

KAPITEL IV: PRAKSISPROJEKTER OG UDVIKLING AF DIDAKTISK TEORI

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

4.1 PRAKSISPROJEKTER

Der indgår empiri fra følgende praksisprojekter Musikskole og Folkeskole:

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

4.1.1 PROFESSIONSUDVIKLINGSPROJEKT, RUDERSDAL KOMMUNE

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

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

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

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

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

Forløb A:

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

Didaktiske spørgsmål:

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

Forløb B:

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

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

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

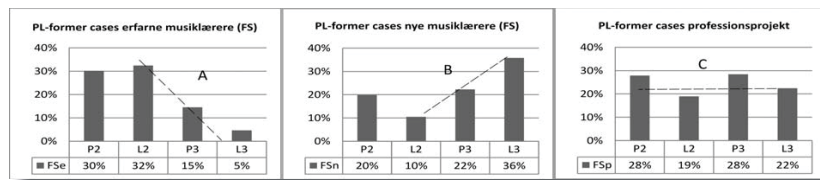
Musikalsk skabende arbejde var i de to forløb det centrale tema, og lærerne problematiserede i deres diskussion elevernes forudsætninger rammesætning af skabende processer, med henblik på alle elever fik muligheden for at indgå i arbejdet med skabende processer.

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

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

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

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



Figur 4.1: PL-former professionsprojekt

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

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

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

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

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

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

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

4.1.2 PROJEKT NY STRUKTUR. SKANDERBORG KULTURSKOLE

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

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

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

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

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

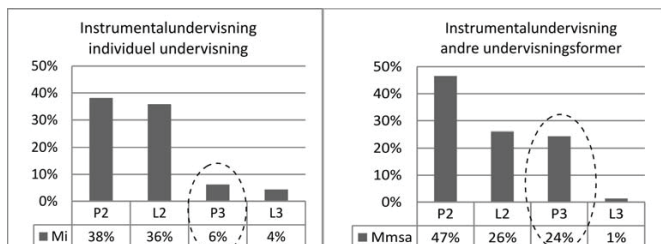
Det er i projektet blevet tydeligt at gruppeundervisningen (MSA) typisk optræder som en undervisningsform, der kobler til og supplerer henholdsvis den individuelle undervisning og ensemble/kor-undervisning, og som i kraft af dette har en mere ad hoc mæssig karakter, end de to traditionelle undervisningsformer,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

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

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

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

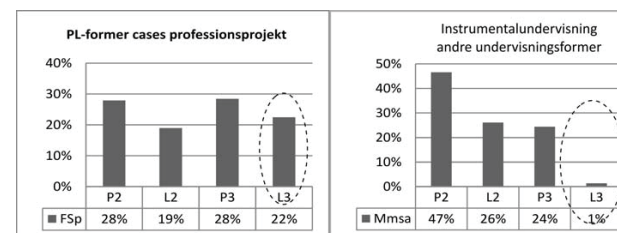
Fordelingen af PL-former er ikke ensartet for de forskellige grupper af cases, der er undersøgt. Individuel instrumentundervisning (case MS01 til 04) adskiller sig fra instrumental- og sammenspilsundervisning (case MS07 -10 fra dette projekt).



Figur 4.2: PL-former - sammenligning med udviklingsprojektet

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

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



Figur 4.3: Sammenligning musikskole - folkeskole i udviklingsprojekter

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

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

4.1.3 PROJEKT LÆRINGSRUM. HELSINGØR OG ODENSE MUSIKSKOLER

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

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

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

Kort sammenfatning af hovedpunkter:

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

De didaktiske aspekter i projektet kan sammenfattes i følgende punkter:

I. Overvejelser om metodiske alternativer vedrørende modalformer, socialformer, motivation og kombination af arbejdsformer. Det didaktiske niveau kan her karakteriseres som andet niveau.

II. Udvikling af brug af IT og medier har haft stor betydning i projektet, og det skal fastholdes at det IT/medie-didaktiske område fremstår som et vigtigt potentiale i forbindelse med udvikling af nye undervisningsformer i musikskolen. Dette er tæt forbundet med både det ovenstående og det efterfølgende punkt.

III. Et særligt fokus på at inddrage skabende arbejdsformer som metodisk aspekt, samt for at arbejde med udtryk, improvisation og komposition. Det didaktiske niveau kan her karakteriseres som tredje niveau (P3) med relation til andet niveau.

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

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

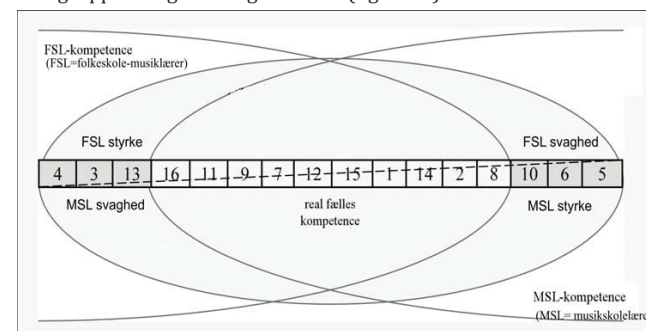
4.1.4 PROJEKT MUSIK, SPROG OG INTEGRATION. SØNDERMARKSKOLEN

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

Projektet på Søndermarkskolen bygger videre på arbejdet i *Projektet Musik Til Alle*, som påbegyndtes i 2001 i samarbejde mellem Horsens Musikskole og tre folkeskoler i Horsens Kommune – Langemarkskolen, Søndermarkskolen og Vestbyskolen. Ideen med projektet var, at musikundervisningen skulle være et område, hvor der tilføjede ekstra ressourcer for at styrke den sociale, den følelsesmæssige og den kulturelle kompetence. Baggrunden for projektet er en undersøgelse foretaget i 1999 i de 12 skoledistrikter i Horsens, af sammenhængen mellem børnenes socialt betingede belastning og andelen af musikskoleelever. Særligt 3 skoler skilte sig ud med en meget lav andel af elever i musikskolen i forhold til de andre folkeskoler i kommunen.

Den eksterne evaluering af projektet (Holst 2008) viste bl.a., at samspillet af kompetencer mellem folkeskolemusiklærere og musikskolelærere havde været af afgørende betydning for projektet. I kraft af samarbejdet er det lykkedes at skabe en øget kvalitet i musikundervisningen, og samarbejdet vurderes at have haft stor betydning for at udvikle en musiktradition på de enkelte skoler, samt for en positiv ændring af musikfagets status hos eleverne.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1.5 PROJEKT DANMUS. ROSENLUNDSKOLEN, BALLERUP KOMMUNE.

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

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

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

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

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

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

- Klasse II: Der er tale om en gennemsnitlig forbedring af resultaterne på 4 pct.

- Klasse III: Der er reel tale om status quo (1 pct. ændring i middeltal)

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

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

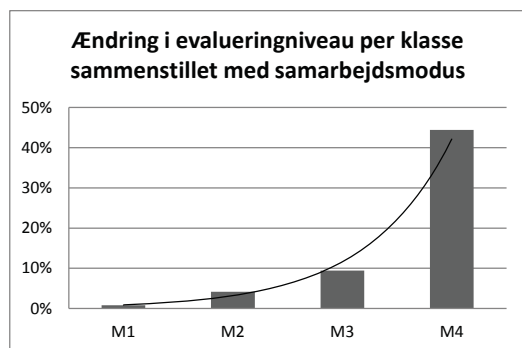
Klasse I: Der arbejdes med to forløb. I det første forløb blev der arbejdet med tekster og ord fra læsebogen, som blev sat sammen til sjove sange. Det andet og større forløb bestod i at lave et indiansk syngespil. Der er arbejdet med ni danskfaglige indholdsområder og 8 musikfaglige. Klassen havde et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

Klasse II: Der arbejdes med to forløb med hver deres tema, og med samme tilgang i de to forløb. Der er arbejdet med otte danskfaglige indholdsområder og 5 musikfaglige. Niveaue (ved projektets begyndelse) vurderes generelt ikke så højt i denne klasse, og lærerne vurderer generelt klassen som danskfagligt svag. Den sammenlignende vurdering viser en generel forbedring (4 %). Samarbejdsrelationen kan karakteriseres som Modus 2, og interaktionen vedrører primært det symmetriske samarbejde i undervisningssituationen – dvs. niveaue K1 (realisering).

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

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

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



Figur 4.5: Modus og elevresultater

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

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

4.2 TEORIUDVIKLING

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

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

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

4.2.1 DIDAKTISK BASEREDE SAMARBEJDSFORMER

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

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

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

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

Figur 4.6: Den didaktiske procesmodel med fem trin og tre kompetenceniveauer

Jeg indfører her betegnelser for de enkelte trin, som er blevet anvendt i projektmateriale:

Trin 1: Didaktisering

Trin 2: Aktualisering

Trin 3: Realisering

Trin 4: Evaluering

Trin 5: Analyse

Ved genbeskrivelsen her vil jeg revidere modus-betegnelserne til modus 0, modus 1, modus 2 og modus 3, således at der optræder en overensstemmelse mellem indekset for de didaktiske niveauer og indekset for modi.

Til bestemmelse af samarbejdsrelationen skelner jeg mellem:

1. en symmetrisk samarbejdsform, hvor samarbejdspartnerne i forhold til en bestemt didaktisk opgave indgår i et ligeværdigt samarbejde, som også kan betegnes som dialogisk
2. en asymmetrisk samarbejdsform, hvor den ene samarbejdspartnerne overtager en bestemt didaktisk opgave og hvor den anden følgelig overtager en anden (arbejdsdeling).

Den asymmetriske relation kan vedrøre en didaktisk delopgave hvor den ene samarbejdspartner fx overtager planlægningen (trin 2), mens der samtidig kan være tale om en symmetrisk relation idet undervisningen udføres i fællesskab (trin 3).

Modus 0: Denne modus kan karakteriseres som en arbejdsdeling med en asymmetrisk relation mellem de to lærere, hvor den ene lærer planlægger og leder undervisningen og den anden assisterer. Man kan sige, at der er tale om en praktisk orienteret relation mellem en underviser og en assistent. Dette kan enten optræde i en fast opdeling eller på skift som periodisk asymmetrisk.

	Trin I	Trin II	Trin III	Trin IV	Trin V
Tredje didaktisk niveau	Didaktisering Egenskabte, udvalgte og udvalgte af udvalgte				Analyse og udvælgelse af undervisning
Andet didaktisk niveau		Aktualisering Planlægning og organisering		Udførelse af undervisning og læring	
Første didaktisk niveau			Realisering Udførelse af undervisning og læring		

asymmetrisk

	Trin I	Trin II	Trin III	Trin IV	Trin V
Tredje didaktisk niveau	Didaktisering Egenskabte, udvalgte og udvalgte af udvalgte				Analyse og udvælgelse af undervisning
Andet didaktisk niveau		Aktualisering Planlægning og organisering		Udførelse af undervisning og læring	
Første didaktisk niveau			Realisering Udførelse af undervisning og læring		

symmetrisk

Figur 4.7: Samarbejdsformer Modus 0 og Modus 1

Modus 1: Den asymmetriske arbejdsdeling opretholdes overvejende, mens de to lærere samarbejder i den praktiske undervisningssituation. Der er således på den ene side en relativ fast asymmetrisk rollefordeling baseret på den ene lærers forberedelse, beslutninger og planlægning (didaktisering og aktualisering), mens der i undervisningssituationen (realisering - trin 3) er et afgrænset område, hvor lærerne i undervisningssituationen kan agere symmetrisk. Den symmetriske samarbejdsrelation er begrænset til første didaktiske niveau.

Modus 2: Der etableres her en symmetrisk relation, som omfatter fælles planlægning (aktualisering - trin 2). Der opretholdes dog stadig en asymmetrisk rollefordeling men gennem en fælles planlægning, som inddrager didaktiske valg, udfordres den enkelte lærers metodiske erfaring med mulighed for at udvikle nye forståelser på dette område også gennem inddragelse af evaluering. Den symmetriske relation er udvidet til også at inddrage andet didaktiske niveau, mens der i forhold til tredje didaktiske niveau er tale om en asymmetrisk relation.

	Trin I	Trin II	Trin III	Trin IV	Trin V
Tredje didaktisk niveau	Didaktisering Egenskabte, udvalgte og udvalgte af udvalgte				Analyse og udvælgelse af undervisning
Andet didaktisk niveau		Aktualisering Planlægning og organisering		Udførelse af undervisning og læring	
Første didaktisk niveau			Realisering Udførelse af undervisning og læring		

asymmetrisk

	Trin I	Trin II	Trin III	Trin IV	Trin V
Tredje didaktisk niveau	Didaktisering Egenskabte, udvalgte og udvalgte af udvalgte				Analyse og udvælgelse af undervisning
Andet didaktisk niveau		Aktualisering Planlægning og organisering		Udførelse af undervisning og læring	
Første didaktisk niveau			Realisering Udførelse af undervisning og læring		

symmetrisk

Figur 4.8: Samarbejdsformer Modus 2 og Modus 3

Modus 3: Der er her tale om en symmetrisk relation, som tager sit udgangspunkt i første trin den didaktiske proces (didaktisering) som udgangspunkt for samarbejdsprocessen i de følgende trin. Samarbejdet har dermed mulighed for at bringe de forskellige kompetencer i spil i hele processen. Den symmetriske relation omfatter nu tredje didaktiske niveau. Hermed sættes spørgsmål om begrundelser, valg og konstruktion af undervisningsindhold, elevernes forforståelser og forudsætninger, lærerens fagsyn osv i spil.

Denne systematik for didaktisk baserede samarbejdsformer er udviklet i forbindelse med og er anvendt i følgende praksisprojekter:

1. Projekt Musik, Sprog og Integration, Søndermarkskolen, afsnit 4.1.4
2. Projekt DanMus. Rosenlundskolen, Ballerup Kommune, afsnit 4.1.5

4.2.2 DIDAKTISK BASERET ARBEJDE MED MUSIKALSK SKABENDE PROCESSER

I Professionudviklingsprojekt Rudersdal Kommune (afsnit 4.1.1) var musikalsk skabende arbejde et centralt tema. Fælles for de to forløb var, at de anvendte skabende musikalske arbejde i form af gruppearbejde, hvor eleverne skulle arbejde med at udvikle musikalske udtryk under anvendelse af principper fra barokmusikken. Erfaringerne hermed ledte til en problematisering af forudsætninger for og rammesætning af denne proces, således at alle elever fik muligheden for at indgå i arbejdet med skabende processer. I lærernes erfaringsudveksling blev det tydeligt, at musikalsk skabende arbejde kan være af meget forskellig karakter og være forbundet med meget forskellige forudsætninger. I Projekt Læringsrum (afsnit 4.1.3) optrådte musikalsk skabende arbejde ligeledes som et særligt fokus. Skabende arbejdsformer indgik her i forskellige sammenhænge i arbejde med udtryk, improvisation og komposition. Det er tydeligt, at skabende arbejdsformer således indgår i forskellige sammenhænge og i forskellige former, og dette leder til behovet for at karakterisere sådanne forskellige områder, med henblik på at kunne præcisere de musikalske skabende processer der arbejdes med og de specifikke sammenhænge og forudsætninger der er forbundet hermed.

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

Benson dækker således hele området af musikalske skabende processer fra musikens mikroplan til dets makroplan. Et enkelt melodisk musikalsk motiv og endda måden at forme en enkelt tone på indeholder i sin udførelse en ubestemtthed i form af det udtryk, der lægges heri.

De klanglige (lydmæssige) parametre kan bestemmes, men transformationen fra lyd til musik, som Swanwick (1999) betegner som en metaforisk proces eller en metaforisk transformation, er forbundet med dannelsen af et musikalsk udtryk, en musikalsk form,

som ikke kan bestemmes fuldstændigt gennem forskrifter. I den musikalske praksisform, som vi sædvanligvis forstår ved improvisation, er en del af den musikalske udførelse (sædvanligvis det melodiske aspekt) overladt til musikeren i sin performance at udfylde fx ud fra et harmonisk materiale. Her transformeres eller omdannes det musikalske forlæg. Den kompositoriske proces er ligeledes forbundet med ubestemthed, og i dette tilfælde omfatter den flere eller alle aspekter af musikken i rammen af den musikalske stil og genre (diskurs). Benson inddrager også, på et metaniveau, transformation af den genremæssige og stilistiske ramme, som kan føre til udvikling af nye stil- og genreforformer (innovation).

Med afsæt i Bensons musikfænomenologiske analyse, udvikler jeg nu en systematik, som består af en niveaumodel af generel karakter for genstandsområdet musik med det formål at kunne beskrive relationen mellem musikalsk skabende processer og de indholds- og praksisformer, der er forbundet hermed. Hensigten hermed er at udvikle en systematik, der kan bruges til at skabe indsigt i de didaktiske forhold i forbindelse med at arbejde med musikalsk skabende processer.

Jeg tager udgangspunkt i et generelt niveau-koncept formuleret af Eldredge og Salthe (1984) hvor niveauer hver for sig anses for at repræsentere et dynamisk system, og hvor interaktion indenfor et niveau ses som et primært forklaringsgrundlag. Bhaskar (1978) beskriver parallelt hertil *emergens* i kraft af relationen mellem niveauer, således at kombinationen af underliggende niveaues processer eller mekanismer er forudsætningen for fremkomsten af et nyt fænomen på et højere niveau, som ikke lader sig reducere til de 'grundsten' som indgår heri, og som er kvalitativt forskelligt herfra. Bhaskar skelner mellem interne relationer på et niveau og eksterne relationer mellem niveauer. Den generelle niveauforståelse vil jeg nu præcisere i forhold til musik. Godøy (1993) forstår 'musikalske objekter' som enheder (entiteter) på forskellige niveauer. Det er Godøy's pointe, at man ved at afgrænse et musikalsk objekt kan indfange egenskaber på et bestemt niveau. På dette grundlag vil jeg nu opstille en niveaumodel med afsæt i et tidligere arbejde, jeg har lavet på dette område i forbindelse med musik og ny teknologi (Holst 2001).

Det første niveau udgøres af det klingende materiale som toner, der kan beskrives akustisk og har særlige egenskaber (tonale parametre), som fx tonehøjde, tonelængde, klangfarve og tidlige 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, der består af sentenser, udgør på fjerde niveau kompositionen, det samlede musikalske narrativ – sædvanligvis opbygget som en særlig formsekvens af relaterede delelementer som fx i en Rondo. Rammesættende for dette er en musikalsk diskurs i form af musikalsk genre og stil ofte forbundet med en bestemt periode. Sammenfattende kan det ses som en opbygning ud fra materiale eller medie over elementer, komponenter og udsagn (sentenser) til musikalsk narrativ (en komposition) i en genremæssig ramme. Modellen forstås ikke som endelig, og der kan tilføjes / indføres yderligere differentierende niveauer.

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

Figur 4.9: Niveauer for musikalske objekter

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

Mellem niveauet for det auditive materiale og første niveau ligger mangfoldige muligheder for tone-formning, et område som tidligere hørte til bygning af instrumenter, men som med moderne teknologi er åbnet som et nyt eksperimentarium.

Mellem første og andet niveau – mellem tone og motiv - ligger en udtryksmæssig åbenhed, som vedrører, hvordan den enkelte tone formes dynamisk som del af et motiv.



Figur 4.10: Udtryk

Mellem andet og tredje niveau – mellem motiv og sentens – ligger den motiviske udformning i en strukturel ramme som ligger i sentensen, fx en harmonisk progression - improvisation i en harmonisk ramme, eller variationer ud fra nogle genremæssige principper, fx et symmetrisk princip.



Figur 4.11: Improvisation

Mellem tredje og fjerde niveau – mellem sentens og det samlede musikalske narrativ – ligger den kompositoriske proces i rammen af et overordnet genremæssigt formprincip.



Figur 4.12: Komposition

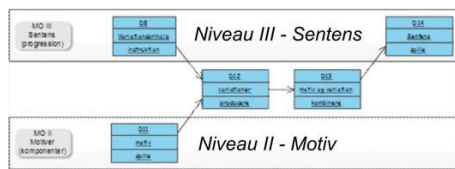
Mellem fjerde og femte niveau – mellem det musikalske narrativ og den genremæssige ramme ligger en mulighed for eksempelvis gennem kompositorisk nytænkning, at skabe et brud med den genremæssige ramme, der kan føre til fornyelse som eksempelvis i forskellige fusions-genrer.

Transformative processer kan på denne måde forbindes med eksterne relationer (mellem niveauer), hvilket også betyder, at *de inddrager begge de niveauer som relationen ligger mellem*, og dermed ofte vil være mere krævende med hensyn til forudsætninger, end interne relationer, der udspilles indenfor et enkelt niveau. På den anden side kan de transformative processer understøtte læring på disse niveauer.

Transformative processer trækker på ressourcer (forudsætninger) i en læringsproces, som i didaktisk henseende kan analyseres ved netop at betragte den eksterne relation, hvori begge niveauer, som relationen udspilles mellem, indgår.

I de to parallelle forløb med musikalsk skaben i Professionsprojektet Rudersdal Kommune (afsnit 4.1.1) skulle eleverne arbejde med at udvikle musikalske udtryk under anvendelse af principper fra barokmusikken. De to forløb handler imidlertid om musikalsk skaben på to forskellige niveauer.

Forløb A: Det skabende musikalske arbejde består i at producere variationer til et motiv samt sammensætte motiv og variationer til en sentens (Holst 2011b, s.49). Udgangspunktet er at eleverne er i stand til at spille et givet motiv og processen skal resultere i at eleverne spiller det stykke musik (sentensen) de selv har lavet ud fra dette oplæg. Motiv kan betegnes som et musikalsk objekt på niveau II. Sentens som et musikalsk objekt på niveau III. Det musikalsk skabende arbejde foregår i relationen mellem niveau II og niveau III - lige som i ovenstående eksempel med improvisation (figur 4.11). Processen leder fra at spille et motiv til at spille en selvproduceret sentens. Udgangspunktet er et givet motiv og et variationsprincip. Produktionen af variation og kombination kan gøres på mange måder (et ubestemthedsområde) - som en transformation af motivet.

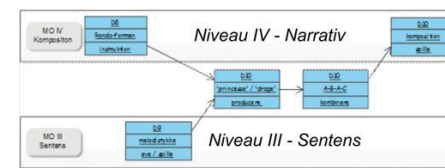


Figur 4.13: Fra motiv til sentens (ibid, s. 49)

På grundlag heraf er det nu muligt at planlægge hhv. analysere de elevforudsætninger og hjælpemidler der er nødvendige i processen (ibid, s. 49).

Forløb B: Det skabende musikalske arbejde byggede på rondo-formen. Læreren havde uddraget melodiske motiver fra nogle barokkompositioner og udviklet en visualisering af formopbygningen ved hjælp af billedkort (en konge, en prinsesse og en drage). Eleverne skulle nu lave deres eget stykke i disse rammer (ibid, s.50). Mens det skabende musikalske arbejde i Forløb A var placeret i relationen mellem niveau II og III – mellem motiv og sentens, er det her placeret i relationen mellem niveau III og IV – mellem sentens og et musikalsk narrativ bygget op som en rondo (kompositorisk form). Det melodistykke (sentensen), som eleverne har fået at arbejde med i forløb B og således også længere end det relativt kort motiv, som eleverne i forløb A blev givet.

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



Figur 8: Fra sentens til komposition (ibid, s.55)

På grundlag heraf er det nu ligeledes muligt at planlægge hhv. analysere de elevforudsætninger og hjælpemidler der er nødvendige i processen, men de er i dette tilfælde væsentligt anderledes end i forløb A, fx stiller arbejdet med melodiske variationer særlige forudsætninger, som trækker på det at producere forskellige melodiske variationer over et motiv – svarende til processen i forløb A.

Denne systematik for didaktisk baseret arbejde med musikalsk skabende processer er udviklet i forbindelse med og anvendt i følgende praksisprojekter:

1. Professionsprojektet Rudersdal Kommune, afsnit 4.1.1
2. Projekt Læringsrum, Helsingør og Odense Musikskoler, afsnit 4.1.3

4.3 SAMMENFATNING AF DE FORSKNINGSMÆSSIGE BIDRAG FRA PRAKSISPROJEKTER

4.3.1 KOBLING MELLEM TEORI OG PRAKSIS I ET UDVIKLINGSPROJEKT

I *Professionsudviklingsprojektet, Rudersdal Kommune* (afsnit 4.1.1) indgår både andet og tredje didaktiske niveau, og tredje didaktiske niveau indgår med en kobling til didaktisk teori i en form, hvor teori både efterspørges og sættes i brug (teori om og for praksis).

Undervisningsfaglighed udvikles i praksis i et bottom-up perspektiv, og didaktisk teori efterspørges her. Relevant didaktisk teori (didaktisk baseret arbejde med skabende processer, se afsnit 4.2.2) udvikles i forskningskontekst for praksis, og indføres som tredje niveaus kundskab (L3) i et top-down perspektiv med en kobling til teoretisk praksis (P3).

Koblingen mellem teori og praksis i et kombineret bottom-up og top down perspektiv svarer overens med analysen heraf, som indgår i caseanalyserne (afsnit 3.2.2).

4.3.2 UDVIKLING AF TREDJE NIVEAU PRAKSIS I UDVIKLINGSPROJEKTER

I *Projekt Ny Struktur, Skanderborg Kulturskole* (afsnit 4.1.2) og i *Projekt Læringsrum, Helsingør og Odense Musikskoler* (afsnit 4.1.3) indgår tredje niveau praksis (P3) i et udviklingsperspektiv, mens tredje didaktiske niveau dog ikke kobles til teori. I begge projekter optræder tredje niveaus praksis (P3) i forbindelse med udvikling af nye undervisningsformer, som supplement til individuel instrumentalundervisning.

Samtidig må fraværet af tredje niveaus kundskab (teoretisk kundskab), som fremstår tydeligt både i den generelle behandling i kapitel 3, og i forhold til udviklingsprojekterne her, fastholdes som en central problematik. Dette er i god overensstemmelse med og kan ses som en uddybning af resultaterne fra caseanalyserne fra musikskolepraksis afsnit 3.2.4

4.3.3 KOMBINATION AF MUSIKSFAGLIGHED OG GENEREL PÆDAGOGISK FAGLIGHED

I *Projekt Musik, Sprog og Integration, Søndermarkskolen* (afsnit 4.1.4) opnås gode resultater for elevernes læring i forbindelse med en symmetrisk samarbejdsrelation mellem musikskolelærer og folkeskolelærer som kompetencemæssigt supplerer hinanden. Tilsvarende resultater ikke er opnået i en situation hvor den nødvendige viden om elevernes personlige og sociale forudsætninger ikke indgik i samarbejdsrelationen.

Dette peger med reference til første undersøgelsesdimension på nødvendigheden af, at der i den konkrete undervisningsfaglighed integreres såvel en musikfaglighed som en generel pædagogisk faglighed.

4.3.4 DET DIDAKTISKE NIVEAU OG ELEVERNES LÆRING

I *Projekt DanMus, Ballerup Kommune* (afsnit 4.1.5) har det været muligt at etablere et design rettet mod *anden undersøgelsesdimension på grundlag* af den samarbejdende undervisnings didaktiske niveau. Undersøgelsen viser en tydelig *sammenhæng mellem undervisningens didaktiske niveau og elevernes resultater*.

4.3.5 UDVIKLING AF DIDAKTISK TEORI SOM PRAKSEOLOGISK TEORI

På grundlag af udviklingspraksis i *Professionsudviklingsprojekt, Rudersdal Kommune* (afsnit 4.1.1) og *Projekt Læringsrum, Helsingør og Odense Musikskoler* (afsnit 4.1.3) er der udviklet prakseologisk teori i forskningspraksis med udgangspunkt i professionspraksis. Den udviklede teori indføres i praksis i førstnævnte projekt og sættes her i anvendelse. Den didaktiske teori er en systematik for didaktisk baseret arbejde med musikalsk skabende processer som præciseret i afsnit 4.2.2.

4.3.6 UDVIKLING AF TEORI OM DIDAKTISK BASERET SAMARBEJDE

I *Projekt Musik, Sprog og Integration, Søndermarkskolen* (afsnit 4.1.4) og *Projekt DanMus, Ballerup Kommune* (afsnit 4.1.5) er der udviklet prakseologisk teori i forskningspraksis med udgangspunkt i professionspraksis. Den didaktiske teori er en systematik for didaktisk baseret samarbejde, specifikt her mellem musikskolelærere og folkeskolemusiklærere, som præciseret i afsnit 4.2.1.