtig havde prøvet før. Hvis jeg skal lave sådan noget en anden gang i en anden klasse skal det med noder måske være mere indarbejdet, der var for mange ubekendte for eleverne da de gik i gang. Den del hvor de skulle være aktive blev minimeret. 60 pct aktivitet til 40 pct snak - det synes jeg måske var lige i overkanten. Jeg ville da godt have snakken (gennemgang og instruktion) ned på 20 pct. Det er ikke muligt at holde eleverne fanget ved at stå og docere teori for dem. Det er vigtigt at have alle følere ude og være rimeligt sikker på det er langt over halvdelen der har forstået det - ambitionen er at jeg vil have alle med.

Dette spørgsmål er kommet op på baggrund af at det var muligt at se egen undervisning (videoen). Det er da utroligt så meget jeg står og snakker. Det er vigtigt at det er eleverne der bliver aktiveret. Det er vigtigt at der er nogle præmisser der er på plads - det handler om at have forudsætninger på plads. Så havde jeg kunnet skære ned på nogle forklaringer.

Forholdet mellem lærerforklaring til den arbejdsform jeg havde valgt. Det betød at jeg kastede eleverne ud på dybt vand i noget de ikke rigtig havde prøvet før. Hvis jeg skal lave sådan noget en anden gang i en anden klasse skal det med noder måske være mere indarbejdet, der var for mange ubekendte for eleverne da de gik i gang. Den del hvor de skulle være aktive blev minimeret. 60 pct aktivitet til 40 pct snak - det synes jeg måske var lige i overkanten. Jeg ville da godt have snakken (gennemgang og instruktion) ned på 20 pct. [40/60 er ikke nogen dårlig fordeling sammenlignet med andre klasserumsundersøgelser - 80/20]. Det er ikke muligt at holde eleverne fanget ved at stå og docere teori for dem. Det er vigtigt at have alle følere ude og være rimeligt sikker på det er langt over halvdelen der har forstået det - ambitionen er at jeg vil have alle med.

Dette spørgsmål er kommet op på baggrund af at det var muligt at se egen undervisning (videoen). Det er da utroligt så meget jeg står og snakker. Det er vigtigt at det er eleverne der bliver aktiveret. Det er vigtigt at der er nogle præmisser der er på plads - det handler om at have forudsætninger på plads. Så havde jeg kunnet skære ned på nogle forklaringer.

Der er mange punkter i fælles mål som kan tilgodeses, hvis man kører det over lidt længere tid end jeg har gjort det nu. Man kan godt gøre forløbet længere, fordi der er så mange elementer i det som så kan tilgodeses forskellige punkter i fælles mål. Det synes jeg var en øjenåbner.

2.2.2.2 Vurdering, refleksion og perspektiver musiklærer 2

Vurdering og refleksion over præsentation:

"Viste klip fra videoen, ville vise konkret hvad vi var i gang med. Mit kriterium for at vælge ud var at give tilhørerne en indsigt i forløbet. Da jeg valgte klippene ud, var et af dem det med hofdansen. Da jeg stod i situationen tænkte jeg at det var rent kaos, men da jeg så videoen så jeg noget andet - hold da op, de er med. Når man ser det fra et andet perspektiv oplever man det på en anden måde. Der var en engelsk lærer på besøg i timen, og jeg kunne se på hendes kropssprog at der var noget hun ikke helt kunne klare (kaos), men der foregik reelt noget helt andet. Andre ting jeg viste var mere illustrativt for forløbet - hvor jeg havde grebet det an.

Jeg kan huske at ML1s præsentation tiltalte mig meget. Jeg kan ikke huske hvorfor den sagde mig mere end de andre. Der var noget i hans præsentation hvor jeg tænkte, ja, sådan kunne man også have valgt at gøre det.

Det var også sjovt at se det ene billedkunst forløb - ih, bare det var mig - hun havde gjort det på en meget finurlig måde, synes jeg.

ML1's præsentation var rigtig spændende, som jeg allerede har været inde på. Det havde han virkelig gjort meget fint. Meget gennearbejdet.

En præsentation - fortalte noget og så tænkte jeg at bare man havde set det som videoklip - det var lidt ærgerligt. Det kunne have givet et bedre indtryk af det ud over at hun fortalte om det.

Det var sjovt at se hvordan de var gået hver deres vej - at det bare var så forskelligt med samme udgangspunkt. Det er sjovt at se at selv om man har det samme udgangspunkt, så kan de blive så forskelligt.

Det kunne man også med vores i musik. Man har valgt noget ud - har du gjort det sådan, det er jo også interessant. Det var spændende.

Der er gode potentialer. Vi sidder hver i vores lille verden og underviser. Selv om at intentionerne om at dele er gode, sker det sjældent - vi må blive bedre til at dele. I dette projekt var det en del af aftalen. Hvor er det egentlig nyttigt at man gør sådan noget - der er der hvor ens egen kreativitet bliver større. Når jeg sidder alene så række min kreativitet hertil, men når jeg snakker med nogle andre tænker man, ja man kunne også måske, måske kunne man inddrage. Alene det gør at kommer på det næste niveau og begynder at tænke på et helt andet plan.

De praktisk-musiske fag har i en vis grad de samme udfordringer. Hvordan får man eleverne med i det man gerne vil? At børnene ikke oplever de faglige krav selvom de er der. Hvordan får man dem ud over den hurdle? Og musik har så i modsætning til fx billedkunst det, at bare der er en der ikke laver det man skal, så får vi ikke den fælles oplevelse, som vi kunne have haft. Musik er sårbar.

Nogle er bedre rustet end andre - det giver forskellige udfald, og begge dele kan være interessante. ML1's diskussion - hvornår kan man slippe dem løs.

Brug af video:

"Jeg synes det er meget godt at få set det. Vi gør det alle på vores forskellige måder - hvilket tag har de forskellige lærere på eleverne - vores forskellige måder at få eleverne til at være opmærksomme på - at skabe en magisk verden. Jeg kan bruge noget af det selv næste gang. Det var interessant, det må jeg lige gå hjem og tænke over. Hvordan er læreren med til at skabe en magisk verden - de har alle haft et klip med 'hvordan fortæller jeg hvad de nu skal'. Iscenesættelsen.

Eget blik - eksemplet med hofdans. Mit blik gik til midten af elevrækken - en elev spiller klovn, og hertil går ikke længere end til midten. Dem på den anden side ser man ikke. Selv om det kan være ekstremt med pågældende elev er det generelt, vi har jo sådan nogle elever i alle klasser.

Tema:

Set i bakspejlet var jeg glad for at vi valgte det tema. Fordi man var to om det og kunne fortælle at der også foregår noget på en anden skole. Det er noget helt særligt omkring det her.

Også fordi man selv tænker at der skal være et forløb - noget der hænger sammen, der er skabt noget rigtig godt omkring det. Jeg var overrasket i sidste ende, det var et godt forløb - det er blevet sat på en spids.

Baroktemaet er så gennemarbejdet at jeg ved jeg har noget helt konkret liggende, og jeg ved når jeg skal bruge det næste år med en anden klasse - eller hvornår jeg nu skal bruge det igen - det er gennemarbejdet også gennem den sparring jeg har haft med T., de samtaler vi har haft omkring det samt det at jeg har set videoen og det jeg kan trække herfra... Udbyttet for eleverne og udbyttet for mig selv er større fordi det bliver sat på en spids. Når man har sådan et samarbejde med en kollega og man bruger tid på at sige ok nu har vi gjort det her, og hvordan gik det så - når man har tid til at evaluere, og lukke tingene på en god måde - ikke blot med eleverne men også på lærerniveauet, så får man et større udbytte - både lærere og elever, det er jeg helt sikker på. Jeg har bare fået det bekræftet endnu engang.

Samarbejde:

Jeg er blevet bekræftet i at vi på den måde bliver stærkere som lærere. At det gennem samarbejdet, om det så er på den ene eller den anden led, giver et større udbytte. Det bekræfter mig i at det er den måde jeg er en bedre lærer på. Jeg kommer et spadestik dybere i min forberedelse, i min planlægning, i min efterbearbejdelse af emnet.

Projektet kan være en del hvor jeg får indblik i min egen undervisning - det var meget godt, det var måske knapt så godt... Det kunne godt udvikle lidt mere.

En bevidstgørelse man som lærer har - når man har set det, hvorfor gør jeg det. Det er videoen der gør at man ser det. Det er noget tilsvarende når man har en praktikant og ser vedkommende gøre noget uhensigtsmæssigt.

Kunne have været anderledes hvis vi havde haft det samme tema - så havde man kunne se nogle tværfaglige ting som kunne være interessante.

Udvekslingen med ML1 er af en anden karakter end i klasseteam - det faglige perspektiv? Vi har en anden snak om det - ellers er det meget med at så gør vi sådan og sådan og sådan.

I projektet her er tilgangen mere 'hvad er der', 'hvad sker der' vi ved jo ikke hvad der sker. Vi kan planlægge og organisere og så sker der noget og så forholder vi os til det - til intentionerne. I hele dette forløb er der nogle større perspektiver - nogle større linjer, der bliver kigget på.

2.2.2.3 Vurdering, refleksion og perspektiver billekunstlærer 1

Vurdering og refleksion over præsentation:

"Vi var klar over at vi selv skulle vælge noget video ud. Vi var ikke forberedt på at det skulle være en samlet præsentation. Men jeg havde ikke tænkt på den store præsentation.

Jeg føler jeg har fået noget ud af at se musikforløbene - jeg føler ikke jeg har fået noget ud af at se billedkunstforløbene. Da jeg sad og skulle vælge ud - det er klart at det er en meget god ide at man har baggrunden, det fælles oplæg, men omvendt bliver det lidt kedeligt, så er det mere interessant at se eleverne. Hvad sker der hos dem.

Jeg kan se at BL2 og jeg arbejder meget forskelligt - selvom vores teorier nok er ret ens. Jeg ville ikke kunne arbejde på den måde. Det gav mig ikke ret meget.

Jeg synes det var dybt inspirerende at se musikforløbene. Det er måske fordi musik ligger længere fra det man laver, så henter man inspiration ind derfra. Deres måde at gribe de her ting an på og så at de har de store klasser - det kræver selvfølgelig noget rum og sådan noget men jeg synes det var en spændende måde, og jeg synes at det ML2 havde, var noget man direkte kunne bruge også i billedkunst - tidsaldrene, også i dansk og historie. Det kan bruges rigtig mange steder. Hvad lavede man i barokken i billedkunst, hvad lavede man i musik, hvilke tekster lavede man i barokken, hvad skete der historisk set.

Det synes jeg var spændende - sådan er det jo tit, det er ikke nødvendigvis sådan at man skal gå ind og kigge på billeder for at få inspiration til at undervise i billedkunst. Det kan godt være at man skal ind og høre et stykke musik for at undervise i billedkunst - eller noget andet. Inspirationen kommer mange steder fra.

Brug af video:

Når jeg kommer ind og ser hvad andre laver, så bliver jeg altid vældig imponeret. Jeg synes simpelthen folk er så dygtige. Og så tænker jeg tit, hvad er det egentlig lige du selv gør. Og her så jeg det egentlig ligesom jeg ser det når jeg kommer ud til andre, og så tænkte jeg, det er søreme da egentlig meget godt, søster! På den måde var det, for mig, en god ting altså. Jeg ved godt at jeg er en god lærer - men alligevel. Vi havde også en udveksling med Høsterkøb hvor jeg var ude og se på noget. Næh, og hun gør det sådan. Bagefter kom den der video og så så jeg den og så tænkte jeg over det hun gjorde i forhold til det jeg gjorde - jeg går meget mere ind i elevernes arbejde end hun gjorde, hvor hun lægger det op til "hvad synes du selv". Det bruger jeg også meget - men prøver også at give dem nogle teknikker for ligesom at sige at hvis du gerne vil have den næse og du godt kan se at den næse ikke er god nok, hvordan kan du så gøre det. Der går jeg ind og vejleder mere, og så man diskutere om det er rigtigt eller forkert.

Jeg fik sat fokus på nogle ting, hvor jeg lige tænkte en gang til hvad der er rigtigt og hvad der er forkert. Der er nok ikke noget der er helt det ene eller det andet. På den måde, der var det så godt nok. Man tænker jo også en gang imellem på at man kunne tænke sig at lave nogle optagelser hvis man havde et kamera siddende - for at vise nogle forældre hvad man er oppe imod...

I musik optog du det af flere gange - forløbet. I billedkunst tog vi det samme i forskellige klasser - det var lidt ærgerligt. Det kunne have været bedre at se det efterfølgende. Det er vigtigt at få forløbet.

Det ville være godt at være der, men videoen har værdi - hvis man bruger videoen kan man godt vente de to dage med at diskutere tingene. Hvis der ikke en nogen video skal samtalen være lige efter, for ellers glemte hvad det var man gjorde.

Det jeg var fascineret af var, at du var gået tæt på nogle af eleverne og man kunne se hvordan - hvordan en af pigerne sad fuldstændig fordybet i det der i så lang tid. Og for øvrigt også nogle af drengene, som starter med at være afvisende - og så sidder de alligevel der helt fordybede.

Tema:

Jeg synes det var svært at finde et emne, og jeg synes det var irriterende at vi havde valgt det emne som vi havde. Jeg var selv midt i noget andet som jeg godt kunne have tænkt mig at have kørt videre med. Jeg havde sådan set masser af ideer til at køre videre med det, men blev så afbrudt med emnet sort/hvid. Det var lidt irriterende. Lige da Jette sagde sort/hvid tænkte jeg, ja det kan vi da sagtens. Jeg synes alligevel at det var - jeg kunne ikke lægge de samme ting i det som jeg gør når jeg vælger et emne selv. Jeg er nok noget mere struktureret end nogle andre er. Jeg vil gerne have et hvorfor jeg vælger det her emne. Ud fra hvad får jeg ud af det, hvad tilgodeser jeg, og sådan nogle ting. Jeg kunne godt finde noget i sort-hvid, det kan man jo altid, men det passede bare ikke lige ind i min plan. [emne- tema] Man kunne gå ind og se på grafik og sort-hvid nuancer, men det passede mig ikke helt. Det var også ærgerligt at musik og billedkunst ikke havde et fælles tema - men der ville jeg også godt have brugt farverne. Hvis jeg skulle have arbejdet med musik ville jeg gerne have brugt farver. Der synes jeg det var et handicap kun at have sort-hvid. Jeg har

brugt musik før i undervisningen, og der synes det er vigtigt at have farverne fordi der er nogle følelser og sådan noget der kommer mere til udtryk, i hvert fald på det stadie når det er femte klasses elever.

Jeg havde jo stadigvis de der silhuetter, det var fordi jeg sådan set var i gang med portrætter, men jeg kunne godt have tænkt mig at køre videre ud af den linje - jeg havde lavet noget med portrætter, hvor de ikke skulle tegne sig selv men hvor de lavede portrætter ud fra hvad jeg kan lide og sådan nogle ting. Det var vores fejl, jeg tror vi var for hurtige.

Det har også været mere udfordrende for mig, synes jeg, hvis vi havde haft et fælles tema - der havde været mere kød på det. Det kunne faktisk have været sjovere hvis man havde valgt et fælles tema.

Arbejdsformer:

Jeg vil gerne have at eleverne skal eksperimentere, det vil jeg helt bestemt. Og så er det at hvis jeg tager udgangspunkt i eleverne - jeg giver dem jo en masse teknikker. Jeg synes ikke de kan eksperimentere ordentligt uden at have de teknikker, for så går det i stykker. Jeg selvfølgelig godt læne mig tilbage og side, det bliver da spændende at se hvad der sker der.

Diskussionen er skal man lade dem erfare fuldstændig selv, eller skal vi give dem nogle teknikker så de kan erfare med de teknikker. Fordi jeg ved så meget om ler

og lers måde at reagere på, så fortæller jeg dem selvfølgelig hvad der kan lade sig gøre og hvad der ikke kan lade sig gøre.

2.2.2.4 Vurdering, refleksion og perspektiver billekunstlærer 2

Vurdering og refleksion over præsentation:

Præsentationen - der var tvivl om hvad opgaven var, derfor blev det gjort på forskellige måde. J: ja, det er rigtigt. Nu havde vi jo aftalt at vi skulle finde nogle bestemte steder (i videoen) - jeg var i tvivl om det var noget du ville styre eller om vi selv skulle det. Jeg synes faktisk det var spændende at høre, bortset fra det. Netop det med det alsidige, nysgerrigheden for at se hvordan andre gør det. Man suger jo til sig som lærer - ideer og inspirationer. Så det er altid spændende at iagttage andre - hvordan de griber tingene an. Så var det jo også et andet fag - det så ret sjovt ud. Anderledes, og en stor udfordring at være musiklærer. Jeg synes det er hårdt nok at være billedkunstlærer - stort lokale og de flyver rundt - men det med alle de instrumenter de spiller, der tænkte jeg - hold da op. Det kræver også sin mand at have styr på sådan noget. Jeg var meget benovet over ML2s præsentation - hold da op. Hun havde virkelig forberedt noget der, som sagde spar to. Jeg blev nærmest helt forpustet. Men også meget inspirerende - det med kortene med kongen. Det var virkelig godt, fantastisk spændende at høre om. Samtidig tænkte jeg også - hvor meget har hver enkelt lagt i opgaven, ligesom givet den en ekstra skalle, nu er vi på. Er det bare sådan i altid underviser eller, er der lidt ekstra her, det kan jo ikke vide.

Brug af video:

Der er meget stor forskel i det jeg pludselig får et blik på alle eleverne. På den måde synes jeg det har været

giventigt. At man kunne se noget - så begynder der at køre et eller andet. Det synes jeg helt klart er brugbart og et eller andet sted ved man jo godt som lærer skal skifte mellem aktiviteter, at nu har de brug for at der skal ske noget andet og sådan nogle ting. Det synes jeg at jeg prøver at være opmærksom på, men det er så meget tydeligt når man ser sig selv at her fungerer det bare ikke. Det viser bare at det er meget planlægningskrævende hvis du virkelig vil nå alle. Du skal virkelig have forudset mange ting. Også selvom man har den løse struktur, så skal man alligevel have noget parat, eller kunne favne hurtigt og kunne skride til i så fald.

Tema:

Det med det sort-hvide kommer ligesom lidt ved siden af. Det kunne lige så godt have været noget helt andet. Det var helt klart at det var den bog som jeg synes var sjov at bruge som udgangspunkt. Den har været styrende for forløbet. Det tror jeg er meget typisk for mig - jeg får øje på noget, det kunne være spændende og hvad får jeg så ud af det. Så kommer alle de andre ting sådan pænt puttet ind bagefter.

Man kunne måske have gjort mere ud af teknikkerne. Men samtidig synes jeg faktisk der var det spil og at de faktisk lavede noget. Det kan godt være at mange prøvede at kigge efter hinanden og så blev det meget det samme, men - so what. Så har jeg det sådan - det var det, og vi fik lavet noget. Fik det samlet og sammenholdt med bogens illustrator. Jeg synes egentlig det var sådan jævnt godt. Og der skulle absolut ikke bruges længere tid på det. Jeg skal lige tænke over hvad der blev sat op som mål. Det der egentlig var målet med det her, var at få fortolket ord i form af noget visuelt.

De skal gennem den der leg med tingene. Der er to ting i det det. Dels det med at danne billeder i sit hoved fra nogen der læser noget højt. Jeg synes der er så mange børn i dag som ikke får læst højt. Det har så måske været knapt så betydningsfuldt for mig hvad der så kom ud af det.

Arbejdsformer:

Jeg opfatter ikke mig selv som den der skal have alle svarene. Det har jeg sagt mange gange overfor eleverne. Det ved jeg ikke, det må vi så finde ud af. Det oplever jeg også tit med elever med særlige forudsætninger. I går tog jeg et kortspil med, og så ser jeg hvad det udvikler sig til. Kender de ordet kabale, og hvad laver de med kort derhjemme. Så munder det ud i at vi laver vores eget spil. Nå, fint. Det kan jeg godt lide.

Jeg går rundt og mærker - mærker efter. Er der noget undervejs, sker der et eller andet her. Og så ved jeg ikke - børn lærer bedst når vi har det rart og hyggeligt. Der er også børn der kræver meget struktur. I kristendom og historie smækker jeg alle mine timer sammen og siger der kan I vælge mellem det og det og det - et skema. De må selv om hvad de går i gang med, jeg er sådan set ligeglad. Der kan være forskellige sammensætninger, forskellige typer opgaver der kræver at man arbejder lidt på kryds og tværs. Der ved jeg selvfølgelig på forhånd at de der ikke kan administrere den åbenhed, dem er jeg over med det samme.. Nogle er mere selvkørende, så føler jeg mig mere fri - ikke det der hele tiden er på er på. På den måde føler jeg mig mere fri som lærer, når de egentlig bare er selvkørende. Når eleverne er vant til at arbejde selvstændigt er det noget andet.

2.3 Sammenfatning af refleksioner og vurderinger af forløbet

2.3.1. Præsentation, generelt

Der fremhæves her potentialerne ved at få indblik i hinandens undervisning og samarbejde:

"Der er gode potentialer. Vi sidder hver i vores lille verden og underviser. Selv om at intentionerne om at dele er gode, sker det sjældent - vi må blive bedre til at dele. I dette projekt var det en del af aftalen. Hvor er det egentlig nyttigt at man gør sådan noget - der er der hvor ens egen kreativitet bliver større. Når jeg sidder alene så rækker min kreativitet hertil, men når jeg snakker med nogle andre tænker man, ja man kunne også måske, måske kunne man inddrage. Alene det gør at kommer på det næste niveau og begynder at tænke på et helt andet plan."/> /ML2

*Jeg er blevet bekræftet i at vi på den måde bliver stærkere som lærere. At det gennem samarbejdet, om det så er på den ene eller den anden led, giver et større udbytte. Det bekræfter mig i at det er den måde jeg er en bedre lærer på. Jeg kommer et spadestik dybere i min forberedelse, i min planlægning, i min efterbearbejdelse af emnet. /*ML2

2.3.2 Egen præsentation

De fire lærere havde valgt forskellige måder at præsentere deres forløb på. Den ene musiklærer (ML1) valgte at vægte forløbet i sin helhedsforståelse, mens den anden (ML2) desuden ville vise processer og gode situationer herunder det delforløb hvor hun selv var blevet overrasket over den indsigt det gav at se videoen. Den ene billedkunstlærer (BL1) valgte at fokusere på et delforløb med en særlig interessant proces, mens den anden (BL2) i højere grad præsenterede forløbets rammesætning.

"Jeg havde valgt at vise hvad jeg egentlig havde tænkt mig med det her og hvordan det var forløbet. Det var en tidslinje over min undervisning, med nogle klip af nogle gode situationer."/> /ML1

*"Viste klip fra videoen, ville vise konkret hvad vi var i gang med. Mit kriterium for at vælge ud var at give tilhørerne en indsigt i forløbet. /*ML2

*"Da jeg valgte klippene ud, var et af dem det med hofdansen. Da jeg stod i situationen tænkte jeg at det var rent kaos, men da jeg så videoen så jeg noget andet - hold da op, de er med. /*ML2

*"Da jeg sad og skulle vælge ud - det er klart at det er en meget god ide at man har baggrunden, det fælles oplæg, men omvendt bliver det lidt kedeligt, så er det mere interessant at se eleverne... /*BL1

Sammenfatning: De forskellige overvejelser for egen præsentation har inddraget: forløbets helhed, situationer, proces, at give indsigt, brugen af video som refleksionsværktøj samt forløbets ramme.

2.3.3 Andres præsentation

Musiklærerne fortæller at de begge lærte noget af at se hvordan den anden greb det anderledes an:

"Jeg så jo bare en helt anden måde at gøre de her ting på. En anden struktur. Den var fin med opbygningen af en rondoform. Det var en rigtig god måde at vise det på... Det jeg kunne lære var at sådan her gør jeg det mere visuelt. /ML1

"Jeg kan huske at ML1s præsentation tiltalte mig meget... Der var noget i hans præsentation hvor jeg tænkte, ja, sådan kunne man også have valgt at gøre det. /ML2

Det ene billedkunstforløb var inspirerende for musiklærerne:

"Det var også sjovt at se det ene billedkunst forløb - ih, bare det var mig - hun havde gjort det på en meget finurlig måde, synes jeg. /ML2

Musiklærerne bemærkede også de meget forskellige tilgange i billedkunst:

"Det var sjovt at se hvordan de var gået hver deres vej - at det bare var så forskelligt med samme udgangspunkt. Det er sjovt at se at selv om man har det samme udgangspunkt, så kan de blive så forskelligt. /ML2

I billedkunstgruppen fremhæves det også at der var meget forskelligt tilgange i billedkunstforløbene, men det fremstår ikke umiddelbart som et potentiale:

"Jeg kan se at BL2 og jeg arbejder meget forskelligt - selvom vores teorier nok er ret ens. Jeg ville ikke kunne arbejde på den måde. /BL1

Billedkunstlærerne gav begge udtryk for at det var inspirerende og spændende at se forløbene i musik / et andet fag:

"Jeg synes det var dybt inspirerende at se musikforløbene. Det er måske fordi musik ligger længere fra det man laver, så henter man inspiration ind derfra. Deres måde at gribe de her ting an på og så at de har de store klasser - det kræver selvfølgelig noget rum og sådan noget men jeg synes det var en spændende måde, og jeg synes at det ML2 havde, var noget man direkte kunne bruge også i billedkunst - tidsaldrene, også i dansk og historie. Det kan bruges rigtig mange steder. /BL1

"Så det er altid spændende at iagttage andre - hvordan de griber tingene an. Så var det jo også et andet fag - det så ret sjovt ud. Anderledes, og en stor udfordring, at være musiklærer. /BL2

"Jeg var meget benovet over ML2s præsentation - hold da op. Hun havde virkelig forberedt noget der, som sagde spar to. Jeg blev nærmest helt forpustet. Men også meget inspirerende - det med kortene med kongen. Det var virkelig godt, fantastisk spændende at høre om. /BL2

2.3.4 Brug af video

2.3.4.1 Brug af video i uv-forløb (refleksionsværktøj):

Både musik- og billedkunstlærerne fremhæver hvordan brugen af video har stor værdi som gør, at man får øje på noget man ellers ikke ville have set og at bearbejdning af videoen giver bedre muligheder for at evaluere undervisningen:

"I første omgang var det for at jeg kunne vælge det ud som var relevant, og så så jeg at jeg lige pludselig kunne følge nogle elever og deres færden rundt i musiklokalet, som jeg ellers ikke ville have mulighed for.

Øjenåbner - med reference til et eksempel fra Horsens, hvor nogle elever lå nede bag klaveret og sloges: det var faktisk den jeg fik. Jeg havde slet ikke bemærket at én bare brugte to lektioner på nærmest bare at drive rundt. Jeg var fokuseret på mit fag-projekt. /ML1

"Da jeg valgte klippene ud, var et af dem det med hofdansen. Da jeg stod i situationen tænkte jeg at det var rent kaos, men da jeg så videoen så jeg noget andet - hold da op, de er med. Når man ser det fra et andet perspektiv oplever man det på en anden måde. /ML2

"Jeg transskriberede selv videoen. Ville have et overblik, så jeg kunne komme i dybden med det jeg havde lavet. Ville vide hvad der egentlig skete og hvornår. Gav mig mulighed for at evaluere min egen undervisning - jeg får syn for sagen. /ML1

"Jeg fik sat fokus på nogle ting, hvor jeg lige tænkte en gang til hvad der er rigtigt og hvad der er forkert. /BL1

"Når jeg kommer ind og ser hvad andre laver, så bliver jeg altid vældig imponeret... Og her så jeg det egentlig ligesom jeg ser det når jeg kommer ud til andre, og så tænkte jeg, det er søreme da egentlig meget godt, søster. /BL1

"... man kunne se hvordan en af pigerne sad fuldstændig fordybet i det der i så lang tid. Og for øvrigt også nogle af drengene, som starter med at være afvisende - og så sidder de alligevel der helt fordybede. /BL1

"Der er meget stor forskel i det jeg pludselig får et blik på alle eleverne. På den måde synes jeg det har været givtigt. At man kunne se noget - ... /BL2

2.3.4.2 Brug af video i præsentation (formidlingsværktøj):

Lærerne fremhæver at brugen af video i præsentationen som afgørende for at skabe indsigt der overskrider brugen af ord og indblik i lærerens forskellige praksisser indenfor faget og som en mulighed for inspiration mellem fag:

"Brugen af video i præsentationen. Det var jo enestående! Ord er en ting, jeg kan jo sige noget og så sidder der blandt tilhørerne måske flere som har nogle helt andre opfattelser af de ord jeg siger – og sammenhænge, og sætter det i relation til sin egen undervisning - I og med at man kan sætte noget billede på så får man ligesom rykket folks opmærksomhed ud af deres egen verden og over i den verden hvor jeg har været. Jeg kan ikke se nogen bedre måde at gøre det på. Det må jeg sige. /ML1

"Jeg synes det er meget godt at få set det. Vi gør det alle på vores forskellige måder - hvilket tag har de forskellige lærere på eleverne - vores forskellige måder at få eleverne til at være opmærksomme på - at skabe en magisk verden. /ML2

Det er særligt tydeligt fordi det er to faggrupper sammen - så er det jo meget rart når man skal kigge indenfor i en billedkunst-verden at se det også. ML1

"... Det synes jeg var spændende - sådan er det jo tit, det er ikke nødvendigvis sådan at man skal gå ind og kigge på billeder for at få inspiration til at undervise i billedkunst. Det kan godt være at man skal ind og høre et stykke musik for at undervise i billedkunst - eller noget andet. Inspirationen kommer mange steder fra. /BL1

2.3.5 Tema

I musikforløbene var det fælles tema velfungerende og samarbejdet har ført til udvikling af et bredt og gennemarbejdet materiale og et bedre udbytte for eleverne:

"Set i bakspejlet var jeg glad for at vi valgte det tema. Fordi man var to om det og kunne fortælle at der også foregår noget på en anden skole. Det er noget helt særligt omkring det her. Også fordi man selv tænker at der skal være et forløb - noget der hænger sammen, der er skabt noget rigtig godt omkring det. Jeg var overrasket i sidste ende, det var et godt forløb - det er blevet sat på en spids. /ML2

"Man kan godt gøre forløbet længere, fordi der er så mange elementer i det som så kan tilgodese forskellige punkter i fælles mål. Det synes jeg var en øjenåbner." /ML1

Baroktemaet er så gennemarbejdet at jeg ved jeg har noget helt konkret liggende, og jeg ved når jeg skal bruge det næste år med en anden klasse - eller hvornår jeg nu skal bruge det igen - det er gennemarbejdet også gennem den sparring jeg har haft med T., de samtaler vi har haft omkring det samt det at jeg har set videoen og det jeg kan trække herfra... Udbyttet for eleverne og udbyttet for mig selv er større fordi det bliver sat på en spids. Når man har sådan et samarbejde med en kollega og man bruger tid på at sige ok nu har vi gjort det her, og hvordan gik det så - når man har tid til at evaluere, og lukke tingene på en god måde - ikke blot med eleverne men også på lærerniveauet, så får man et større udbytte - både lærere og elever, det er jeg helt sikker på. Jeg har bare fået det bekræftet endnu engang. /ML2

Billedkunstlærerne udtrykker reservation overfor deres valg af tema (sort/hvid), som også har en væsentlig anden karakter end det tema der blev valgt i musik (barok). Der er her nok snarere tale om et "emne" end om et tema. Den ene billedkunstlærer giver udtryk for at emnet eller temaet ikke var valgt ud fra en betragtning om en indholdsbegrundelse (hvorfor) og dets læringsmæssige potentialer:

"Jeg synes det var svært at finde et emne, og jeg synes det var irriterende at vi havde valgt det emne som vi havde... Lige da BL2 sagde sort/hvid tænkte jeg, ja det kan vi da sagtens. Jeg synes alligevel at det var - jeg kunne ikke lægge de samme ting i det som jeg gør når jeg vælger et emne selv. Jeg er nok noget mere struktureret end nogle andre er. Jeg vil gerne have et hvorfor jeg vælger det her emne. Ud fra hvad får jeg ud af det, hvad tilgodeser jeg, og sådan nogle ting. /BL1

Den anden billedkunstlærer giver udtryk for at hun reelt benyttede et andet emne eller tema som styrende for undervisningen:

"Det med det sort-hvide kommer ligesom lidt ved siden af. Det kunne lige så godt have været noget helt andet. Det var helt klart at det var den bog, som jeg synes var sjov at bruge som udgangspunkt. Den har været styrende for forløbet. Det tror jeg er meget typisk for mig - jeg får øje på noget, det kunne være spændende og hvad får jeg så ud af det. Så kommer alle de andre ting sådan pænt puttet ind bagefter. /BL2

Både musik- og billedkunstlærere peger på at det kunne have været interessant hvis man havde haft et fælles tema på tværs af de to fag:

"Kunne have været anderledes hvis vi havde haft det samme tema - så havde man kunne se nogle tværfaglige ting som kunne være interessante. /ML2

"Det var også ærgerligt at musik og billedkunst ikke havde et fælles tema... Det har også været mere udfordrende for mig, synes jeg, hvis vi havde haft et fælles tema - der havde været mere kød på det. Det kunne faktisk have været sjovere hvis man havde valgt et fælles tema. /BL1

2.3.6 Arbejdsformer

Der opstod i projektet en fælles didaktisk tematik mellem de to fag som vedrører kreative eller skabende arbejdsformer og forholdet mellem på den ene side lærerforklaring, teknikker mm., med en mere styret undervisningsform og på den anden side mellem processer af kreativ eller skabende karakter og en mere åben arbejdsform. I de fire forløb blev dette gennemført på meget forskellige måder.

En musiklærer problematiserer at balancen mellem de to arbejdsformer for ham ikke var tilfredsstillende og at han vil undgå dette ved at have arbejdet mere med relevante forudsætninger for det skabende arbejde:

"Forholdet mellem lærerforklaring til den arbejdsform jeg havde valgt. Det betød at jeg kastede eleverne ud på dybt vand i noget de ikke rigtig havde prøvet før. Hvis jeg skal lave sådan noget en anden gang i en anden klasse skal det med noder måske være mere indarbejdet, der var for mange ubekendte for eleverne da de gik i gang... Dette spørgsmål er kommet op på baggrund af at det var muligt at se egen undervisning (videoen). /ML1

Den ene billedkunstlærer plæderer for at bygge eksperimenterende processer i billedkunst på et relevant grundlag af teknikker, hvor teknikkerne bliver et middel:

"Jeg vil gerne have at eleverne skal eksperimentere, det vil jeg helt bestemt. Og så er det at hvis jeg tager udgangspunkt i eleverne - jeg giver dem jo en masse teknikker. Jeg synes ikke de kan eksperimentere ordentligt uden at have de teknikker, for så går det i stykker. Jeg selvfølgelig godt læne mig tilbage og sige, det bliver da spændende at se hvad der sker der. Diskussionen er skal man lade dem erfare fuldstændig selv, eller skal vi give dem nogle teknikker så de kan erfare med de teknikker. /BL1

Den anden billedkunstlærer peger på at manglende teknikker kunne føre til efterligninger i stedet for det eksperimenterende, men har i det konkrete forløb lagt større metodisk vægt på elevernes selvstændige arbejdsformer:

"Man kunne måske have gjort mere ud af teknikkerne... Det kan godt være at mange prøvede at kigge efter hinanden og så blev det meget det samme, men - so what. Så har jeg det sådan - det var det, og vi fik lavet noget... Jeg skal lige tænke over hvad der blev sat op som mål. Det der egentlig var målet med det her, var at få fortolket ord i form af noget visuelt... Der er to ting i det det. Dels det med at danne billeder i sit hoved fra nogen der læser noget højt. Jeg synes der er så mange børn i dag som ikke får læst højt. Det har så måske været knapt så betydningsfuldt for mig hvad der så kom ud af det. /BL2

"Jeg opfatter ikke mig selv som den der skal have alle svarene... Nogle er mere selvkørende, så føler jeg mig mere fri - ikke det der hele tiden med at være på. På den måde føler jeg mig mere fri som lærer, når de egentlig bare er selvkørende. Når eleverne er vant til at arbejde selvstændigt er det noget andet. /BL2

2.3.7 Sammenfatning

1. Der fremhæves generelt vigtige potentialer ved at samarbejde og få indblik i hinandens undervisning.
2. De fire lærere havde valgt meget forskellige måder at præsentere deres forløb på. Den ene musikhæder (ML1) valgte at vægte forløbet i sin helhedsforståelse, mens den anden (ML2) desuden ville vise processer og gode situationer herunder det delforløb hvor hun selv var blevet overrasket over den indsigt det gav at se videoen. Den ene billedkunstlærer (BL1) valgte at fokusere på et delforløb med en særlig interessant proces, mens den anden (BL2) i højere grad præsenterede forløbets rammesætning. Overvejelser for præsentationerne har inddraget forløbets helhed, situationer, proces, at give indsigt, brugen af video som refleksionsværktøj samt forløbets ramme.
3. Musikhæderne fortæller at de begge lærte noget af at se hvordan den anden greb det anderledes an. I billedkunstgruppen fremhæves det at der var meget forskelligt tilgange i billedkunstforløbene, men denne forskellighed fremstår kun delvist som et potentiale. Musikhæderne bemærker de meget forskellige tilgange i billedkunst og ser det ene billedkunstforløb som inspirerende for dem. Billedkunstlæderne gav begge udtryk for at det var inspirerende og spændende at se forløbene i musik / et andet fag.
4. Både musik- og billedkunstlæderne fremhæver hvordan brugen af video har stor værdi som gør, at man får øje på noget man ellers ikke ville have set og at bearbejdning af videoen giver bedre muligheder for at evaluere undervisningen
5. Læderne fremhæver at brugen af video i præsentationen som afgørende for at skabe indsigt der overskrider brugen af ord og indblik i læderenes forskellige praksisser indenfor faget og som en mulighed for inspiration mellem fag.
6. I musikforløbene var det fælles tema velfungerende og samarbejdet har ført til udvikling af et bredt og gennemarbejdet materiale og et bedre udbytte for eleverne.
7. Billedkunstlæderne udtrykker reservation overfor deres valg af tema (sort/hvid), som også har en væsentlig anden karakter end det tema der blev valgt i musik (barok). Der er her nok snarere tale om et "emne" end om et tema. Den ene billedkunstlærer giver udtryk for at emnet eller temaet ikke var valgt ud fra en betragtning om en indholdsbegrundelse (hvorfor) og dets læringsmæssige potentialer. Den anden billedkunstlærer giver udtryk for at hun reelt benyttede et andet emne eller tema som styrende for undervisningen
8. Både musik- og billedkunstlædere peger på at det kunne have været interessant hvis man havde haft et fælles tema på tværs af de to fag
9. Der opstod i projektet en fælles tematik mellem de to fag, som vedrører kreative eller skabende arbejdsformer og forholdet mellem på den ene side lærerforklaring, teknikker mm., med en mere styret undervisningsform og på den anden side mellem processer af kreativ eller skabende karakter og en mere åben arbejdsform. I de fire forløb blev dette gennemført på meget forskellige måder. En musikhæder problematiserer at balancen mellem de to arbejdsformer for ham ikke var tilfredsstillende og at han vil undgå dette ved at have arbejdet mere med relevante forudsætninger for det skabende arbejde. Den ene billedkunstlærer plæderer for at bygge eksperimenterende processer i billedkunst på et relevant grundlag af

teknikker, hvor teknikkerne bliver et middel. Den anden billedkunstlærer peger på at manglende teknikker kunne føre til efterligninger i stedet for det eksperimenterende, men har i dog det konkrete forløb lagt større metodisk vægt på elevernes selvstændige arbejdsformer.

Afsnit 3: Analyse af Musikforløb A og musikforløb B

Finn Holst

I sammenfatningen af de indvundne erkendelser gennem praksis og vidensdeling kommer man frem til en fælles problemstilling (punkt 9), som ikke bliver behandlet. Der er her tale om et potentiale, som gennem en teoretisk-analytisk behandling kunne have væsentlig betydning for den fremtidige undervisning. En indløsning af dette potentiale beror imidlertid på en didaktisk teoretisk tilgang med tilstrækkelig forklaringskraft, som på dette tidspunkt ikke stod til rådighed.

Problemtikke vedrører kreative eller skabende arbejdsformer og forholdet mellem på den ene side lærerforklaring, teknikker mm., med en mere styret undervisningsform og på den anden side mellem processer af kreativ eller skabende karakter og en mere åben arbejdsform. I de fire forløb blev dette gennemført på meget forskellige måder. En musiklærer problematiserer at balancen mellem de to arbejdsformer for ham ikke var tilfredsstillende og at han vil undgå dette ved at have arbejdet mere med relevante forudsætninger for det skabende arbejde.

I det følgende gennemføres en analyse af de to musikforløb med dette potentiale for øje. Grundlaget herfor er den didaktiske teori, som er basis for projektet (transformativ didaktik), og den teoretiske udvikling, som på grundlag af erfaringerne fra projektet og den ovenstående problemstilling yderligere er udviklet. Det handler specielt om udviklingen af en fagdidaktisk teori om forholdet mellem skabende processer og musikalske færdigheder. Den fagdidaktiske teori herom er udviklet specifikt for musikdidaktik, og kan relativt let overføres (oversættes) til billedkunstoffaget. En beskrivelse af teorikomplekset findes i afsnittet om didaktisk teori.

3.1. Musikforløb - forløb A

3.1.1 Kort beskrivelse af temaforløbet

Forløbet blev indledt i historie, hvor de havde snakket om perioden og om symmetri i haver og bygningers arkitektur. I første lektion i musikforløbet arbejdede de med sammenhængen mellem arkitektur og musikken gennem musiklytning og med elevernes egen grafiske repræsentation af et musikstykke. Anden lektion bestod delvis af præsentation af opgaven med at arbejde skabende med musik efter barokprincipper som rammesætning – og delvis med at igangsætte processen. Læreren havde produceret en række motiver, som eleverne skulle arbejde med. Eleverne skulle selv afkode noderne, eventuelt med hjælp fra en indspilning af dem. Ved hjælp af principper for symmetri skulle de lave nogle variationer og bygge dem sammen. Derefter skulle de spille det og til slut skulle de indspille det ved hjælp af deres mobiltelefoner. Tredje lektion var helliget helt til processen, som blev fortsat i en fjerde lektion, hvor der desuden blev lavet en opsamling og diskussion af forløbet. Lektionerne var enkeltlektioner.

3.1.2 Indholdsbeskrivelse (didaktisering)

Der indgår 15 didaktiske indholdskomponenter, som er beskrevet med deres faglige indhold, praksis- / kompetenceformer og relation til læseplansmål.

	Fagligt indhold	Kompetenceformer	Læseplansmål (trin og slutmål)
D1	Barokmusikkens historiske kontekst	Perspektivering (VIII)	23. identificere vigtige træk ved musik fra udvalgte perioder i den vesterlandske musikkultur og vise kendskab til nogle centrale musikhistoriske skikkelser
D2	Symmetri, forbindes med arkitektur	Refleksion (V) Perspektivering (VIII)	23. identificere vigtige træk..
D3	Karakteristik af barokmusik	Perspektivering (VIII)	23. identificere vigtige træk...
D4	Lytte til et udvalgt stykke barokmusik i timen, med samtale herom	Oplevelse (III) Fortolkning(VI)	16. lytte opmærksomt og med forståelse til musik i forskellige genrer og stilarter 23. identificere vigtige træk... 25. samtale om musikkens funktion og virkning som samlende, stemningskabende, opildnende og manipulerende
D5	Optegne musikstykkets forløb grafisk /grafisk notation	Udtryk (II) Fortolkning (VI)	21. anvende notation som hjælp til at få overblik over sammenhæng og formforløb i et musikstykke 18. fortolke et stykke musik gennem selvvalgte udtryksformer
D6	Vise den grafiske notation og samtale herom	Fortolkning (VI)	19. gøre rede for formforløb... i forbindelse med udøvelse og lytning 21. anvende notation...
D7	Lytte til professionelt fremført barokmusik (LMS-koncert) samt samtale herom	Oplevelse (III) Fortolkning (VI) Perspektivering (VIII)	17. lytte til levende, professionelt fremført musik med forståelse for koncertsituationen 23. identificere vigtige træk... 25. samtale om musikkens...
D8	Samtale om principper for melodisk variation - spejling / hjemme-ude-hjemme	Refleksion (V)	19. gøre rede for formforløb... i forbindelse med udøvelse og lytning 21. anvende notation som hjælp til at få overblik over sammenhæng og formforløb i et musikstykke 15. arrangere musik ud fra eksperimenter og drøftelser
D9	Aflæse motiver fra noder	Udførelse (I)	9. bruge notation som støtte for musikudøvelsen
D10	Aflytte motiver fra lydfil	Udførelse (I)	9. bruge notation som støtte for musikudøvelsen 6. betjene musiklokalets tekniske udstyr
D11	Spille motiver	Udførelse (I)	1. deltage lyttende og medskabende i fælles musikalsk udfoldelse 5. anvende et bredt udvalg af musikinstrumenter fra forskellige instrumentgrupper i sammenspil
D12	Lave variationer af motiver	Produktion (VII)	1. anvende krop, stemme, musikinstrumenter og andre klangkilder, herunder computer, i skabende musikalsk arbejde 14. skabe enkle melodier eller små musikstykker 15. arrangere musik ud fra eksperimenter og drøftelser
D13	Sammensætte motiver til melodi	Produktion (VII)	14. skabe enkle melodier eller små musikstykker 15. arrangere musik ud fra eksperimenter og drøftelser 1. deltage lyttende og medskabende i fælles musikalsk udfoldelse
D14	Spille melodi	Udførelse (I) Oplevelse (III)	1. deltage lyttende og medskabende i fælles musikalsk udfoldelse
D15	Indspille melodi	Udførelse (I) Udtryk (II) Udøvelse (IV)	1. deltage lyttende og medskabende i fællesmusikalsk udfoldelse 6. betjene musiklokalets tekniske udstyr

Der indgår følgende praksis- og kompetenceformer: I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII.

Det tematiske indhold er aktualiseret i forhold til samtlige faglige praksis- og kompetenceformer.

Forløbet bidrager til følgende slutmål: 1, 5, 6, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 21, 23 og 25.

Den tematiske udfoldning på det indholdsmæssige område er gennemført således at et bredt udvalg af læreplanens målsætninger varetages (12 ud af 26).

3.1.3 Design (aktualisering)

Det tematiske forløb opstilles som et tidsforløb med delforløb, situationer og aktiviteter.

Delforløb	Situationer	Aktiviteter	Indhold
I: Barokmusik		Lektion 1	
	a. formidling	Barokperiodens arkitektur og musik	
	b. instruktion	gennemgang af grafisk notation	
	c. proces	tegning til barokmusik første gang tegning til barokmusik anden gang	
	d. fremlæggelse	elev1 viser sin tegning elev2 viser sin tegning	
		Slut første lektion	
		Skolekoncert	
	e. musiklytning	professionelt fremført barokmusik	
II: Skabende arbejde		Lektion 2	
	a. instruktion	intro af eksempler gennemgang af princip	
	b. opgaveformulering	opgaven vises på tavlen uddeling af arbejdsark at resultatet skal optages elevspørgsmål: b eller h	
	c. proces påbegyndes	gruppedeling / numre start på processen arbejdet påbegyndes (kort)	
		Lektion 3	
	d. instruktion	repetition	
	e. proces fortsættes	proces start (grupper) oprydning	
	f. opsamling	opsamling	
		Lektion 4	
	g. instruktion	Repetition	
	h. proces fortsættes	Gruppearbejde	
	i. opsamling	Afslutning	

Forløbet består af to delforløb (forløb I og forløb II) af meget forskellig karakter, og hvor første del optræder som rammesætning og ressource (etablering af forudsætninger) for anden del. Det overordnede design kan betegnes som sekventielt (først A så B). Første del er ligeledes opbygget sekventielt, skridt for skridt, mens anden del er opbygget i et cirkulært design med en gentagelse fra lektion 2 i lektion 3 og lektion 4 (instruktion, proces, opsamling).

I: Første del er rettet mod et sæt af trin/slut-mål med vægt på musikforståelse:

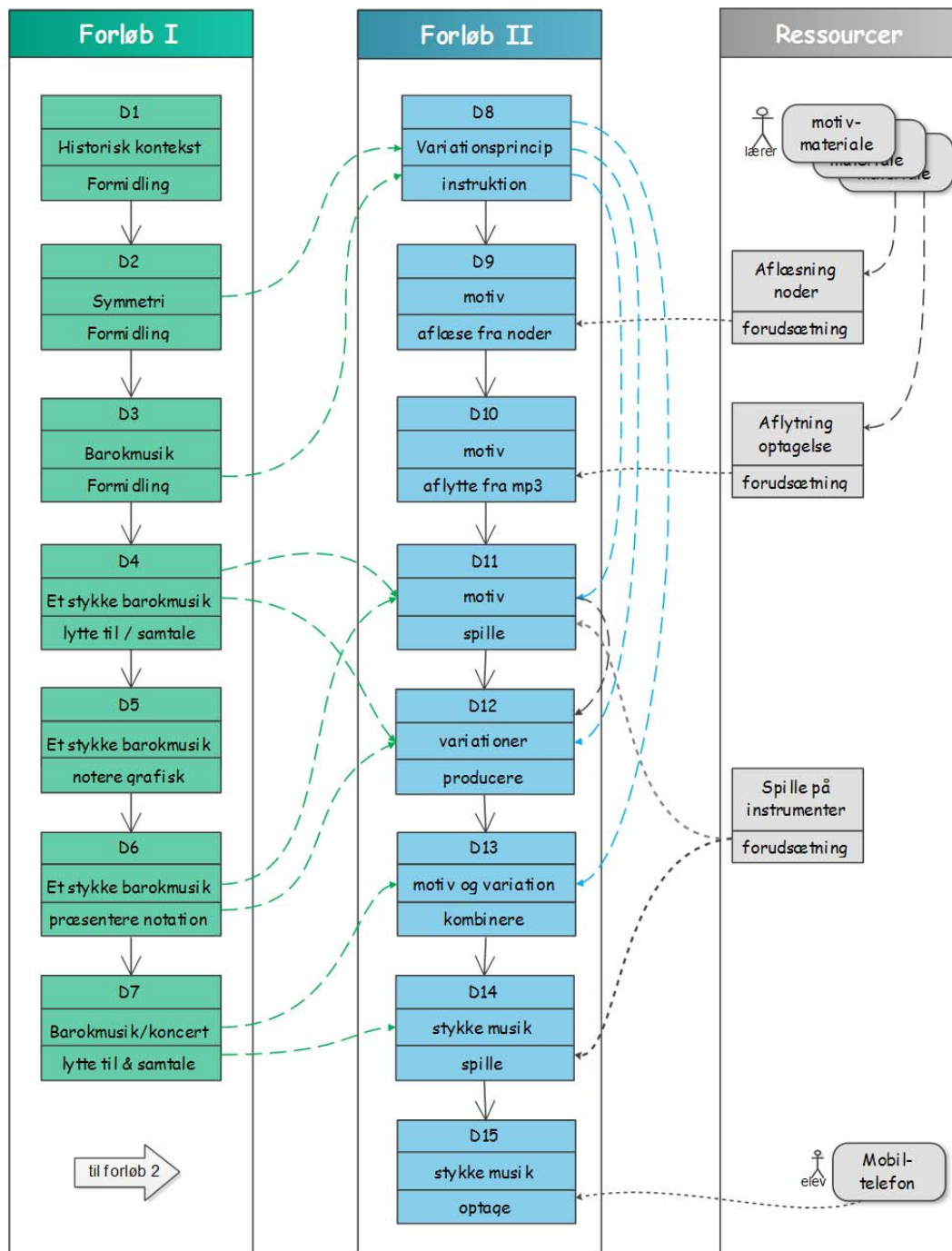
16. at lytte opmærksomt og med forståelse til musik i forskellige genrer og stilarter
17. at lytte til levende, professionelt fremført musik med forståelse for koncertsituationen
18. at fortolke et stykke musik gennem selvvalgte udtryksformer
19. at gøre rede for formforløb... i forbindelse med (udøvelse og) lytning
21. at anvende notation som hjælp til at få overblik over sammenhæng og formforløb i et musikstykke
23. at identificere vigtige træk ved musik fra udvalgte perioder i den vesterlandske musikkultur og vise kendskab til nogle centrale musikhistoriske skikkelser
25. at samtale om musikkens funktion og virkning som samlende, stemningsskabende, opildnende og manipulerende

II: Anden del er rettet mod et andet sæt trin/slut-mål, med vægt på musikalsk skabende arbejde med inddragelse af musikudøvelse:

1. at deltage lyttende og medskabende i fællesmusikalsk udfoldelse
5. at anvende et bredt udvalg af musikinstrumenter fra forskellige instrumentgrupper i sammenspil
6. at betjene musiklokalets tekniske udstyr
9. at bruge notation som støtte for musikudøvelsen
14. at skabe enkle melodier eller små musikstykker
15. at arrangere musik ud fra eksperimenter og drøftelser
19. at gøre rede for formforløb... i forbindelse med udøvelse (og lytning)

3.1.4 Proces (realisering)

Progressionen af den realiserede undervisning i undervisningsforløbet opdelt i delforløb (forløb 1 og forløb 2) med situationer og deres indholdskomponenter. Der angives hvordan der gennem materialer og forudsætninger etableres ressourcer for processen i forløb 2 som en realisering af det overordnede design.



Figur 3: Referencemodel

Forløbet D1 – D7 (D8) rammesætter det skabende musikalske arbejde og bidrager til forudsætningerne for at gennemføre det. Relationerne opstilles her skematisk:

Rammesætning	Int. Ressource	Ekst. ressource	Relation til
D1			D2, D3
D2, D3			D8
	D8		D11, D12, D13
	D4, D6		D11, D12
	D7		D13, D14
		Læremateriale	D9, D10
		Elevforudsætninger	D11, D14
		Elev-telefoner	D15

Rammesætning: Komponenterne D1, D2, og D3 som præsenterer barokperioden og dens musik tjener som forståelsesramme for det efterfølgende forløb.

Interne ressourcer i forløbet: Komponenterne D4, D6, D7 og D8 etablerer ressourcer (forudsætninger) for processen i andet delforløb D11 til D14.

Eksterne ressourcer til forløbet:

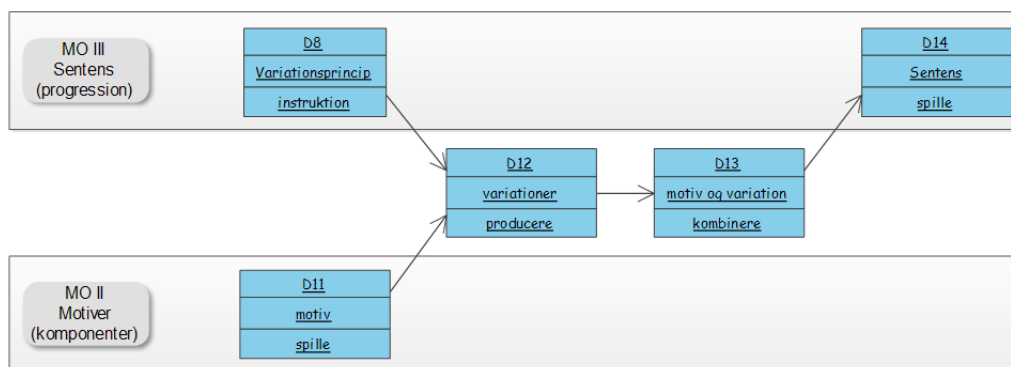
1. Læreren har udarbejdet et materiale af motiver og motivvariationer til processen. Materialet er nodebaseret og optaget på lydfiler.
2. For at anvende motiverne i processen skal eleverne imidlertid først afkode hhv. noder eller lydoptagelse for at kunne spille det som grundlag for at eksperimentere med variationer heraf. Elevforudsætningerne herfor var meget forskellige, og denne del blev for nogle elever til selve processen. Arbejdet med grafisk notation (D5) er ikke som sådan en ressource herfor (D5->D9; D5->D10), da den grafiske notation netop undgår angivelse af noder (node til tone relationen).
3. Til optagelse af det færdige produkt benytter eleverne deres mobiltelefoner. Det er en forudsætning at der i hver gruppe er mindst en elev der har en mobiltelefon der kan optage lyd, hvilket var opfyldt.

	Objekt-type	Egenskaber	
V.	Diskurs	Genre/stil / periode	
IV.	Narrativ	Musikalsk komposition	← ii/iv narrativ form
III.	Sentens	Musikalsk progression	← ii/iii variation / improvisation
II.	Motiv	Musikalske komponenter	← i/ii udtryk
I.	Tone	Tonehøjde, tonelængde, klangfarve,...	
0.	Materiale	Auditivt - hørbare svingninger	

Figur 4: Fem niveauer for musikalske objekter

Det skabende musikalske arbejde består i at producere variationer til et motiv samt sammensætte motiv og variationer til et stykke musik (en sentens). Udgangspunktet er at eleverne er i stand til at spille et givet motiv og processen skal resultere i at eleverne spiller det stykke musik (sentensen) de har lavet.

Motiv kan betegnes som et musikalsk objekt på niveau II. Sentens som et musikalsk objekt på niveau III. Det musikalsk skabende arbejde foregår i relationen mellem niveau II og niveau III. Processen leder fra at spille et motiv til at spille en selvproduceret sentens. Udgangspunktet er et givet motiv og et variationsprincip. Produktionen af variation og kombination kan gøres på mange måder (et ubestemhedsområde) - som en transformation af motivet.



Figur 5: fra motiv til sentens

I overensstemmelse med lærerens vurdering viser ressourceanalysen (forudsætninger og midler), at den eksperimenterende og skabende proces på trods af en omfattende ressourcebygning, for nogle elever ikke kan etableres i mangel af forudsætninger af *færdighedsmæssig karakter*.

Arbejdsprocessen for disse elever skifter derefter karakter fra skabende processer til de pågældende færdigheder i komponenterne D9, D10 og D11. Der er tale om en non-realisering af de musikalsk skabende processer. I stedet for at lave variationer ud fra et motiv kommer det til at handle om at afkode, aflytte og spille motivet som sådan. Det fremgår af lærerens beskrivelse og vurdering af forløbet, at der således var nogle som arbejdede på at etablere de nødvendige forudsætninger (som også har en værdi), men ikke kom til at arbejde med musikalsk skabende processer (D12, D13 og D14). Non-realiseringen af den intendede proces bliver til realisering af de utilstrækkelige forudsætninger.

De skabende processer kan betegnes som praksis / kundskab af tredje orden (PL3) - se teoriafsnit 4.6. Den funktion som ikke realiseres (at spille motivet – D11) kan betegnes som praksis / kundskab af anden orden. De manglende forudsætninger (at afkode noder og lydfil – D9 og D10), som blokerer processen, udgøres af færdigheder, der kan betegnes som praksis / kundskab af første orden (PL1). Der er altså tale om en specifik kæde hvor PL3 bygger på PL2 som bygger på PL1. I det konkrete undervisningsforløb giver processen rum til at elever kan gå tilbage i kæden for at etablere forudsætningerne, som måske eller måske ikke resulterer i at den intendede proces genoptages.

3.2 Musikforløb - forløb B

3.2.1 Kort beskrivelse af temaforløbet

Formål med tema-forløbet: Viden om stilperioden Barok fra forskellige kunstneriske synsvinkler.

Forløbet blev indledt med arbejdet med Barokperioden herunder periodens særlige Vanitas-billeder (billedkunst). Læreren planlagde, at de skulle lave sammenspil på blokfløjte, udvikle og udføre en hofdans (musik og bevægelse), arbejde med musikhistorie, samt arbejde musikalsk skabende. Forløbet skulle inddrage alle tre hovedområder for faget og dermed også delmål på tværs af områderne.

I den første dobbeltlektion introducerede læreren perioden for dem – tøj, møbler, et maleri, forskellige komponister fra perioden. Desuden arbejdede de med hofdansen, hvor eleverne gruppevis skulle udvikle idéer og elementer, som blev sat sammen til en helhed af læreren.

I anden dobbeltlektion blev hofdansen sat sammen og udført. Herefter gik de i gang med sammenspil på blokfløjte, hvor de arbejdede med en flydestemme til en menuet. Eleverne havde herigennem både arbejdet med formelementer (gennem musik og bevægelse) og melodiske barokforløb (sammenspil). Herefter blev det tredje element med musikalsk skaben, som byggede på rondo-formen, introduceret. Læreren havde uddraget melodiske motiver fra nogle barokkompositioner og udviklet en visualisering af formopbygningen ved hjælp af billedkort (en konge, en prinsesse og en drage). Eleverne skulle nu lave deres eget stykke i disse rammer.

3.2.2 Indholdsbeskrivelse (didaktisering)

Der indgår 15 didaktiske indholdskomponenter, som er beskrevet med deres faglige indhold, praksis- / kompetenceformer og relation til læseplansmål.

	Fagligt indhold	Praksis- og kompetenceformer	Læseplans-mål (trin- og slutmål)
D1	Barok perioden (generelt)	Perspektivering (VIII)	23. identificere vigtige træk ved musik fra udvalgte perioder...
D2	Barok perioden – musik	Fortolkning (IV) Refleksion (V)	23. identificere vigtige træk ved musik fra udvalgte perioder... 25. samtale om musikkens funktion og virkning som samlende, stemningsskabende, opildnende og manipulerende
D3	Eksempler på hofdanse fra perioden	Refleksion (V) Perspektivering (VIII)	16. lytte opmærksomt og med forståelse til musik i forskellige genrer og stilarter 23. identificere vigtige træk ved musik fra udvalgte perioder... 10. deltage i fællesdanske fra forskellige kulturer
D4	Lave en hofdans	Produktion (VII)	23. identificere vigtige træk ved musik fra udvalgte perioder... 1. deltage lyttende og medskabende i fælles musikalsk udfoldelse 10. deltage i fællesdanske fra forskellige kulturer
D5	Udføre hofdans	Udførelse (I) Udtryk (II) Oplevelse (III) Udøvelse MK3	23. identificere vigtige træk ved musik fra udvalgte perioder... 1. deltage lyttende og medskabende i fælles musikalsk udfoldelse 10. deltage i fællesdanske fra forskellige kulturer
D6	Spille menuet - blokfløjte / sammenspil	Udførelse (I) Udtryk (II) Udøvelse (IV)	1. deltage lyttende og medskabende i fælles musikalsk udfoldelse 5. anvende et bredt udvalg af musikinstrumenter fra forskellige instrumentgrupper i sammenspil 7. deltage i sammenspil i forskellige stilarter

			8. være opmærksom på det musikalske udtryk i sammenspillet 9. bruge notation som støtte for musikudøvelsen
D7	Lytte til barokkoncert – LMS	Oplevelse (III) Fortolkning (VI)	17. lytte til levende, professionelt fremført musik med forståelse for koncertsituationen 19. gøre rede for formforløb og stemning i musikstykker i forbindelse med udøvelse og lytning
D8	Rondo-formens opbygning	Refleksion (V)	19. gøre rede for formforløb og stemning i musikstykker i forbindelse med udøvelse og lytning 15. arrangere musik ud fra eksperimenter og drøftelser
D9	Spille et tema (forenklet baroktema)	Udførelse (I) Udtryk (II) Udøvelse (IV)	1. deltage lyttende og med-skabende i fælles musikalsk udfoldelse 5. anvende et bredt udvalg af musikinstrumenter fra forskellige instrumentgrupper i sammenspil 7. deltage i sammenspil i forskellige stilarter 9. bruge notation som støtte for musikudøvelsen
D10	Komposition ud fra tema – brug af rondo-form	Udførelse (I) Udtryk (II) Produktion/transformation (VII)	11. anvende krop, stemme, musikinstrumenter og andre klangkilder, herunder computer, i skabende musikalsk arbejde 12. skabe lydforløb med udgangspunkt i fortællinger, tekster eller billedforløb 14. skabe enkle melodier eller små musikstykker (ved hjælp af computer) 9. bruge notation som støtte for musikudøvelsen 15. arrangere musik ud fra eksperimenter og drøftelser
D11	Sætte barok ind i historisk perspektiv - Rækkefølge af stilperioder	Perspektivering (VIII)	1. deltage lyttende og medskabende i fælles musikalsk udfoldelse 23. identificere vigtige træk ved musik fra udvalgte perioder...
D12	Nodeøvelser / luftmarimba – før forløbet	Udførelse (I)	9. bruge notation som støtte for musikudøvelsen 5. anvende et bredt udvalg af musikinstrumenter fra forskellige instrumentgrupper i sammenspil

Der indgår følgende kompetenceformer: I; II; III, IV, V, VI, VII og VIII.

Det tematiske indhold er aktualiseret i forhold til samtlige faglige praksis- og kompetenceformer.

Forløbet bidrager til følgende slutmål: 1, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 23 og 25.

Den tematiske udfoldning på det indholdsmæssige område er gennemført således at et meget bredt udvalg af læreplanens målsætninger varetages (14 ud af 26).

3.2.3 Design (aktualisering)

Forløbet har flere programpunkter, herunder to tværfaglige:

- Høre noget om barokperioden (tøj, møbler, malerier, hofdance). Hvad betyder ordet barok og hvor stammer det fra.
- Lytte til forskellige slags hofdance og se nogle eksempler på youtube.
- Lave en dans, som ligner en hofdans til et stykke barokmusik.
- Spille et forenklet stykke musik af J.S. Bach, hvor blokfløjten bl.a. skal bruges.
- Lave et stykke musik i en rondoform, med et givet tema.
- Sætte barokperioden i et større historisk perspektiv – hvor hører perioden hjemme.

Tværfaglige / billedkunst:

- Lave nogle billeder på samme måde, som et stilleben fra barokperioden (Vanitas).
- Tegne et barokmønster – som en barokhave.

Det tematiske forløb opstilles som et tidsforløb med delforløb, situationer og aktiviteter:

Delforløb	Situationer	Aktiviteter
I: Barok	a. formidling	Høre om barokperioden - generelt
	b. formidling	Høre om barokperioden - musik
	c. proces	Musiklytning Barokkoncert, LMS
	d. formidling /dialog	Historisk perspektiv - rækkefølge af perioder
II: Hofdans	a. præsentation	lytte til og se forskellige hofdans i perioden
	b. proces	produktion: lave egen hofdans
	c. proces	udføre egen hofdans
III: Sammenspil	a. proces	spille forenklet menuet på blokfløjter
	b. proces	fortsat spil på blokfløjte
IV: Rondo	a. instruktion	rondoform, billedkort
	b. forberedelse	øve sentens
	c. proces	spille sentens
	d. proces	komposition i rondoform
	e. præsentation	komposition

Forløbet består af fire delforløb (I, II, III, IV) bestående af forskellige aktivitetsformer. Det overordnede design kan betegnes som parallelt, idet forskellige delforløb tidsmæssigt overlapper hinanden.

Første delforløb omfatter følgende trin/slut-mål med vægt på musikforståelse:

17. at lytte til levende, professionelt fremført musik med forståelse for koncertsituationen
19. at gøre rede for formforløb og stemning i musikstykker i forbindelse med udøvelse og lytning
23. at identificere vigtige træk ved musik fra udvalgte perioder...
25. at samtale om musikkens funktion og virkning...

Andet delforløb omfatter følgende trin/slut-mål med vægt på musikforståelse kombineret med udøvelse i form af musik og bevægelse:

1. at deltage lyttende og medskabende i fælles musikalsk udfoldelse
10. at deltage i fællesdans fra forskellige kulturer
16. at lytte opmærksomt og med forståelse til musik i forskellige genrer og stilarter
23. at identificere vigtige træk ved musik fra udvalgte perioder...

Tredje delforløb omfatter følgende trin/slut-mål med vægt på musikudøvelse:

1. at deltage lyttende og med-skabende i fælles musikalsk udfoldelse
5. at anvende et bredt udvalg af musikinstrumenter fra forskellige instrumentgrupper i sammenspil
7. at deltage i sammenspil i forskellige stilarter

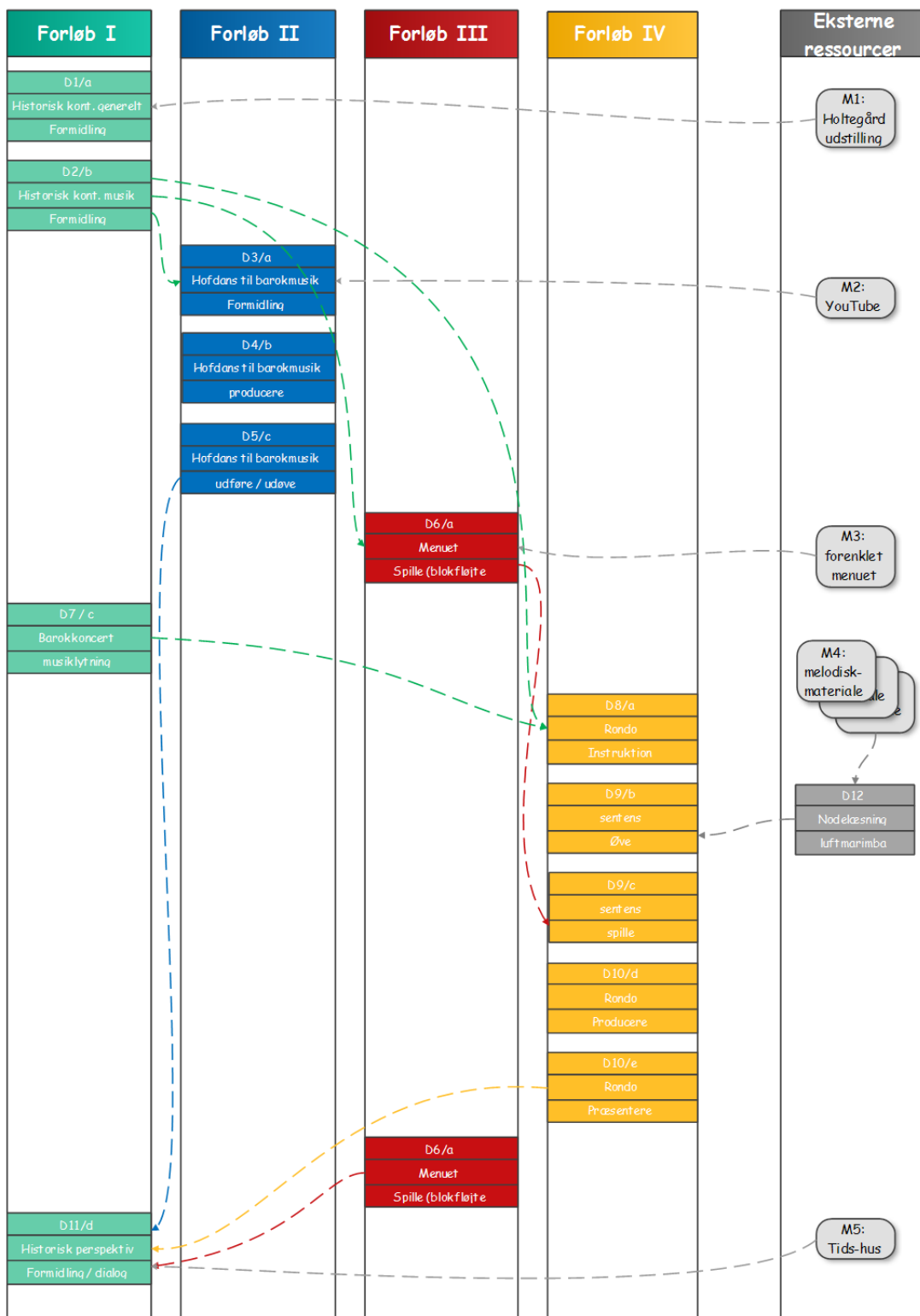
8. at være opmærksom på det musikalske udtryk i sammen-spillet
9. at bruge notation som støtte for musikudøvelsen

Fjerde delforløb omfatter følgende trin/slut-mål med vægt på musikalsk skaben og under inddragelse af de to andre hovedområder:

1. at deltage lyttende og medskabende i fælles musikalsk udfoldelse
5. at anvende et bredt udvalg af musikinstrumenter fra forskellige instrumentgrupper i sammenspil
7. at deltage i sammenspil i forskellige stilarter
9. at bruge notation som støtte for musikudøvelsen
11. at anvende krop, stemme, musikinstrumenter og andre klangkilder, herunder computer, i skabende musikalsk arbejde
12. at skabe lydforløb med udgangspunkt i fortællinger, tekster eller billedforløb
14. at skabe enkle melodier eller små musikstykker (ved hjælp af computer)
15. at arrangere musik ud fra eksperimenter og drøftelser
23. identificere vigtige træk ved musik fra udvalgte perioder...

3.2.4 Proces (realisering)

Progressionen af den realiserede undervisning i undervisningsforløbet opdelt i delforløb (forløb 1, 2, 3 og 4) med situationer og deres indholdskomponenter samt eksterne ressourcer.



Figur 6: Referencemodel

Rammesætning: D1, D2 og D7 (musikforståelse) tjener som rammesætning for de tre andre spor (D3, D6, D8).

Interne ressourcer i forløbet: Spil på instrumenter (D6), som er en kontinuer aktivitet i undervisningen, som også gentages senere, er en ressource som anvendes i det skabende forløb (D9).

Eksterne ressourcer til forløbet: De trækkes på særlige ressourcer i forløbet i form af lærerformidlede materialer (M1, M2, M3, M4 og M5). Det melodiske materiale udarbejdet af læreren (M4) skal imidlertid omsættes af eleverne, som gruppevis lærer at spille det med brug af noder, hvilket trækker på elevressourcen (D12), hvor eleverne tidligere har øvet nodelæsning med "luftmarimba".

De forskellige spor samler sig i rammen af det parallelle design til sidst i forløb 1 (musikforståelse), hvor det også tog sit udgangspunkt i en slags ude-hjemme-ude forløb med et procesforløb i musikudøvelse og musikalsk skaben. På denne måde bindes læseplanens tre hovedområder sammen i det tematiske forløb.

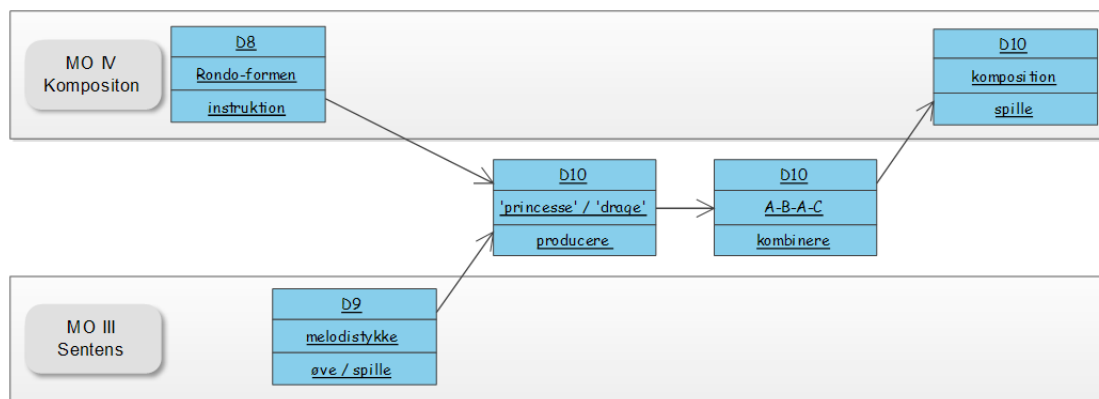
Det skabende musikalske arbejde består i at producere en rondo på grundlag af et stykke melodi (sentens), som læreren har udarbejdet – en for hver gruppe. Sentensen tjener som 'konge' i billedkortrækken 'konge, prinsesse, konge, drage,..'.

	Objekt-type	Egenskaber	
V.	Diskurs	Genre/stil / periode	
IV.	Narrativ	Musikalsk komposition	
III.	Sentens	Musikalsk progression	← iii/iv narrativ form
II.	Motiv	Musikalske komponenter	← ii/iii variation / improvisation
I.	Tone	Tonehøjde, tonelængde, klangfarve,...	← i/ii udtryk
0.	Materiale	Auditivt - hørbare svingninger	

Figur 7: Fem niveauer for musikalske objekter

Mens det skabende musikalske arbejde i Forløb A var placeret i relationen mellem niveau II og III – mellem motiv og sentens, er det her placeret i relationen mellem niveau III og IV – mellem sentens og et musikalsk narrativ bygget op som en rondo (kompositorisk form). Det stykke melodi (sentensen), som eleverne har fået at arbejde med i forløb B og således også længere end det relativt kort motiv, som eleverne i forløb A blev givet.

Det skabende musikalske arbejde (transformation) mellem sentens og komposition kan illustreres med følgende diagram:



Figur 8: Fra sentens til komposition

Der viste sig imidlertid en meget stor forskellighed i elevprodukterne (rondo), som både omfattede opbygning af et melodisk materiale og udtryksmæssige former af en mere dramatiserende art. Alle fik lavet en opbygning, der svarede til en rondoopbygning, men det var kun en enkelt gruppe der byggede det op som et *melodisk* materiale, og der var i denne gruppe mindst en elev med særlige forudsætninger fra instrumentalundervisning (musikskole). Arbejdet med melodiske variationer stiller særlige forudsætninger, som trækker på det at producere forskellige melodiske variationer over et motiv – svarende til processen i Musikforløb A (variationer og symmetri). I dette forløb kunne eleverne trække på en afkodningskompetence, som var etableret tidligere (luftmarimba og blokfløjte) og som var svagheden i Musikforløb A. På den anden side manglede der i Musikforløb B de forudsætninger som Musikforløb A etablerede i det musikalsk skabende arbejde.

3.3 Sammenfatning af musikforløb A og B

I sammenfatningen af de indvundne erkendelser gennem praksis og vidensdeling kommer man frem til en fælles problemstilling (punkt 9), som ikke bliver behandlet. Problemtikke vedrører kreative eller skabende arbejdsformer og forholdet mellem på den ene side lærerforklaring, teknikker mm. Balancen eller relationen herimellem fremstod som utilfredsstillende, og dette er afsat for analysen. Sammenholdes de to analyser for Forløb A og Forløb B, bliver dette forhold tydeliggjort.

I Forløb A foregår det musikalsk skabende arbejde i relationen mellem niveau II og niveau III. Processen leder fra at spille et motiv til at spille en selvproduceret sentens. Udgangspunktet er et givet motiv og et variationsprincip. Analysen viser, at den eksperimenterende og skabende proces på trods af en omfattende ressourcebygning, for nogle elever ikke kan etableres i mangel af forudsætninger af *færdighedsmæssig karakter*.

Forløb B er placeret i relationen mellem niveau III og IV – mellem sentens og musikalsk narrativ, bygget op som en rondo (kompositorisk form). Det stykke melodi (sentensen), som eleverne har fået at arbejde med i forløb B og således også længere end det relativt kort motiv, som eleverne i forløb A blev givet.

Arbejdet med melodiske variationer stiller særlige forudsætninger, som trækker på at producere forskellige melodiske variationer over et motiv – svarende til processen i Musikforløb A (variationer og symmetri).

I Forløb B kunne eleverne trække på en afkodningskompetence, som var etableret tidligere (luftmarimba og blokfløjte) og som var svagheden i Musikforløb A. På den anden side manglede der i Musikforløb B de forudsætninger som Musikforløb A etablerede i det musikalsk skabende arbejde.

Det har i undervisningen og den efterfølgende refleksion herover været vanskeligt gennemskueligt. En væsentlig årsag hertil fremstår i lyset af den gennemførte analyse at ligge i at de to arbejdsprocesser vedrører forskellige former for skabende arbejde, og at forudsætningsanalysen dette til følge må differentieres. Trods de store anstrengelser i begge forløb for at skabe tilstrækkelige forudsætninger, må det konstateres at det, på grund af den manglende differentiering heraf ikke har været gennemskueligt, og at dette kan forklare hvordan det kun til dels er lykkedes. Resultatet heraf har været at kun en del af eleverne har været i stand til at gennemført den fulde proces som egentlig var intenderet, mens en del af eleverne har arbejdet med dele heraf fx ved at arbejde med de forudsætninger som skulle etableres som en forudsætning for processen. På den ene side har det ikke haft afgørende betydning for forløbet, som på denne måde har været differentieret (hhv.- omfang og dybde), men en forklaringskraftig didaktisk teori på området, kunne have betydet at det havde været muligt at opnå bedre resultater.

3.4 Lærerenes vurdering af på analysen (feedback)

Den gennemførte analyse er efterfølgende blevet præsenteret for de to musiklærere (feedback), med henblik på at få en vurdering af relevansen af den udviklede teori og den gennemførte analyse af deres forløb i sammenhæng med det samlede forløb.

Hvor den ene musiklærer vil anvende det direkte i et lignende forløb fremhæver den anden musiklærer et generelt aspekt.

Den ene musiklærer fortæller at de på skolen har planlagt at lave et barokforløb med flere lærere der arbejder sammen, hvilket også indbefatter billedkunst: "Når man når at gennemtænke nogle processer og når man får arbejdet sammen med nogle andre så bliver det så godt at man får lyst til at tage det op igen. Der var også nogle ting som ikke helt fungerede så kan vi arbejde med det igen for der er nogle ting jeg helt klart vil gøre anderledes. Analysen giver rigtig mening bagefter".

Analysen giver mening og skal ses som en del af det samlede forløb der på i sit udgangspunkt tager afsæt i den specifikke faglige tilgang, men samtidig overskrider denne og giver et generelt perspektiv: " Det har handlet om musik, men når jeg ser på den måde vi har snakket om det, så har det været hævet over at det er musik, vi kunne ligeså godt måske have set det som en spørgeteknik – som en måde at tale om det på – at efterbehandle det på. Måden at snakke om din undervisning på – generelt."

Det kunne også have værdi ud over den faglige afgræsning: " Jeg kunne også sætte mig ned og bruge den her model i min historietime – altså hele den måde at beskæftige sig med det på og efterbehandle sin undervisning på."

At deltage i et sådant forløb vurderes at have høj værdi: "Generelt har det været guld værd at få endevendt sin undervisning på den måde her. Det var noget man skulle have, måske ikke hvert år men en gang imellem".

Den anden musiklærer peger på at den undervisningsobservation der foretages i forbindelse med medarbejderudviklingssamtaler måske kunne drage nytte af formen vi har anvendt her bl.a. med brug af

videoobservation: ” Jeg har tænkt på videoobs – kunne de ikke bruge en lille smule mere tid på observation - om det så skulle ligge der.”

Problemet er imidlertid, at der i den sammenhæng antageligt ikke er mulighed for at inddrage den faglige tilgang: ”Der er ikke den faglige vinkel på. Er det ikke i fagteamet hvor man skulle arbejde med sådan noget, der kan man netop have de faglige briller på. Jeg har kredset meget omkring det fordi hele projektet har løftet det op på et helt andet niveau. I mine materialer på min computer er der ligesom en guldkant omkring barokmaterialet, fordi det er gennemtænkt på en hel anden måde.”

Sådanne forløb kunne tænkes fx i rammen af faglige netværk, og til spørgsmålet hvorvidt det kunne varetages af de faglige vejledere er den umiddelbare vurdering at man ville foretrække en ekstern person for at sikre den benyttede tilgang. En anden relevant overvejelse er hvorvidt vedkommende har det tilstrækkelige teoretiske overskud og endelig kunne en forskningstilgang – som det fremgår af erfaringerne i projektet - være af værdi.

AFSNIT 4: Professionspraksis og professionsforskning

4.1 Differens og relation

Benner (2010) betegner pædagogisk praksis, som en af flere sidestillede menneskelige praksisformer. I den pædagogiske praksis skelnes mellem en hverdagspraksis og en professionel praksis. Professionel praksis forudsætter uddannelse forbundet med videnskabelig teori, hvilket hverdagspraksis ikke gør. Dette betyder også, at forskellige praksisformer er forbundet med forskellige vidensformer, således at man kan skelne mellem hverdagsviden, professionsviden og videnskabelig viden. Men selv om professionspraksis ikke er forskningspraksis betyder det ikke at professionsviden ikke er koblet til videnskabeligviden.

Sammenhængen kan beskrives som indirekte ved hjælp af en *professionsdidaktisk model* (Holst 2010), med praxeologiske niveauer:

Praksis₁ - udøvende praksis, undervisning som proces

Logos₁ - situationsbunden handlekundskab i form af procedurer af undervisnings- og læringsituationer

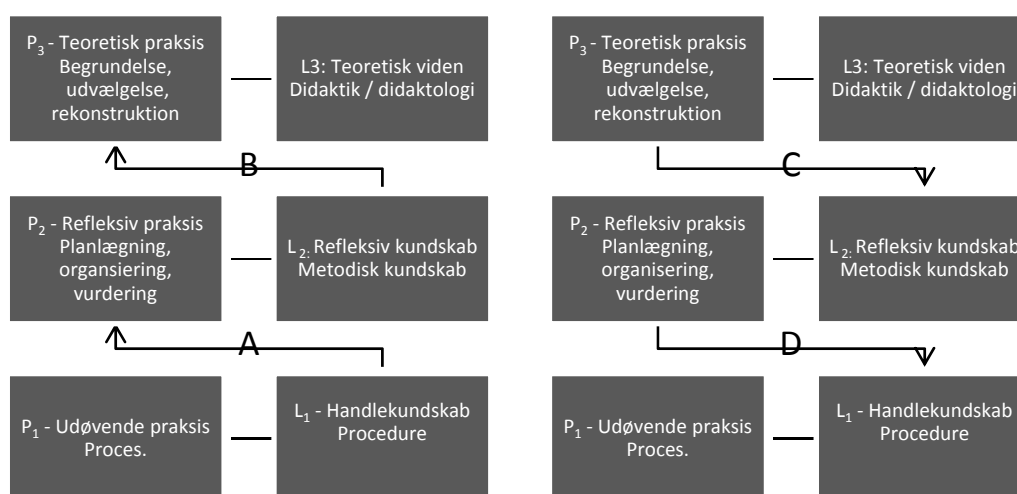
Praksis₂ - reflektiv praksis baseret på et repertoire af procedurer

Logos₂: Refleksiv kundskab - metodisk kundskab

Praksis₃ – didaktisk -teoretisk professionspraksis - anvendelse af teoretisk-teori og udvikling af praktisk teori

Logos₃: Teoretisk viden - teoretisk-teori hhv. praktisk teori

I rammen af denne forståelse er teori og praksis på den ene side er adskilt, og på den anden side, gennem det praxeologiske koncept, alligevel indbyrdes forbundet.



Figur 9: Bottom Up – Top Down

Bottom-up perspektivet (figur 3):

A: *Logos₁* - situationsbunden handlekundskab i form af *procedurer*, der kæder en række af handlinger

sammen til en meningsfuld, intentionel praksis fx beskrevet som undervisnings- og læringsituationer og kan ses som erfaringsgrundlag for et repertoire af handleformer, som er basis for:

Praksis₂ - reflektiv praksis som vurdering af, hvad der ville være og hvad der har været adækvat (mere eller mindre) dvs. som del af planlægning og evaluering.

B: Logos₂ - reflektiv kundskab som en systematik om procedurer som metode og dermed en metodisk kundskab er basis for design af undervisnings- og læringsformer i:

Praksis₃ - teoretisk praksis som konstruktion af praktisk teori (didaktisk rekonstruktion) og i forbindelse med deling af distribueret viden indenfor en praksisgenre.

Top-down perspektivet (figur 3):

C: Praksis₃ - teoretisk praksis - som er informeret af L₃ (teoretisk viden) omfatter kritisk refleksion på grundlag af teoretisk teori (herunder begrundelsesspørgsmål) som grundlag for konstruktion af praktisk teori, som igen er præmis for og informerer

Logos₂ - reflektiv kundskab som en systematik om procedurer som metode. Det er en central pointe, at denne viden, som er relevant for en bestemt praksis, vil have et potentiale til at synliggøre og evt. nødvendiggøre måder at gøre tingene på, som kunne være et brud med vanlig praksis (udvikling / fornyelse).

D: Praksis₂ - reflektiv praksis, som vurdering af hvad der ville være og hvad der har været adækvat (mere eller mindre) informerer

Logos₁ - situationsbunden handlekundskab i form af *procedurer*, der kæder en række af handlinger sammen til en meningsfuld, intentionel praksis fx beskrevet som undervisnings- og læringsituationer. De er på dette niveau at nye handleformer udvikles, således at repertoire udvides.

I dette projekt etableres en udøvende praksis (praksis1), en reflektiv praksis (praksis2) italesættes, og gennem overskridelse af den personlige erfaring og refleksion herover i form af praksis- og vidensdeling åbnes en mulighed for en praksis3 – og det er denne praksis3 som professionel praksisform, der søges udviklet og undersøgt.

Bottom up - bygger på lærernes konkrete tematiske undervisningsforløb, praksis- og vidensdeling, videoobservation, lærerlogs og interviews. På dette grundlag beskrives ¹⁾ undervisningsforløbene og lærernes vurdering og refleksion herover med brug af videooptagelser samt ²⁾ lærernes praksis- og vidensdeling med inddragelse af video og lærernes vurdering og refleksion herover.

Top down – tager afsæt i didaktisk teori og professionsforskning. Projektet indskriver sig i en bestemt didaktisk forståelse (transformationsdidaktik), som danner grundlag for projektets formulering og som indgår i projektets gennemførelse. Omvendt indgår de erfaringer, der er gjort i projektet som afsæt for udvikling af yderligere didaktisk teori, idet projektet synliggør nødvendige forklaringspotentialer netop med henblik på (fag)didaktisk baseret professionsudvikling. Konkret har det handlet om udvikling af en referencemodel til analyse af ressourcer og forudsætninger i et undervisningsforløb samt didaktisk teori i forbindelse med skabende arbejdsformer (primært i musik, men også anvendelig i billedkunst), som behandles i afsnittet om didaktisk teori. Denne teori afprøves efterfølgende gennem en analyse af to

musikforløb, kombineret med feedback mht teoriens relevans i et lærerperspektiv fra de to involverede musklærere.

Kombinationen af en bottom-up og en top-down strategi bygger på denne måde på en samarbejdsrelation mellem professionspraksis og professionsforskning – med henblik på professionsudvikling (professionsstudier).

4.2 Relation teori-praksis

Det er en central pointe (Holst 2011, s.145), at det tredje niveau – og den *praksis*, der er forbundet hermed – er afgørende for at skabe en relation mellem erfaringsviden og teoretisk, videnskabelig viden og mellem professionspraksis og forskningspraksis. I det følgende uddybes hvordan bottom-up og top-down strategierne konkret er udmøntet med henvisning til de to musikforløb og analyserne heraf.

Beskrivelse af tredje niveau – bottom-up:

Logos₂: Den reflektive kundskab er af deltagerne udmøntet i de tematiske forløb som er beskrevet detaljeret i analyseafsnittet (afsnit 3). De to lærere arbejder med forskellige (men lignende) musikalske processer i et design med omfattende stilladsering i form af opbygning af interne og eksterne ressourcer (se afsnit 3.3). Lærerne har benyttet *forskellige designformer* hertil.

Det didaktiske design (logos₂) er opbygget i rammen af et fælles tema (barok) hvor de to lærere (Praksis₃) har *udviklet hvert deres undervisningsindhold*, som kan beskrives som en række didaktiske elementer med relation til læseplan og læreplan (curriculært indhold) i afsnit 3.1.2 og afsnit 3.2.2. Forløbene, deres gennemførelse og lærernes vurdering og refleksion herover er beskrevet i afsnit 2.1.

Lærernes refleksion over deres egne forløb under inddragelse af video (re-view) fører til en øget indsigt og refleksion, som indgår i lærernes præsentation i vidensdelingsforløbet. I præsentationsforløbet diskuteres og perspektiveres forløbene (se afsnit 2.3.7).

Der fremhæves generelt vigtige potentialer ved at samarbejde og få indblik i hinandens undervisning, og man har noget af at se hvordan andre greb det anderledes an. Dermed virker denne praksis (vidensdeling) efterfølgende tilbage (top-down sløjfe) på Logos₂ som igen kan føre til ændret praksis i fremtiden (aktionslæringsaspektet). Ud over dette opstod der en fælles didaktisk tematik om kreative eller skabende arbejdsformer og forudsætningspørgsmålet. Her italesættes behovet for relevant teoretisk indsigt (Logos₃).

Beskrivelse af tredje niveau – top-down:

Logos₃: Projektet tager afsæt i didaktisk teori og professionsforskning og anvender en bestemt didaktisk tilgang i design-fasen (se også afsnit 4 for en detaljeret beskrivelse), konkret gennem udarbejdelsen af det tematiske indhold herunder udvikling af egne materialer til skabende processer - Praksis₃. Denne proces kan betegnes som teoretisk praksis, og der indgik i alle fire forløb faglig teori (fx kompositionsteori) og pædagogisk teori (fx læringsformer og socialformer). I alle fire forløb blev der produceret nyt didaktisk indhold, som indgik sammen med tidligere anvendt indhold. Det tematiske indhold, bestående af en række didaktiske indholdselementer indgik efterfølgende i designprocessen (aktualisering) og undervisnings/læringsprocessen (realisering).

Efter forløbets gennemførelse og vidensdeling (gensidig præsentation) opstod der en fælles didaktisk tematik om kreative eller skabende arbejdsformer og forudsætningsspørgsmålet. Indsigten var at der var noget der kunne gøres anderledes (kritisk refleksion). Der tilføres projektet ny teori (se afsnit 4.5), som er anvendt i en analyse af de to forløb med henblik på fremtidige forløb. Analysen opfattes af lærerne som relevant og anvendelig (se afsnit 3.4) og bliver sat i anvendelse i et planlagt forløb – som en resulterende transformation af praksis på teoretisk grundlag.

Konklusion: I forløbet etableres koblingen mellem teori og praksis på tredje niveau i forløbet (i tid) som en transformation. Gennem et samarbejde mellem professionspraksis og professionsforskning om professionsudvikling (CPD) udvikles desuden ny didaktisk teori begrundet i behovet i professionspraksis.

Hermed tydeliggøres den dobbelte relation mellem professionspraksis og professionsforskning, hvor den professionelle praksis er afhængig af teori, og hvor teoriudviklingen kan begrundes i praksis – og at dette kan operationaliseres uden at de to forskellige praksisformer kolliderer ind i hinanden.

AFSNIT 5: Didaktisk teori

Den didaktiske tilgang som er anvendt i dette projekt betegner jeg som *transformativ didaktik*, som en særlig didaktisk tilgang jeg udvikler, der bygger på centrale opfattelser i kritisk realisme (Archer 1995, Bhaskar 1997 m. fl.). Projektet er indgået i udviklingen af denne tilgang. Det er en antagelse, at undervisning og læring er noget, der foregår over tid, betinget af tidligere praksis uden dog at være bestemt heraf og at den didaktiske praksis kan føre til gendannelse (reproduktion) eller omdannelse (transformation) heraf. Interaktionen mellem undervisning og læring er betinget af strukturer, men ikke bestemt heraf da aktørerne er mennesker, der kan handle og tænke, og hvor læreren ses som en professionel aktør i en institutionel sammenhæng.

5.1 Proces-modellen

Den didaktiske procesmodel (Holst 2008, 2010), som er blevet anvendt i projektets planlægning og gennemførelse, er opstillet med afsæt i Dales (1989) tre niveauer for professionskompetencer som en udfoldning i tid. På de tre niveauer i procesmodellen er der udviklet yderligere begrebsapparater vedrørende indhold og indholdsformer, designformer og procesformer, placeret mellem den pædagogisk/didaktiske intention og den konkrete interaktion.

Dales første niveau (K1) handler om gennemførelse af undervisningen som sådan. Det andet niveau (K2) om at planlægning af undervisningen samt vurdering og refleksion over undervisningens praksis. Det tredje niveau er et metaniveau (K3) og handler om at begrunde, udvælge og udvikle undervisningsindhold samt om analyse og teoriudvikling. Denne systematik udfoldes og differentieres nu i tid.

A: Didaktisering af muligt undervisningsindhold / repertoire				E: Analyse og udvikling	- K3
	B: Aktualisering Planlægning – Did. design		D: Refleksion Vurdering og refleksion over aktualiseret og realiseret indhold		- K2
		C: Realisering Undervisnings / lærings proces. Did. situationer			- K1

Figur 10: Den Didaktiske Procesmodel

I modellen etableres først et muligt undervisningsindhold, som efterfølgende aktualiseres gennem et didaktisk design med planlægning og organisering. I undervisningens gennemførelse realiseres undervisningsindhold i interaktionen mellem undervisning og læring. Efterfølgende vurderes og reflekteres undervisningens gennemførelse (evaluering) og hele processen er grundlag for den didaktiske analyse, som inddrager hele processen.

Udvælgelse, konstruktion og udvikling af *muligt indhold* vedrører metaniveauet K3. *Aktualiseringen* gennem planlægning og organisering vedrører niveauet K2. *Realiseringen* - undervisning og læring i processen vedrører niveauet K1. Vurdering og refleksion af undervisningens gennemførelse befinder sig på niveauet K2, og den didaktiske analyse af processen foregår på K3-niveauet. Modellen kan forstås i forbindelse med

indholdsbestemmelse, planlægning og gennemførelse af undervisningen med et feedforward² perspektiv, og i forhold til vurdering, refleksion og analyse med et feedbackperspektiv. På dette grundlag indgår en cyklus (A til E) desuden som tidligere praksis i efterfølgende praksis og den reflektive og analyserende del af processen får betydning herfor. Sammenhængen kan forstås både som en feedforward-proces efterfulgt af feedback (A, B, C, D, E) og som feedback efterfulgt af feedforward (D, E, A, B, C).

5.2 Indholdsbegreber

Der kan være stor forskel på hvad der formelt bør undervises i og læres, hvad der undervises i og hvad der læres. For at kunne præcisere sådanne differenser skelnes derfor mellem forskellige *indholdsbegreber* i forhold til den didaktiske proces med relation til den didaktiske procesmodel herover.

Curriculært indhold forstås som lære- og læseplanens beskrivelse af formål, mål og indhold.

Didaktiseret indhold forstås som et intenderet og muligt undervisningsindhold i en institutionel ramme (se yderligere uddybning i Holst 2009a) og dermed med reference til det curriculare indhold. Det didaktiserede indhold kan ses som noget, der har en tematisk karakter, hvor et større eller mindre indholdsområde sammenfattes som en helhed. Opstilling af et didaktiseret indhold som et muligt undervisningsindhold er en teoretisk konstruktion, som trækker på forskellige fagforståelser (referencefag) i form af genstandsfag (fag-fag) og funktionsfag (pædagogiske fag).

Aktualiseret indhold. Med det aktualiserede indhold forstås den del af det didaktiserede indhold, som aktualiseres gennem planlægning og organisering i form af et didaktisk design. Gennem aktualiseringen skabes didaktiske situationer hvor interaktionen undervisning/læring kan foregå. Da der som bekendt kan være stor forskel på det der undervises i og det der læres, skelnes der yderligere mellem et aktualiseret indhold og et realiseret indhold.

Realiseret indhold. Med det realiserede indhold forstås det indhold som bliver realiseret i interaktionen mellem undervisning og læring og som (forhåbentlig) leder til elevers forståelse og indsigt i et dannelsesperspektiv.

Reflekteret indhold. I processen vil forskellige elever lære noget forskelligt, som forsøges afdækket gennem forskellige former for evaluering. Dette er forbundet med udøvelsen af en didaktisk vurdering og en didaktisk refleksion som inddrager aktualiseret indhold og realiseret indhold. I didaktisk forstand er det afgørende, at et evalueret indhold eller et konstateret indhold underkastes en didaktisk refleksion, og ikke blot registreres og opgøres som i et regnskab.

Analyseret indhold. Den sidste fase i procesmodellen vedrører den didaktiske analyse, og det indhold der bearbejdes i denne fase vil jeg derfor betegne som analyseret indhold. Den didaktiske analyse er baseret på de tidligere faser og peger frem mod ny praksis.

5.3 Praksis- og kompetenceformer

Forskellige musikalske aktiviteter (som proces) kan i en undervisningssammenhæng kobles til en række tilsvarende kompetenceformer. Med reference til F. V. Niensens (1994) fem funktionskategorier (reproduktion, produktion, perception, interpretation og refleksion) opstilles en række praksisformer som

² feedforward og feedback refererer til anvendelsen af de to begreber i Hermansen (2003)

omfatter udførelse, udtryk, oplevelse, udøvelse, refleksion, analyse, produktion, fortolkning og perspektivering. Der ud over anlægges to generelle perspektiver i forhold til de forskellige praksisformer som vedrører fordybelse og deltagelse. Det er vigtigt at bemærke at disse praksisformer foregår i rammen af en pædagogisk praksis og med en pædagogisk intention, der er afgørende for hvilke rolle eller funktion den enkelte praksisform får. Praksisformerne er desuden koblet til kompetenceformer (som proces-produkt) og leder dermed til en heraf afledt opstilling af musikfaglige kompetenceformer i pædagogisk kontekst.

I: *At udføre musik*. Det at kunne udføre bestemte musikalske handlinger, som har med musikkens teknisk-håndværksmæssige aspekt at gøre. Udførelseskompetence.

II: *At udtrykke musik*. Udtryksaspektet er centralt for at skabe den afgørende transformation af lyd til musik. Oplevelsesaspektet handler om den perceptuelle oplevelse af den udtrykte musik. Udtrykskompetence.

III: *At opleve musik*. Oplevelsesaspektet handler om den perceptuelle oplevelse af den udtrykte musik. Oplevelseskompetence.

IV: *At udøve musik*. Musikalsk udøvelse omfatter ud over det at udføre musik og give musikken udtryk den særlige interaktion og deltagelse forbundet med udøvelsen af musik. Udøvelseskompetence.

V: *At reflektere og analysere musik*. Analytisk refleksion retter mod musikkens udtryk og form på et begrebsligt plan rettet mod musikken som sådan. Refleksiv kompetence.

VI: *At fortolke musik*. Hermed forstås den for musikforståelse, der er rettet mod en fortolkende forståelse af musik. Fortolkningskompetence.

VII: *Transformation*. At skabe og producere musik relaterer til et bredt spektrum af musikalske aktiviteter og dermed forskellige former for transformationer fx improvisation. Produktiv-transformativ kompetence

VIII: *At perspektivere musik* - at overveje, undersøge og perspektivere musik i dens kontekst fx den samtid eller periode den blev skabt i (historisk, samfundsmæssigt, andre kunstarter mm). Perspektiverende kompetence

Hertil føjes to praksisformer og kompetencer af generel karakter, som kvalificerer de foregående praksisformer:

XI: *At fordybe sig i musik* i eksistentiel forstand i et dannesperspektiv, forbundet med musikkens særlige karakter. Fordybelseskompetence / Personlig kompetence

X: *At deltage i musik* – i et musikalsk fællesskab med de særlige muligheder for udvikling af sociale kompetencer der er forbundet med de musikalske interaktionsformer. Deltagelseskompetence / Social kompetence

5.4 Didaktiske komponenter

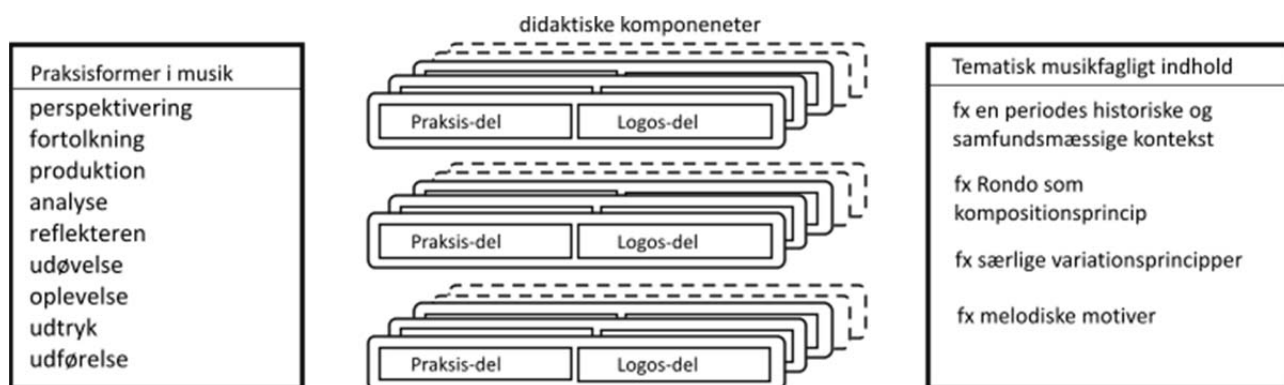
Et musikfagligt indhold kan udgøre et undervisningsindhold på flere forskellige måder. Man kan fx lære at kende til noder og genkende dem som sådan, man kan lære navnene på noderne, man kan lære at spille fra

noder, man kan lære at skrive noder, man kan bruge noder til at analysere musik, man kan bruge noder i kreative processer i musik.

Sådanne didaktiske komponenter, består på den ene side i noget, der gøres i en pædagogisk kontekst (med det formål at lære noget) - en *praksisdel*, og på den anden side af et fagligt koncept, en systematik, en metode mm) – en *logosdel*.

Når man arbejder med barokmusik i pædagogisk praksis, er det ikke det samme som at arbejde med barokmusik i en professionel udøvende praksis eller i en musikvidenskabelig praksis. Indholdet i en pædagogisk praksis kan ikke direkte udledes af en basisfaglighed men må rekonstrueres (rekontekstualiseres) i den pædagogiske praksis og kobles med relevante praksisformer.

Ved at kombinere de pædagogiske praksisformer med musikfaglige genstandsområder kan man konstruere en række didaktiske indholdskomponenter på et tematisk område som en kombination af praksis-elementer og logos-elementer. En sådan konstruktion af et muligt tematisk indhold kan forstås som et praktisk-teoretisk konstrukt (for en skellen mellem *praktisk-teori* og *teoretisk-teori* se Holst 2011a) af didaktisk karakter. En referencemodel kan tjene som et værktøj i forhold til planlægning og didaktisk analyse. De mulige didaktiske komponenter, der kan opstilles, fremkommer som en kombination af praksisformer og tematisk indhold. I forhold til arbejdet Barokmusik kunne man fx arbejde med barokperiodens historiske og samfundsmæssige kontekst, rondo-formen som kompositionsprincip, symmetri som melodisk variationsprincip mm. Rondoformen kunne man fx arbejde med ved at lytte til musik (oplevelse), ved at samtale om den (refleksion og analyse) og ved selv at lave en rondo (skaben/transformation) ud fra et givet materiale. Den færdige rondo kan man spille (udførelse/udøvelse) og arbejde med den musikalske fremstilling (udtryk).

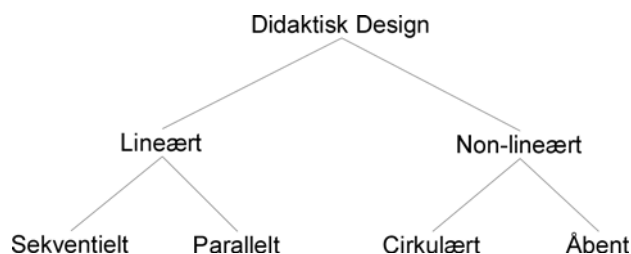


Figur 11: Didaktiske komponenter

5.5 Didaktiske designformer

Det mulige indhold og det realiserede indhold bindes sammen af undervisningens aktualisering, i den del af processen, som omhandler det didaktiske design. I forbindelse med et udviklingsprojekt i indskolingen med musik og dansk (Holst 2010) blev der udviklet en systematik for designformer. Der skelnes mellem

forskellige typer didaktisk design - i første række mellem lineært og ikke-lineært design, som igen underopdeles. Herved fremkommer fire designtyper:



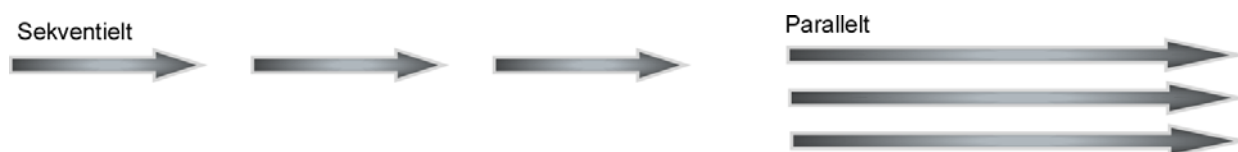
Figur 12: Fire designtyper

A. Lineært - sekventielt design

Et sekventielt design bestemmer en bestemt (logisk) rækkefølge fx en mål-middel didaktik med evalueringsindikatorer: målsætning - indikatorer - middel - måling.

B. Lineært - parallelt design

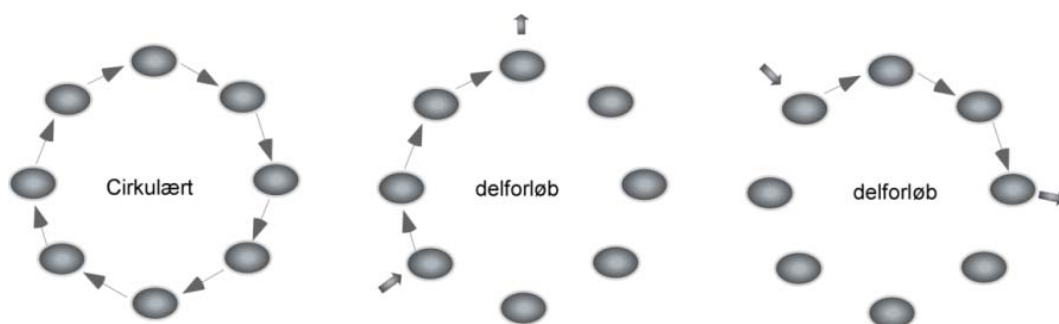
Et parallelt design bestemmer en række forløb eller sekvenser som forløber parallelt. De parallelle forløb kan opdeles individuelt eller holdmæssigt.



Figur 13: Sekventielt og parallelt design

C. Ikke-lineært - cirkulært design

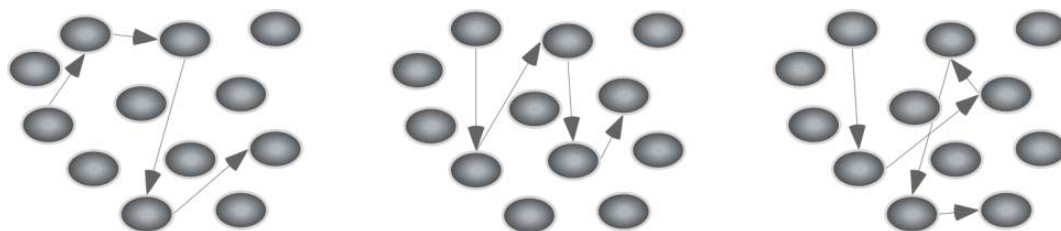
Et cirkulært design åbner mulighed for forskellige indstignings og udstigningspunkter i en samtidig cirkulær proces. En meget anvendt cirkulær organisationsform er sammenspijsmetoden rotation, hvor forskellige spiller forskellige instrumenter i en periode, hvorefter alle rykker en plads til et nyt instrument osv., indtil man har været hele vejen rundt. Et cirkulært design kan imidlertid også anvendes væsentlig mere differentieret, således at forskellige elever 'stiger af og på' forskellige steder til forskellige tider og dermed gennemgår en differentieret læringsprogression, dvs. at eleverne følger forskellige lærings-stier i en åben undervisningsform.



Figur 14: Cirkulært design

D. Ikke lineært - åbent design

Det åbne, ikke-lineære design forfølger muligheder "der viser sig" og hvor de faglige indholdselementer, der kommer i spil, er meget forskellige, og hvor elevens ressourcer og den pædagogiske mulighed kan komme til syne i situationen. Et eksempel herpå er eksperimenterende undervisning - og i musik er det et oplagt design i forbindelse med musikalsk skaben. De ikke-lineære designformer kan siges at rykke ud af en mere formel- teknisk opbygning af undervisningen, for at skabe bedre muligheder for 'at undervisning og læring kan mødes', hvorved det bliver tydeligt, at dialogen indtager en central rolle.



Figur 15: Åbent design

5.6 Skabende arbejdsformer

Skabende arbejdsformer har været centralt i alle forløb i professionsprojektet og har været grebet meget forskelligt an. Et helt centralt didaktisk spørgsmål, som har været vanskeligt at forholde sig til, er forholdet mellem skabende processer og de praksisformer og indholdselementer, der indgår som forudsætninger herfor.

Der findes forskellige bud på "kreativitet" og "innovation" af generel karakter med relevans på det pædagogiske område, hvor Lene Tanggaards (2010) brug af begrebet fornyelse fremstår som relevant i forhold til den didaktiske udfordring gennem inddragelse af eksisterende forståelser (forforståelser) og materialets betydning. Det er Tanggaards tese er, at der indgår tre centrale elementer i kreativitet forstået som fornyelse nemlig ¹⁾ fordybelse i traditioner og fag, ²⁾ fuseri og eksperimenterende læring, samt ³⁾ materialets modstand. De skabende processer ses ikke som forudsætningsløse eller ressourcefrie som en form for "ren skaben" – der er altså tale om en relation, men hvad kan man så sige om denne relation? Det vil jeg forsøge at komme tættere på ved at rette undersøgelsen mod det fænomen, som er genstand for disse arbejdsformer, med det formål at opstille et mere differentieret didaktisk begrebsapparat herfor. Dette gennemfører jeg i det følgende i forhold til musik.

Ofte forbindes skabende musikalsk arbejde med komposition – og ofte med de store komponister og med en elitær praksis. I en bred forståelse er skabende processer i musik dog ikke forbeholdt kompositorisk arbejde rettet mod frembringelsen af musikalske værker men inddrager også improvisation.

Benson (2003) har i sin bog 'The Improvisation of Musical Dialogue - A phenomenology of music' forsøgt at indkredse denne bredere forståelse. Benson (2003, s81-82) benytter Ingarden's fænomenologiske begreb 'ubestimmtheitsstellen' (ubestemthedssteder) til at definere den åbenhed i musik, som muliggør og nødvendiggør improvisation, forstået som en proces af noget uforudset – noget uden forudgående bestemmelse. Benson (2003, s26-29) opstiller et katalog af 15 forskellige 'improvisationsformer', som rækker fra udfyldning af små detaljer i den musikalske udførelse over det man almindeligvis forstår ved improvisation til komposition og endda udvikling af det stil- og genremæssige grundlag.

Benson dækker således hele området af musikalske skabende processer fra musikkens mikroplan til dets makroplan. Et enkelt melodisk musikalsk motiv og endda måden af forme en enkelt tone på indeholder i sin udførelse en ubestemthed i form af det udtryk der lægges heri og dette udgør således en kreativ proces. De klanglige (lydmæssige) parametre kan bestemmes, men transformationen fra lyd til musik, som Swanwick (1999) betegner som en metaforisk proces eller en metaforisk transformation, er forbundet med dannelsen af et musikalsk udtryk, en musikalsk form, som ikke kan bestemmes fuldstændigt gennem forskrifter. I den musikalske praksisform, som vi sædvanligvis forstår ved improvisation, er en del af den musikalske udførelse (sædvanligvis det melodiske aspekt) overladt til musikeren i sin performance at udfylde fx ud fra et harmonisk materiale. Her transformeres eller omdannes det musikalske forlæg. Den kompositoriske proces er ligeledes forbundet med ubestemthed og i dette tilfælde omfatter den flere eller alle aspekter af musikken i rammen af den musikalske stil og genre (diskurs). Benson inddrager også, på et metaniveau, transformation af den genremæssige og stilistiske ramme som kan føre til udvikling af nye stil- og genreformer (innovation).

Med afsæt i Bensons musikfænomenologiske analyse, udvikler jeg nu en differentieret systematik, som består af en niveaumodel af generel karakter for genstandsområdet musik med det formål at kunne beskrive relationen mellem musikalsk skabende processer og de indholds- og praksisformer, der indgår som forudsætninger og ressourcer. Jeg tager udgangspunkt i et generelt niveau-koncept formuleret af Eldredge og Salthe (1984) hvor niveauer hver for sig anses for at repræsentere et dynamisk system, og hvor interaktion indenfor et niveau ses som et primært forklaringsgrundlag. Bhaskar (1997) beskriver forholdet mellem niveauer ved hjælp af begrebet emergens, idet kombinationen af underliggende niveaues processer eller mekanismer er forudsætningen for fremkomsten af et nyt fænomen på et højere niveau, som ikke lader sig reducere til de 'grundsten' som indgår, og som er kvalitativt forskellig herfra. Bhaskar skelner mellem interne relationer på et niveau og eksterne relationer mellem niveauer. Den generelle niveauforståelse vil jeg nu præcisere i forhold til musik. Godøy (1993) benytter 'musikalske objekter' som enheder (entiteter) på forskellige niveauer. Det er Godøy's pointe, at man ved at afgrænse et musikalsk objekt kan indfange egenskaber på et bestemt niveau. Ifølge Godøy stammer begrebet 'musikalsk objekt' fra Pierre Schaeffer (fransk musikforsker og avantgardekomponist) og Godøy anvender begrebet i den fænomenologiske forståelse heraf, som man finder hos Schaeffer.

På denne baggrund har jeg opstillet en model for niveauer af musikalske objekter, en tilgang som jeg tidligere har anvendt i forbindelse med musikalske læreprocesser (Holst 2001). Det *første niveau* udgøres af det klingende materiale som *toner*, der kan beskrives akustisk og har særlige egenskaber (tonale parametre), som fx tonehøjde, tonelængde, klangfarve og tidslige ændringer heraf (konturformer). Den metaforiske transformation, der forgår når nogle toner (elementer) sættes sammen og bliver til melodi som et musikalsk fænomen leder til det *andet niveau*, som består af *motiver* (musikalske komponenter) med

melodiske, rytmiske og harmoniske egenskaber – form opbygget af toner. Motiver bygges på *tredje niveau* sammen til *sentenser* som musikalske udsagn som en progression af musikalske komponenter. Helheden, som består af sentenser, udgør på *fjerde niveau* kompositionen, det samlede musikalske narrativ – ofte opbygget som en særlig sekvens af relaterede delelementer som fx i en Rondo. Rammesættende for dette er en musikalsk diskurs i form af musikalsk genre og stil ofte forbundet med en bestemt periode. Sammenfattende kan det ses som en opbygning ud fra materiale eller medie over elementer, komponenter og udsagn (sentenser) til musikalsk narrativ (en komposition) i en genremæssig ramme. Modellen er ikke endelig, forstået sådan, at der kan tilføjes / indføres yderligere differentierende niveauer.

Niveau	Objekt-type	Egenskaber
V.	Diskurs	Genre/stil / periode
IV.	Narrativ	Musikalsk komposition
III.	Sentens	Musikalsk progression
II.	Motiv	Musikalske komponenter
I.	Tone	Tonehøjde, tonelængde, klangfarve,...
0.	Materiale	Auditivt - hørbare svingninger

Figur 16: Niveauer for musikalske objekter

Der kunne på tilsvarende måde opstilles en niveaumodel med udgangspunkt i visuelt materiale. De visuelle elementer (niveau 1) ville her fx omfatte linjer, flader og tekstur. De visuelle komponenter (andet niveau) ville være æstetiske meningsenheder (figurative eller non-figurative), sammensat af visuelle elementer gennem en metaforisk transformation som omtalt under musik. På tredje niveau har vi så med billedkunstlige/visuelle udsagn at gøre, som udgør dele af en narrativ helhed på fjerde niveau. På femte niveau (metaplan) optræder så også her den diskursive ramme i form af genre/stil / periode.

På det enkelte niveau betegnes relationen mellem forskellige aspekter som en *intern relation*. En intern relation udgør en direkte påvirkning fx ændres en tonerække af bestemte tonehøjder af den rytmiske opdeling heraf. Gennem interne relationer kobles forskellige tæt forbundne aspekter som fx melodi og rytme. Relationen mellem forskellige niveauer betegnes en *ekstern relation*, hvor et niveau påvirker et andet niveau indirekte i form af *muligheder og begrænsninger*. Den eksterne relation efterlader en grad af *ubestemthed*, som giver anledning til transformationer. Fx giver en række motiver sammensat i en bestemt rækkefølge nogle harmoniske muligheder, men bestemmer ikke en entydig harmonisk progression – der er flere harmoniseringsmuligheder. Omvendt bestemmer en harmonisk progression ikke de motiver, der befinder sig på det underliggende niveau, men sætter en ramme, der giver nogle muligheder og begrænsninger, som velkendt i rytmisk- improvisatorisk musik.

Mellem niveauet for det auditive materiale og første niveau ligger et regulært univers af tone-formning, et område som tidligere hørte til bygning af instrumenter, men som med moderne teknologi er åbnet som et nyt eksperimentarium. Mellem første og andet niveau – mellem tone og motiv - ligger en udtryksmæssig åbenhed, som vedrører hvordan den enkelte tone formes dynamisk som del af et motiv. Mellem andet og tredje niveau – mellem motiv og sentens – ligger den motiviske udformning i en strukturel ramme som ligger i sentensen, fx en harmonisk progression (improvisation i en harmonisk ramme), eller variationer ud fra nogle genremæssige principper, fx et symmetrisk princip. Mellem tredje og fjerde niveau – mellem sentens og det samlede musikalske narrativ – ligger en åbenhed i den kompositoriske form fx i rammen af

et overordnet genremæssigt formprincip (fx rondo). Mellem fjerde og femte niveau – mellem det musikalske narrativ og den genremæssige ramme ligger en mulighed for eksempelvis gennem kompositorisk nytænkning, at skabe et brud med den genremæssige ramme der kan føre til fornyelse som eksempelvis i forskellige fusions-genrer.

Transformative processer kan således forbindes med eksterne relationer hvilket også betyder, at de inddrager musikalske objekter på begge de niveauer som relationen ligger mellem, og dermed reelt er mere krævende end interne relationer, der udspilles indenfor et enkelt niveau. Transformative processer trækker på ressourcer (forudsætninger) i en læringsproces, som kan analyseres ved netop at betragte en ekstern relation, hvor musikalske objekter fra begge niveauer indgår.

Interne relationer er på samme måde forankret i de aspekter på det aktuelle niveau, som de sætter sig sammen af. I en rytmisk improvisation er den harmoniske progression (akkordfølgen) og definitionen af de enkelte harmonier (akkorder) og deres skalagrundlag givet – og tilsvarende for det rytmiske aspekt. Det er altså svært at forestille sig at man kan improvisere hvis man ikke kan kombinere melodiske og rytmiske aspekter, og det er svært at forestille sig at man kan kombinere melodiske og rytmiske aspekter hvis man ikke har nogen grundlæggende færdigheder (som ressourcer) med hensyn til det anvendte skalamateriale og det rytmiske grundlag. Til gengæld kan de transformatoriske processer føre til ændring eller fornyelse (transformation) af det strukturelle grundlag de bygger på.

5.7 Praksis og kundskab - af første, anden og tredje orden

Arbejder man fx med at øve sig i at udføre en bestemt musikalsk handling af færdighedspræget karakter er det afgørende forskelligt fra at improvisere eller at fortolke og perspektivere musik fra en bestemt periode i den historiske kontekst. For at kunne skelne mellem forskellige typer af indhold som indgår i en undervisningsproces skelnes mellem elevernes praksis og kundskab af tre forskellige typer med afsæt i Batesons (1972/2000) læringsformer (læring 1, 2 og 3). Dette gøres gennem en strukturering i form af didaktiske praksisologier (PL som P plus L) af første, anden og tredje orden (Holst 2011):

	Praksisformer (P)	Kundskabsformer (L)
PL3:	P3: Udforskende, undersøgende, analytisk fx skabende arbejde, fortolkning, perspektivering	L3: Kritisk reflektiv og selvrefleksiv kundskab. Selvstændig tænkning, fortolkning, kreativitet.
PL2:	P2: Problemløsning - handle relevant. fx valg af adækvate musikalske midler og teknikker anvendt i musikalsk udøvelse	L2: Anvendt kundskab. Divergent
PL1:	P1: Specifikke handlinger og mere komplicerede opgaver, situationelt bundne fx udførelse af bestemte opgaver af teknisk karakter	L1: Situationsbundne færdigheder og kundskaber. Konvergent

Figur 17: Praksis- og kundskabsformer

Disse tre sæt praksis- og kundskabsformer kan nu relateres til modellen for de musikalske objekter således at PL3 (fx skabende arbejdsformer) forbindes med eksterne relationer mellem de forskellige niveauer, PL2 (anvendte færdigheder) forbindes med interne relationer på de forskellige niveauer og PL1 (tekniske

færdigheder) forbindes med specifikke aspekter af musikalske objekter på de forskellige niveauer. Dette går på tværs af 'størrelsen' af musikalske objekter og de fem niveauer (I. – V.) og der er således ikke en kobling mellem færdigheder (første orden) og små byggesten (fx toner) osv. Færdigheder og teknikker kan vedrøre aspekter på alle niveauer af musikalske objekter, anvendelsen af dem vedrører koblingen af dem på alle niveauer (interne relationer) og processer forbundet med *ubestemhedssteder* kan forekomme mellem alle fem niveauer (eksterne relationer).

Det er en væsentlig pointe at skabende processer ikke kun vedrører komposition, men derimod optræder mellem tone og motiv, mellem motiv og sentens, mellem sentens og narrativ og mellem narrativ og diskurs. På samme måde er færdigheder ikke reserveret frembringelsen af lyd og toner, men indgår på alle niveauer af musikalske objekter fx også i komposition. I forhold til skabende processer i musikundervisning vil der således også være forskel på de skabende processer der placerer sig i relationen mellem motiv og sentens (motiviske variationer fx gennem spejling) og mellem sentens og narrativ (formopbygning fx en AB-form).

Litteraturhenvisninger:

- Archer, M. (1995): *Realist Social Theory - The Morphogenetic Approach*, Cambridge University Press, 1995
- Bateson, G. (1972 / 2000): *Steps to an Ecology of Mind*. University of Chicago Press: Chicago, London.
- Benson, B. E. (2003): *The improvisation of musical dialogue. A phenomenology of music*. Cambridge University Press.
- Bhaskar, R. (1997): *A Realist Theory of Science*. 2. udgave. London – New York: Verso
- Busch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2008): *Kritisk Realisme*. Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag.
- Dale, E.L. (1989): *Pedagogisk Professionalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Eldredge, N. & Salthe, S. N. (1984): Hierarchy and Evolution. *Oxford Survey in Evolutionary Biology*, vol. 1, s.184-208.
- Godøy, R.I. (1993): *Formalization and Epistemology*. Section of Musicology. Department of Music and Theatre. University of Oslo.
- Gustavsson, L. (2008): *Att bli bättre lärare*. Doktorsavhandling. Umeå Universitetet.
- Hermansen, M. (2003): *Omlæring*. KLIM
- Holst, F. (2001): *Computeren som kreativt værktøj i musikalske læreprocesser*. I: H. Jørgensen og F. V. Nielsen (red) *Nordisk musikpædagogisk forskning Årbog 2001*. Musikhøjskolen i Oslo.
- Holst, F. (2009): *Musiklærerkompetencer i et relationsfelt mellem pædagogik og fag*. I: F. V. Nielsen, S.- E. Holgersen & S. G. Nielsen (eds.) *Nordisk Musikpædagogisk Forskning Årbog 11* (pp. 237-254), NMH-publikasjoner 2009:8. Oslo
- Holst, F. (2010): *Faglighed, interaktion og samarbejde: Evaluerings- og udviklingsrapport Dan-Mus projektet 2009-2010*. Pædagogisk Central, Ballerup Kommune, København
- Holst, F. (2011): *Musiklærerkompetence mellem teori og praksis*. I: S.- E. Holgersen & S. G. Nielsen (eds.) *Nordisk Årbog for musikpædagogisk Forskning nr. 12*. NNMPF. Oslo
- Holst, F. (2011a): *Sammenlignende fagdidaktik - om muligheden for at oversætte et fagdidaktisk koncept*. I: Krogh og Nielsen (red.) *Sammenlignende Fagdidaktik*. CURSIV nr. 7. 2011. Institut for Didaktik, DPU.
- Nielsen, F. V. (1994): *Almen musikdidaktik*
- Reason, P. & Bradbury, H. (2002): *Handbook of Action research*. London: Sage
- Swanwick, K. (1999): *Teaching Music Musically*. Routledge, London and New York
- Tanggard, L. (2010): *Fornyelsens skole, At skabe kreativitet i skolen*. Akademisk Forlag. København