



“Forandringens indre nødvendighed”

- *et forsknings- og udviklingsarbejde af Jesper Sveidahl og
Simon Thorsen*

| | |
|---|-----------|
| FORORD | 5 |
| INDLEDNING | 5 |
| PROJEKTETS MÅLSÆTNING | 9 |
| MUSIKSKOLEN SOM ORGANISATION | 9 |
| PROBLEMFORMULERING 1 | 10 |
| SKABELSEN AF NY DIDAKTIK OG METODE | 10 |
| PROBLEMFORMULERING 2 | 10 |
| EN TEORETISK KONTEKST | 11 |
| FORANDRING SOM BEGREB | 11 |
| ORGANISATIONS UDVIKLING (OU) | 12 |
| OU’S VÆRKTØJSKASSE..... | 16 |
| ÆNDRINGSAGENTER..... | 17 |
| ÆNDRINGSTEKNOLOGI | 18 |
| DEN ORGANISATORISKE KONTEKST | 21 |
| FAXE MUSIKSKOLE | 21 |
| PROJEKTDESIGN | 22 |
| STUDIEDAGENE | 23 |
| STUDIEDAG 1: | 24 |
| STUDIEDAG 2: | 25 |
| STUDIEDAG 3: | 27 |
| STUDIEDAG 4: | 27 |
| STUDIEDAG 5: | 28 |
| STUDIEDAG 6: | 29 |
| PROJEKTERNES FØDSEL | 30 |
| RAMMERNE OM PROJEKTERNE | 30 |
| AKTIONSFORSKNINGSMODELLEN | 31 |
| OPSAMLING | 31 |
| ANALYSE AF STUDIEDAGSFORLØBET | 32 |
| LÆRERGRUPPEN | 32 |
| ÅBENHED | 32 |
| MEDEJERSKAB..... | 33 |

| | |
|---|-----------|
| MIKRO/MAKRO | 33 |
| HOLDNINGSBEARBEJDELSE..... | 33 |
| INSPIRATION..... | 34 |
| DEN UNDERVISNINGSMÆSSIGE KONTEKST..... | 35 |
| BEGREBSAFKLARING | 35 |
| DIDAKTIK..... | 35 |
| METODE | 35 |
| FLEKSIBEL HOLDUNDERVISNING | 35 |
| PROJEKTETS IDÉ OG DESIGN | 36 |
| DIDAKTIKKEN..... | 37 |
| METODE | 40 |
| SAMARBEJDE | 47 |
| FÆLLESFORBEREDELSE..... | 47 |
| EVALUERING AF "FLEKSIBEL HOLDUNDERVISNING" | 54 |
| MOTIVATIONEN TIL PROJEKTET | 54 |
| DIDAKTIKKEN..... | 55 |
| SPILLE MED OG FOR DEM..... | 57 |
| NYE, KONTRA GAMLE, STRUKTURER..... | 59 |
| LÆRINGEN I PROJEKTET | 61 |
| PROJEKTER FREMADRETTET | 62 |
| LEKTIESTILLELSE | 62 |
| SAMARBEJDE | 63 |
| FÆLLES FORBEREDELSE..... | 64 |
| ACTION MUSIK | 66 |
| PROJEKTETS IDÉ OG DESIGN | 67 |
| PROJEKTGRUPPEN | 69 |
| DIDAKTIKKEN..... | 69 |
| METODER..... | 72 |
| SAMARBEJDE | 80 |
| EVALUERING AF "ACTION MUSIK" | 81 |
| DET GENERELLE PROJEKT | 82 |
| FORBEREDELSE..... | 83 |
| RUMMELIGHED | 85 |
| FREMTIDEN | 86 |

”Forandringens indre nødvendighed”
af Jesper Sveidahl og Simon Thorsen

| | |
|---|------------|
| FREMADRETTEDE EFFEKTER..... | 87 |
| SAMARBEJDE | 87 |
| RAMMERNE OM PROJEKTET..... | 89 |
| <u>ANALYSE AF PILOTPROJEKTERNE</u> | 90 |
| FÆLLESMÆNGDEN | 90 |
| FÆLLES DIDAKTIK | 91 |
| FÆLLES ARBEJDSFORM | 92 |
| FORSKELLIGHEDERNE | 93 |
| INTERNT KONTRA EKSTERNT | 93 |
| FØRLØBSBASERET KONTRA WORKSHOPBASERET | 95 |
| LØBENDE UDVIKLING KONTRA UDVIKLINGSFØRLØB..... | 96 |
| <u>OPSUMMERING</u> | 98 |
| FORANDRINGSINDIKATORER | 98 |
| FORANDRINGSMODELLEN | 101 |
| DIDAKTIK OG METODE | 109 |
| <u>AFRUNDING.....</u> | 112 |

Forord

Dette projekt er gennemført som et Forskning og udviklingsarbejde (FOU) ved Rytmisk Musikkonservatorium fra efteråret 2011 til og med foråret 2013. Projektet er udviklet, gennemført og beskrevet i denne rapport af Jesper Sveidahl og Simon Thorsen. Projektet inddrager empiriske studier på Faxe Musikskole som er gennemført i samarbejde med musikskolens lærere og ledelse.

Indledning

”Mest alvorligt er nok det, at antallet af musikskoleelever i forhold til befolkningsgrundlaget over perioden 2005-2010 er faldet fra 6,31 % til 5,22 %. Vi får altså nu kontakt til en mindre andel af landets børn og unge i musikskolerne, end vi gjorde for fem år siden”¹

Musikskolerne i Danmark har de seneste år – forstærket af et faldende elevtal – haft et intensivt fokus på udviklingen af deres eksisterende kerneaktiviteter og nye typer af undervisningstilbud. Over de sidste fem år har vi været i kontakt med flere forskellige musikskoler; Køge Musikskole, Københavns Musikskole, Faxe Musikskole, Gribskov Musikskole og Roskilde Musiske Skole, der alle har formuleret mere eller mindre konkrete visioner i forhold til at udvikle deres kerneaktiviteter og generelle undervisningstilbud på kort sigt. Visionerne koncentrerer sig i hovedtræk om at gøre deres aktiviteter stærkere i forhold til at kunne tiltrække og fastholde elever og øge elevernes udbytte af tiden i musikskolen samt at øge skolernes individuelle særpræg og synligheden lokalt.

Musikskolens generelle udfordring omkring fastholdelse og rekruttering af nye elever og fokus på udvikling af kerneaktiviteten deles af rigtig mange institutioner og virksomheder i Danmark.

Alternativt: Den generelle udfordring og det fokus på udvikling af kerneaktiviteter, som musikskolen står over for, deles af rigtig mange institutioner og virksomheder i Danmark.

¹ ”Nye tider – nye veje” Leder fra fagbladet Modus fra juni 2011

"I det "hyperkomplekse" samfund får kravet om konstant læring og kravet om at "lære at lære" en central placering, da det kun er gennem beherskelse af disse kompetencer, at organisationer kan bevare deres konkurrerende "edge" i et samfund, hvor hastig forandring er blevet en betingelse, vi lever med i hverdagen" ²

I et samfund i hastig forandring og i en økonomisk lavkonjunktur, som vi står i nu, øges presset på virksomheder for at tilpasse sig og være på forkant med de krav, som udviklingen stiller til den enkelte virksomhed. Politisk såvel som markedsmæssigt er der et øget pres på offentlige virksomheder i form af krav om at kunne dokumentere kvaliteten af aktiviteterne, krav om en højere produktivitet og krav om mere synlige resultater.

En del af dette pres kommer fra den store politiske opmærksomhed på en, gennem de senere år, voldsomt øget globalisering, der - i hvert fald i den politiske retorik - har sat vores samfundsmodel under pres. I brydningstider er der ikke den samme automatik i forhold til at fordele offentlige midler til kulturelle formål, og det presser kulturinstitutionerne i forhold til at skulle kæmpe for deres berettigelse.

"... private og offentlige virksomheder udsættes for et stadigt større forandringspres. Dette pres kommer primært fra de fire kilder, der er vist i nedenstående figur"³

² "Modstand mod forandring" af Grith, Speciale 2005

³ "Forandringsledelse" af Klaus Guldbrandsen, Artikel



Figur 1: "Organisationens omgivelser"

Der skal i dag kæmpes hårdere for at holde på og øge andelen af "kunder". Nuværende og mulige fremtidige kunder i musikskolen har i dag markant flere valgmuligheder end for bare 10 år siden; et væld af nye fritidstilbud er skudt i vejret, og de "gamle" konkurrenter, såsom sportsklubber og så videre, er i stigende grad blevet professionaliseret. Dette har i den grad skærpet konkurrencen på fritidsaktivitetsmarkedet og har gjort det sværere at få et budskab igennem "al støj" fra andre aktører. Samtidig har de mange muligheder, der findes for børn i dag, øget den enkeltes fokus på, hvad man konkret får ud af den ydelse, man køber, i forhold til andre ydelser, og på hvad ydelsen faktisk koster sammenlignet med andre sammenlignelige ydelser.

Samfundsmæssigt har en nedprioritering af folkeskolernes musikundervisning, til fordel for et øget fokus på dansk og matematik, skabt en svagere og mere usynlig synergi-effekt imellem de oplevelser, børnene får i musikundervisningen i folkeskolen, og musikskolens tilbud om at videreføre og samle op på disse positive oplevelser.

Samtidig har musikken og musikbranchen udviklet sig enormt inden for de sidste 10 år, og meget af musikken bliver i dag skabt på andre typer af "musikinstrumenter", i andre medier, i nye kreative fællesskaber og på helt nye måder end tidligere. Dette kan man sammenholde med, at musikskolens grundlæggende "forretningsmodel", der er bygget op omkring

instrumentalskolen, ikke har ændret sig grundlæggende siden musikskolens start i 1931. Det vil sige, at musikskolen også står med en meget lokal udfordring i forhold til at kunne matche og bidrage til den musikkultur, som skolen nødvendigvis må være en uløselig del af.

Omstillingsparathed og forandringsledelse er blevet nogle af tidens hotte begreber i virksomhedernes forsøg på at udvikle og styrke deres forretning på en måde, så den står stærkere og mere vital nu og i fremtiden. Har musikskolerne i denne sammenhæng specielle organisatoriske og ledelsesmæssige udfordringer i forhold til at skabe den forandring af deres virksomhed, der kan hjælpe med til at imødegå de udfordringer, den står i? Hvordan kan musikskolen skabe den fornødne forandring, der skal til for at opnå dens mål for fremtiden? Det er to meget afgørende spørgsmål, musikskolen må stille sig selv i arbejdet for at stå stærkere og bedre rustet i forhold til udfordringerne nu og i fremtiden.

Vi har i et tidligere FOU-projekt faciliteret og fulgt tre udviklingsprojekter i Køge Kommune Musikskole (KKM), og vi har i disse projekter dokumenteret nogle af de udfordringer, der findes i arbejdet med at skabe en varig forandring af musikskolens kerneaktivitet; instrumentalundervisningen.

Vi fandt i projektet frem til følgende væsentlige forudsætninger for at skabe den nødvendige forandring i forhold til KKM's formulerede udviklingsmål:

Musikskolen skal i højere grad møde brugernes eksisterende musikkultur

Musikskolen skal kunne tilbyde stærkere sociale netværk

Musikskolen skal have større fokus på forandring af kultur end på strukturændringer

Musikskolen skal i højere grad facilitere samarbejde og videndeling lærerne imellem

Musikskolen skal arbejde endnu mere aktivt med pædagogisk ledelse i hverdagen

Musikskolen skal rekruttere elever mere bredt socialt

Vi vil i dette projekt forsøge at komme endnu tættere på konkrete svar, og vi vil se på, hvordan musikskolen kan arbejde med at afgrænse, formulere og nå konkrete mål for forandringen af sine kerneaktiviteter. Vi vil dels fokusere på musikskolens organisatoriske forudsætning for at skabe udvikling og forandring samt stille skarpt på, hvordan man konkret kan arbejde med at facilitere og skabe den formulerede udvikling i hverdagen og i undervisningen.

Projektets målsætning

Det er dette projekts formål igennem teoretisk perspektivering og empiriske studier at forsøge at besvare det helt generelle spørgsmål; hvordan skaber en musikskole et mere tidssvarende og attraktivt musikkulturelt undervisningstilbud for sine eksisterende brugere og for potentielle nye brugere?

Vores indledende analyse af musikskolens udfordringer i dag peger i retning af, at musikskolen ikke kan skabe et mere attraktivt undervisningstilbud uden i nogen grad at forandre den eksisterende praksis omkring musikskolens kerne; instrumentalskolen. Som beskrevet i indledningen er det vores klare opfattelse, at de musikskoler, vi har haft berøring med over de sidste seks år, snakker om behovet for at skabe forandring nu frem for en langsigtet naturlig udvikling af eksisterende praksis. Omgivelsernes pres på musikskolen forstærker denne effekt og har aftvunget en let krisestemning i musikskole-verdenen. Dette underbygges af den retorik, der blandt andet bruges i musikskolefagbladenes artikler om emnet.

Instrumentalskolen er stadig musikskolens omdrejningspunkt, og hvis man er enig i udlægningen af, at musikskolen har en grundlæggende udfordring i forhold til at tiltrække og fastholde instrumentalelever, så er det her, man må starte med at kigge efter løsninger. Der ses en vis tendens til, at der i musikskolerne udvikles et væld af ”nye” undervisningstilbud samtidig med, at man fastholder kernen i musikskolen, instrumentalundervisningen, i sin oprindelige form. De nye tilbud lægger sig således ”uden på” den uforandrede kerne og skaber derfor ikke en reel forandring eller et grundlæggende andet undervisningstilbud.

Vores tidligere udviklingsprojekter i musikskolen har vist os, at der er to hovedfokusområder, man skal have for øje i forhold til at skabe en platform for og en fastholdelse af en forandring i musikskolen:

- Forståelse af ”musikskolen som organisation” i forhold til en forandringsproces
- Skabelsen af ny didaktik og metode, der underbygger en fællesformuleret målsætning

Musikskolen som organisation

Musikskolen bygger i høj grad på en solounderviser-kultur, hvor den enkelte musikskolelærer bedriver sin egen undervisningspraksis med sine egne tilstillede elever i overvejende én til én

eller én til flere-undervisning. Det er i høj grad op til den enkelte lærer at udvikle sin egen undervisningsdidaktik og at tilrettelægge og gennemføre undervisningen i relation til meget vide didaktiske og strukturelle rammer. Når musikskolelærere mødes og arbejder sammen, er det for det meste omkring planlægning og møder og mere sjældent i selve ”produktionen”, det vil sige; sammen at udvikle og løfte selve undervisningsopgaven. Dette er medvirkende til, at arbejdskulturen er mere autonomt funderet end i andre typer af virksomheder, og dette stiller specifikke krav til arbejdet med at skabe en samlet og mere entydig udvikling for hele musikskolen. Ydermere er langt de fleste undervisere deltidsansatte og underviser på flere forskellige musikskoler samt har andre supplerende job. Musikskolelærernes særlige ansættelsesforhold er et vigtigt parameter i forståelsen af musikskolen som organisation og af, hvordan man kan skabe udvikling og varig forandring i musikskolen.

Derfor vil vi præcisere vores søgen efter svaret på musikskolens udfordringer med følgende problemformulering.

Problemformulering 1

Hvordan skaber man en planlagt forandring i en individuelt båret organisationskultur?

Skabelsen af ny didaktik og metode

Afgørende for at nå nye mål er jo konkrete strategier for, hvordan disse kan nås. Her spiller en klar undervisningsdidaktik en central rolle. Der er en tilbøjelighed til - i de musikskoler vi har arbejdet sammen med over de seneste år - at undervisningsdidaktik ikke er noget, der bliver diskuteret så indgående i plenum, men mere hører den enkelte underviser til. I et scenarie med mange forskellige didaktiske udgangspunkter i mere eller mindre ”lukkede undervisningskredsløb”, virker det som et oplagt sted at rette fokus hen, hvis man ønsker at undersøge, hvordan man skaber forandring.

Problemformulering 2

Hvordan udvikles ny didaktik og metodik i musikskolen, der rækker ud over den enkelte lærer?

En teoretisk kontekst

For at komme nærmere et svar på, hvordan man skaber og fastholder en forandring i musikskolen, vil vi i dette afsnit kigge nærmere på begrebet "forandring" i et organisatorisk perspektiv.

Forandring som begreb

Ordet *forandring* beskriver i det danske sprog: "det, at noget eller nogen får en anden form, karakter, egenskab el.lign."

I en organisatorisk sammenhæng er forandring synonymt med ændring. Der er dog en tendens til - i organisationslitteraturen - at anvende forandring i forbindelse med planlagte ændringsforsøg, medens ændring bruges som generel betegnelse for ændringsprocesser; planlagte, ikke-planlagte, tilsigtede eller utilsigtede (Borum 1995:24)

"Organisatoriske ændringer er afvigelser fra status quo eller fra den jævne udviklingstendens. De er næsten uden undtagelse resultat af stærke drivkræfter, hvoraf der er to i forbindelse med ændring; organisationens topledelse og organisationens omgivelser" (Huber & Gluck, 1993:3)

Forandring er altså ikke det samme som udvikling, men beskriver i højere grad en afvigelse fra normalen – måske endda et brud med det gængse og den naturlige indbyggede udviklingskraft, der ligger i en eksisterende praksis. Begrebet udvikling knytter sig typisk mere til at forbedre en allerede kendt udøvet praksis; "en proces hvor noget eller nogen gradvis forandres, ofte hen imod et højere, mere fuldkomment stade" Forandring kræver så at sige, at der tages et skridt væk fra den sti, man plejer at gå, så man dermed skaber nye varige spor i sandet.

Det kræver stærke kræfter at ændre "skibets kurs" i mere radikal retning, og derfor kræver forandring tit mange ressourcer og stærke drivkræfter.

I meget teoretisk organisationsteori spiller organisationens ledelse en central rolle i at initiere en planlagt forandring af en organisation. Ledelsen er udstyret med den afgørende beslutningskompetence og dermed den organisatoriske handlekraft, der er afgørende for at initiere og være medvirkende til at drive planlagte forandringer.

Organisationens omgivelser kan også spille en afgørende rolle som drivkraft for forandring. Både som positiv spejlingsmulighed og inspiration i forhold til beslægtede organisationers resultater i markedet eller som en ”kniven for struben”-realitet, som for eksempel kundeflugt. Omgivelser kan på den måde fungere som en brændende platform, der skaber stærke incitamenter for at skabe den fornødne forandring for at imødegå omgivelsernes realitet. Vores mangeårige erfaringer med arbejde som musikskolelærere og vores deltagelse i samarbejdsprojekter med musikskoler har lært os, at der findes endnu en væsentligt drivende kraft for forandringen i musikskolen; ”ildsjælen”. Ildsjælen er et ret kendt fænomen inden for musikskoleverdenen og dækker typisk over en musikskolelærer, der igennem unikke faglige kompetencer, personligt engagement og virkelyst har skabt en særlig ”kultur i kulturen”. Ildsjælen findes specielt i organisationer som bygger på en meget individuel organisationskultur, hvor den enkelte medarbejders specielle faglige, kommunikative og sociale kompetencer er rammesættende for arbejdskulturen. Igennem udviklingen af synlige resultater, såsom øget elev tilstrømning til lærerens instrumentgruppe, stærke og synlige orkestre og så videre, er denne ildsjæl i stand til at skabe spændende ny undervisningsdidaktik, som kan smitte af på resten af organisationen og dermed skabe en mere generel forandring i hele organisationen.

Organisations udvikling (OU)

Hvordan kan man så arbejde med forandring i musikskolen? Her er det afgørende at forstå musikskolen som organisation. Musikskolen er i høj grad en vidensdrevet organisation, hvor det er musikskolens lærere, der leverer kerneydelsen i forhold til kunder; musikundervisning. Hvis man vil forandre musikskolen i forhold til at ændre organisationens kerneydelser, må en forandringsproces i musikskolen tage udgangspunkt i musikskolens kerneressource og omdrejningspunkt; den enkelte musikskolelærer. Derfor har vi fundet det relevant at inddrage organisationsteori, der har et humanistisk organisationssyn, hvor det er organisationens menneskelige og vidensbårede ressourcer, der er omdrejningspunktet for forandringen.

Ret centralt iblandt de mere humanistiske organisationsteorier står "Organisations udvikling" (OU)

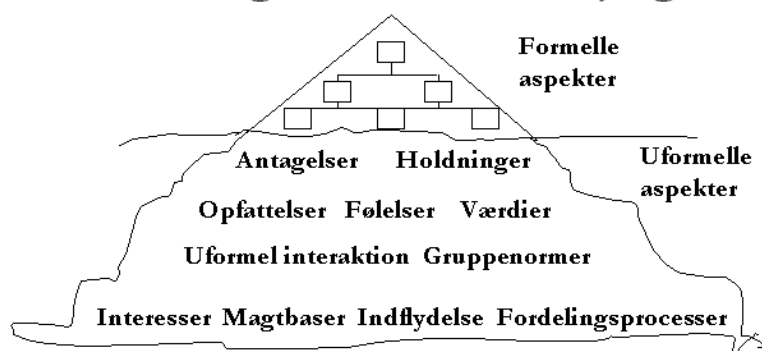
"Ændringsstrategien organisationsudvikling (OU) blev udviklet i USA som et forsøg på at afhjælpe nogle af de problemer, amerikanske virksomheder sloges med som følge af Ford's samlebandsprincip (fordisme) og Taylor's principper for ledelse og rationalisering af virksomhedens drift (scientific management). Den repræsenterer et forsøg på at angribe bureaukratiers og mekanistiske organisationers to hovedsvagheder: manglende tilpasningsevne til dynamiske omgivelser og fornægtelse af den menneskelige natur" (Borum 1980)

Sidenhen har flere organisationsteoretikere arbejdet videre med denne model, så den er blevet en hjørnesten i mange organisationskonsulenters arbejdsmodel. Således virker denne model stadigvæk yderst relevant i forhold til musikskolens nutid.

"Organisationsudvikling er reaktion på forandring, en kompleks uddannelsesstrategi, der sigter mod at ændre organisationers tro, holdninger, værdier og strukturer, så de bedre kan tilpasse sig nye teknologier, markeder og udfordringer, og selve forandringens svimlende fart" (Bennis 1969:2)

OU tager i høj grad udgangspunkt i de dybereliggende aspekter af individer og sociale systemer frem for alene at opfatte organisationen som en ramme – en struktur med et defineret formål.

Det organisatoriske isbjerg



© ILB/SCKK

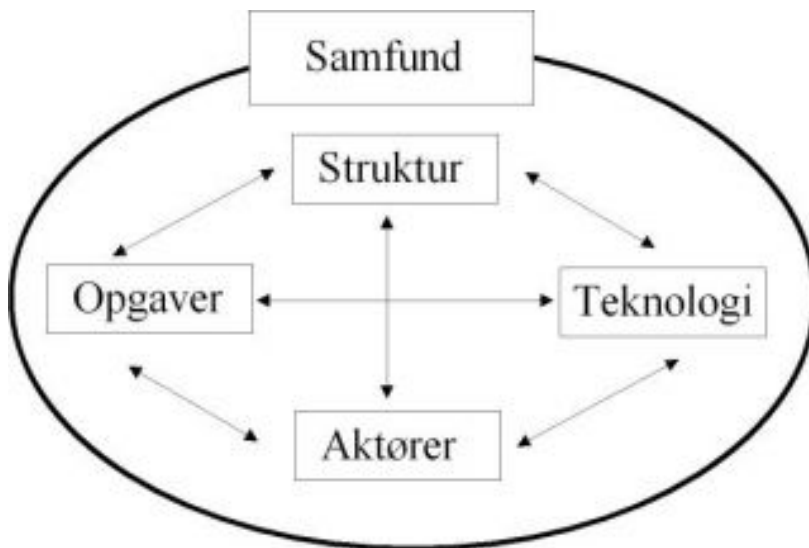
Figur 2: "Det organisatoriske isbjerg"

"Motivationsteori, gruppeteori og participationsteori leverer både fundamentet for OU og mange af dens komponenter – begreber såvel som teknikker" (Borum 1980;50)

Dette fokus på de humanistiske aspekter i forhold til en organisations ændringsstrategi passer rigtigt godt til musikskolens primære omdrejningspunkt; den enkelte musikskolelærers faglighed, herunder kommunikative og psykosociale kompetencer. musikskolen handler om mennesker og deres udvikling, og vil man forandre organisationen er man nødt til – til en vis grad - at forandre de mennesker, organisationen består af. På samme måde som musikskolen også mener, at den forandrer de elever, der er en del af skolen. Det er dog vigtigt at understrege, at denne *"humanisering af organisationer"* (Borum 1980:51) ikke er målet i sig selv i OU, men er et middel til at nå organisationernes generelle mål om at være i stand til at håndtere og imødekomme omgivelsernes løbende og hastige forandring.

En organisation er dog mere end blot en flok individer samlet om et fælles mål. Her bringer Kurt Lewin – en af OU's fædre - begrebet "felt" på banen. "Felt" skal forstås som *"summen af de faktorer, der eksisterer på samme tid og som anses for at være indbyrdes afhængige"* (Lewin, 1952:57). Lewin udviklede en feltteori, hvor *"et socialt system som et felt af kræfter, inden for hvilket en kvasi-stationær tilstand opretholdes som et resultat af samspillet imellem drivkræfter og bremsende kræfter. Disse kræfter stammer både fra systemet og dets kontekst, som tilsammen udgør feltet som helhed"* (Lewin, 1952:57). Feltteorien er således en metode til at analysere og forstå årsagssammenhænge inden for et givent felt. Hvilke kræfter driver virksomheden fremad, og hvilke kræfter bremser – og er disse kræfter interne eller eksterne?

Men hvordan spiller OU's humanistiske fokus sammen med de mere mekaniske og strukturelle i en organisation? Her er OU på linje med forandringsteorien og systemteorien i særdeleshed, og deres opfattelse af organisationer som åbne systemer, der er i direkte samspil med dets omgivelser. For en bestemt organisation *"udgør omgivelserne det sæt af genstande, hvis ændringer i karakter påvirker systemet samt de genstande, hvis karakter ændres gennem systemets adfærd"* (All & Fagen, 1956:20). Derfor er organisationsteoretikeren Harold L. Leavitt's organisationsmodel meget relevant i forhold til OU's syn på organisationer:



Figur 3: "Leavitt's organisationsmodel"

En organisation kan ifølge Leavitt opdeles i fire elementer:

- Opgaver: De aktiviteter og funktioner, der skal til for at nå organisationens formulerede målsætning.
- Struktur: Organisationens opbygning, opgavernes fordeling i forhold til enheder, ledelsesopbygning og så videre.
- Teknologi: Maskiner, it-systemer, processer, administrative procedurer og så videre.
- Aktører: De mennesker, der er ansat i eller tilknyttet organisationen.

Modellen kan i forbindelse med OU bruges til at opdele udfordringerne i forbindelse med forandring i forhold til de fire områder samt til konstant at være opmærksom på, at elementerne er indbyrdes afhængige af hinanden. Påvirkes et element vil der givet kunne registreres affødte konsekvenser i de øvrige områder. I forhold til OU's humanistiske udgangspunkt kan man sige, at man ikke kan ændre noget i organisationen, uden at det har enten positive eller negative konsekvenser for medarbejderne.

OU's værktøjskasse

Et centralt værktøj inden for organisationsudvikling er Lewins tre-fase-model for planlagt forandring af et socialt system, som omfatter:

1. Optøning af systemets eksisterende ligevægtstilstand (skabelse af motivation)
 - Udvælgelse og beskrivelse af det problemområde, der ønskes ændret
 - Beskrivelse af den ønskede tilstand
2. Forskydning af systemets ligevægtstilstand gennem ændring af kraftfeltet
 - Analyse af det eksisterende kraftfelt
 - Analysere kræfternes styrke, og hvilke det er muligt at fjerne, forøge eller formindske
 - Udvikle og gennemføre en strategi for forskydning af systemet
3. Fastfrysning af systemet i den nye, ønskede ligevægtstilstand gennem stabiliserende handlinger

Denne model bruges typisk i udvalgte dele af en organisation og ikke i forhold til hele organisationen på én gang. Den indeholder en analyse af de komplekse balancer imellem de drivende og bremsende kræfter inden for det udvalgte felt, der udgør den eksisterende ligevægtstilstand, jævnfør Lewins førømtalte feltteori. Derefter arbejdes der ud fra denne analyse, med forandringens mål for øje, med at forskyde ligevægtstilstanden i retning af den ønskede forandring. Det er vigtigt, hvis forandringen skal have succes, at medarbejderne i optøningsfasen oplever en psykologisk tryghed, der gør, at de er villige til at fortage forandringen. Når den ønskede forandring er gennemført, og en ny ligevægtstilstand er etableret, fastfryses denne nye tilstand. Grundlæggende for denne forandringsmodel er, at forandring er en overgangstilstand, noget flygtigt, som ikke skal udgøre organisationens grundtilstand, men bruges som et værktøj for at nå nye mål.

Udgangspunktet for at kunne igangsætte et OU-forløb er, at en organisations nøgleaktører oplever et behov for forandring. Nøgleaktører er normalt defineret som ledere eller andre centralt placerede personer, der er i stand til at kunne lukke eksterne samarbejdspartnere ind i organisationen. I musikskolens meget individuelt bårne arbejdskultur, hvor den enkelte musikskolelærer er bærer af sin egen kultur, er det jo faktisk i høj grad læreren, der definerer

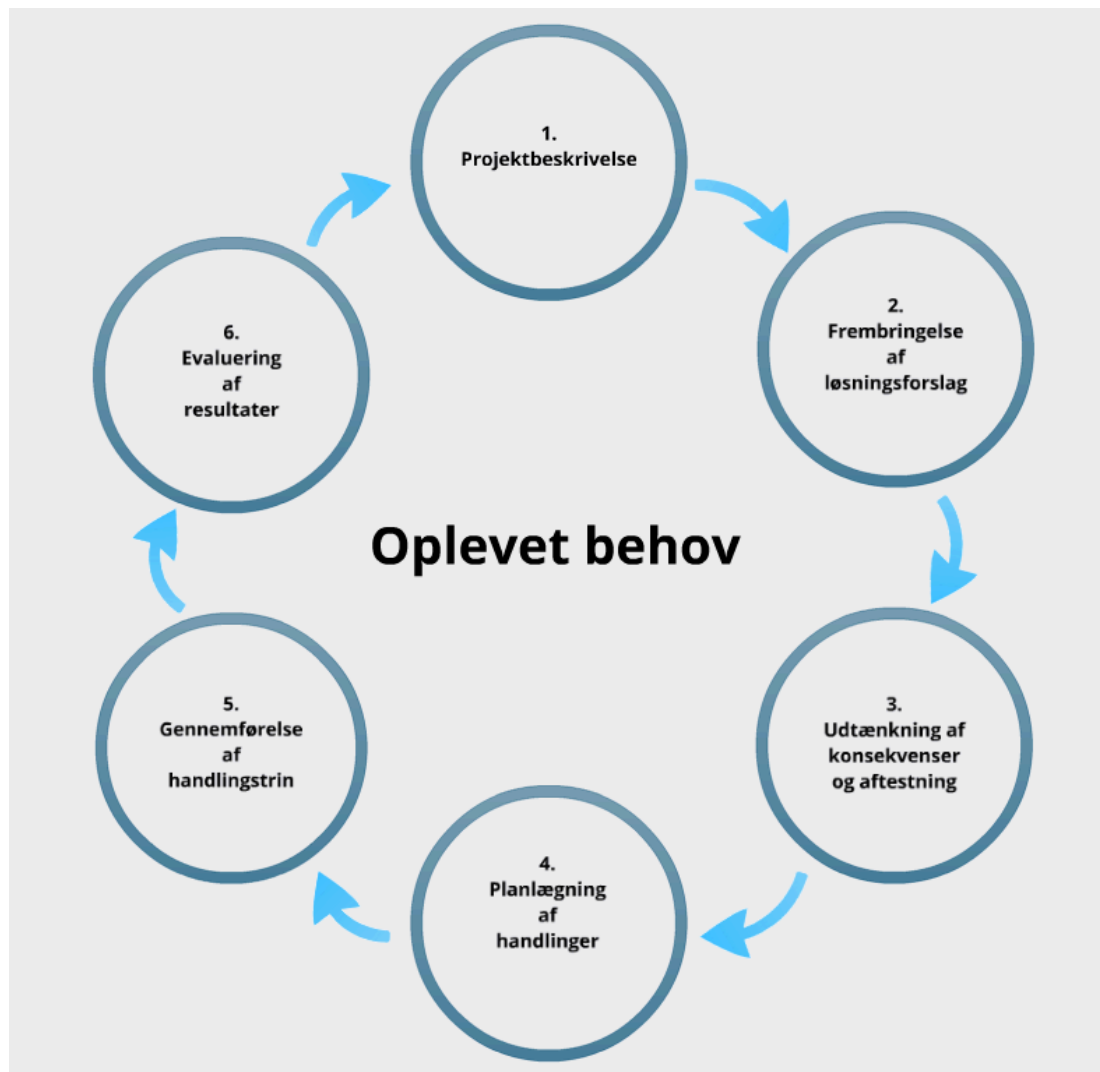
undervisningens mål, og læreren, der kan åbne og lukke sin undervisning for andre. På den måde er det relevant at argumentere for, at den enkelte lærer er nøgleaktør i organisationsteoretisk forstand.

Ændringsagenter

Normalt indgår der i et OU-forløb en ekstern konsulent eller en ændringsagent. Grunden til at OU anser en ekstern forandringsagent for vigtig for en forandringsproces er, at det *"synes den eksterne konsulent at have en komparativ fordel ikke at være indfanget af eksisterende lokale opfattelser og fortolkninger, men bedre at være i stand til at anlægge synsvinkler, der er nye i forhold til systemets aktører"* (Borum 1980:58). Det er en ekstern konsulents opgave at facilitere en forandringsproces ved at:

- Udvikle et oplevet behov for forandring
- Etablere mulighed for udveksling af information
- Diagnosticere problemer
- Skabe en intention om forandring hos målgruppen
- Fastholde brug og forebygge ikke-fortsat brug
- Opnå en afsluttet relation, hvor målgruppen af sig selv forsætter denne brug og spreder brugen videre

Et vigtigt redskab for forandringsagenten i OU er Scheins aktionsforskningsmodel. Denne model gør eventuelle forandringskonsulenter i stand til at arbejde med forandring i alle typer af organisationer, uanset hvad de beskæftiger sig med. Dette kan lade sig gøre, fordi forandringsagentens opgave er selve forandringsprocessen og indholdet i forandringsprocessen, i forhold til at forandringen ejes af organisationens medlemmer.



Figur 4: "Scheins aktionsforskningsmodel"

Ændringsteknologi

Udgangspunktet for OU er det enkelte individ i organisationen.

"En grundlæggende – og velunderbygget – antagelse er, at vi som individer kun opbygger en egentlig forpligtelse over for løsninger på vore problemer, hvis vi selv opfinder løsningerne – og derved kommer til at eje dem ligeså meget, som vi ejer problemerne" (Borum 1980)

Når det kommer til at føre dette individuelle fokus ud i praksis, har det vist sig, at den dominerende praksis inden for OU er at arbejde med individet som en del af en gruppe.

"En organisations udviklingsprogram indebærer skabelsen af små alternative miljøer, der ved at adskille sig fra normal organisatorisk praksis skal muliggøre bearbejdning af problemstillinger, der fortrænges i organisationens dagligdag" (Borum 1980)

I stedet for at tro at man kan ændre hele organisationen på én gang, bruger OU en mere systemisk tilgang til forandring, hvor man arbejder med små enheder, der kan belyse og bearbejde problemstillinger og finde alternative og nye veje at løse opgaverne på. Den nye viden, som de små enheder har opsamlet og udviklet i deres gruppearbejde, deles og overføres til resten af organisationen og forsøges understøttet og fastholdt således, at forandringen kan ”fastfryses” i organisationen

Individet, set som en del af en gruppe som udgangspunktet for en forandringsproces, står på nogle punkter i kontrast til musikskolens meget individuelle virksomhedskultur.

Musikskolelærere er generelt ikke så vant til at skulle arbejde i grupper; dels i forhold til at skulle afgive råderetten over deres undervisning til gruppen og dels i forhold til at have erfaringer med gruppedynamik og samarbejdsrelationer. Den store frihed, der ligger i at have 100 % råderet over sit arbejde, er en meget indgroet del af kulturen i musikskolen, og det er klart en stor udfordring, hvis man vil bruge en OU-model i forhold til en gruppeorienteret forandringsproces i musikskolen. Omvendt virker det indlysende, at gruppen som forandringsplatform har mange fordele:

- En gruppe råder over mange forskellige kompetencer, erfaringer, mind-set og oplevelser, der kan højne kvaliteten af gruppens output.
- En gruppe har – i forhold til det enkelte individ - en større gennemslagskraft på den øvrige organisation, når det kommer til at øve indflydelse på den samlede organisations forandringspotentiale. Gruppen udgør simpelthen en større del af organisationen end det enkelte individ.
- Gruppen kan – hvis den fungerer – virke motiverende for det enkelte individ i forhold til at nå de opstillede målsætninger.

”At arbejde med gruppen som nøglen til påvirkning af hele organisationen er i overensstemmelse med både ”human-relations”-traditionens studier af adfærd og motivation og med kommunikations- og innovationsstudiers analyser af adfærdspåvirkning” (Scott, 1998:57-61)

En af de største udfordringer i OU-modellen er overførelsen af viden fra OU-forløbets alternative udviklingsmiljøer til hele organisationen samt at komme fra vidensdeling til adfærdændring

"Overføring af læring og adfærsændring i OU-aktivitet til organisatorisk praksis er således et svagt led i OU-strategien" (Borum 1980:67)

En anden stor udfordring i forhold OU er at konstatere og objektivi måle resultaterne af en forandringsproces. Målinger vil altid skulle forholde sig til samtlige faktorer inden for feltet lige nu, set i forhold til fortiden og fremtiden, og bliver dermed yderst komplekse at foretage og svære at aflæse entydigt. OU har derfor hovedfokus på at opstille en række succeskriterier, der styrker chancen for, at et forandringsforløb munder ud i den ønskede forandring, som:

- Nøglepersoners oplevelse af et forandringsbehov
- Anvendelse af ekstern konsulent
- Italesættelse af behovet for forandring i organisationen
- Arbejde med forandringen i små alternative miljøer
- Projektorganisering i en eller anden form
- Åbenhed omkring udviklingsmetoder og baggrund for iværksættelsen af programmet
- Løbende tilbagemeldinger til samtlige involverede omkring procesforløb samt resultatopgørelse

(Borum 1980)

Der er dog to forandringsindikatorer, som er gennemgående for OU; ændring i holdning og værdier og ændring i adfærd. Ændring i holdning og værdier samt i den daglige adfærd hos organisationens aktører er indikatorer på mulige ændringer i de dybere organisatoriske lag, jævnfør figur 2, og det er jo netop ændringer i disse lag, der er OU-processens egentlige mål. Derfor kan en grundig evaluering af et OU forløb, der afsøger eventuelle ændringer i holdning, værdier og adfærd, være et vigtigt redskab i forhold til at vurdere forandringsforløbets effekt og videre færd.

Den organisatoriske kontekst

Det empiriske omdrejningspunkt for dette projekt er et udviklingsprojekt gennemført på Faxe Musikskole af musikskolens lærere og ledelse ved musikskoleleder Lena Schnack Mertz og souschef Svend Pedersen i tæt samarbejde med Simon Thorsen og Jesper Sveidahl. Projektet er forløbet over ultimo 2010 frem til og med medio 2013.

Faxe Musikskole

Faxe Musikskole er en forholdsvis lille musikskole med 13 musikskolelærere, en musikskoleleder, en souschef og en sekretær. Musikskolen er fysisk fordelt på fire undervisningslokationer: Haslev og Faxe samt to lokale grundskoler i Faxe kommune. Centrum for musikskolen er deres egen musikskolebygning i Haslev. Her ligger administrationen, nogle undervisningslokaler samt en koncertsal.

Organisatorisk er Faxe Musikskole bygget op omkring en ledelse, som består af leder og souschef med tilknyttet administrativ støtte i form af en sekretær og en lærergruppe. Ledelsen og dele af lærergruppen sidder desuden i et fælles organ kaldet "Tænketanken". Faxe Musikskole er i organisation og fysisk udbredelse forholdsvis sammenlignelig med andre mindre musikskoler rundt om i landet.

Den empiriske del af dette projekt tog sit udspring i februar 2010, da Faxe Musikskoles leder, Lena Schnack Mertz, nedsatte den føromtalte Tænketank. Denne organisatoriske konstruktion er konstitueret omkring et kommissorium udarbejdet af ledelsen på Faxe Musikskole.

Formålet med Tænketanken er som beskrevet:

"Ideen er at etablere en lærergruppe, der sammen med ledelsen er med til at udvikle musikskolen, så den bliver et endnu bedre sted at være for både lærere, elever og forældre."

Desuden beskriver kommissoriet også nogle succeskriterier for Tænketankens arbejde:

"Tænketanken skal sikre at pædagogiske tanker bliver til handling"

"Planlægning og gennemførelse af pædagogisk døgn"

Desuden refererer Tænketankens kommissorium til tidligere udviklingsorienterede arbejdsgrupper nedsat i skoleåret 2008-2009, herunder gruppen:

”Vision for mere sammenspil og mere socialt fællesskab på Faxe musikskole”

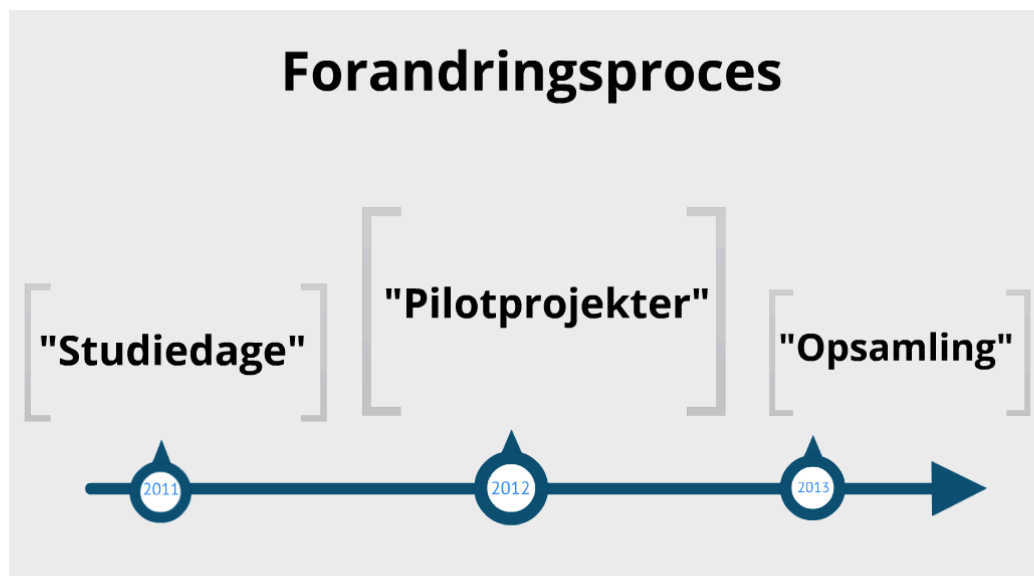
Projektdesign

I oktober 2011 blev vi kontaktet af Faxe Musikskoles Tænketank, repræsenteret ved violinlærer Alexander. I første omgang ville Tænketanken have os ned på en studiedag for den samlede lærergruppe og lave et oplæg om fællesskab og holdundervisning i musikskolen i dag. Efter samtaler med Faxe Musikskoles leder, Lena Schnack Mertz, blev vi enige om, at oplægget skulle stille skarpt på musikskolens generelle udfordringer i forhold til sin samtid, nu og i fremtiden, med fokus på fællesskabet. Det var tydeligt for os, at musikskolen i forbindelse med tidligere pædagogiske dage havde påbegyndt snakken om at styrke fælleskabsoplevelsen på Faxe Musikskole blandt elever og lærere. Det virkede derfor som en god og kendt vinkel at forsøge at beskue musikskolens udfordringer herfra.

Efter den første meget vellykkede studiedag, hvor der blev sat gang i en spændende debat om musikskolen, blev vi efterfølgende inviteret med i designet af det resterende studiedagsforløb og blev tilknyttet dagene som gennemgående eksterne samarbejdspartnere.

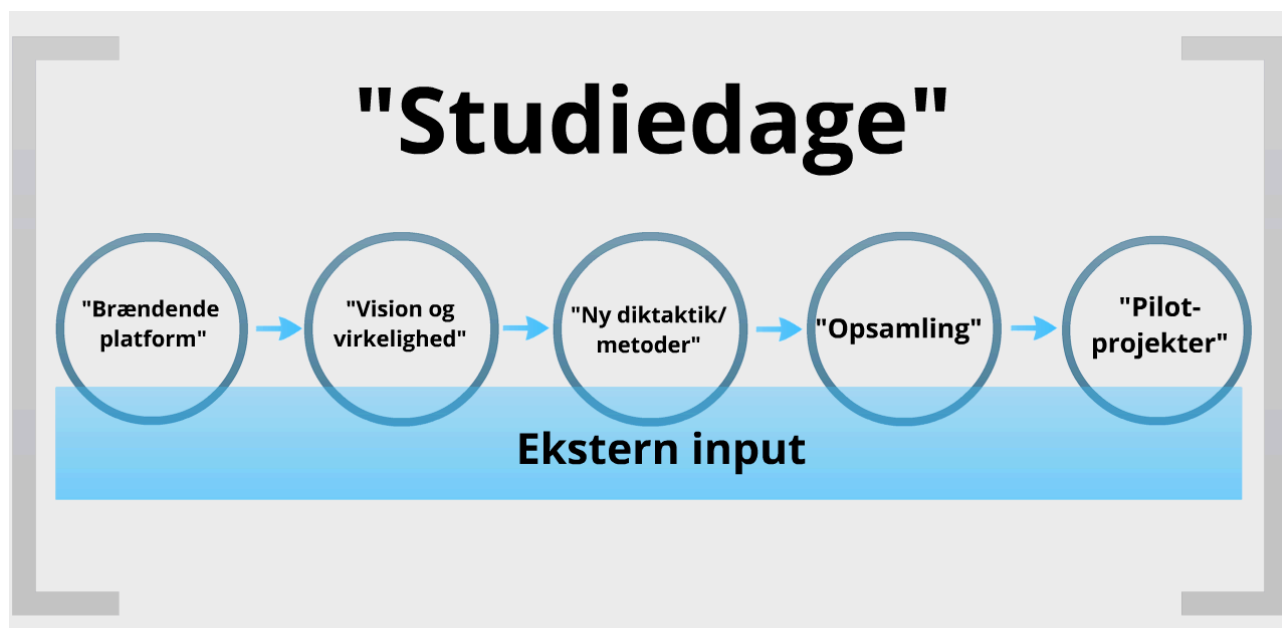
I løbet af selve studiedagsforløbet fornemmede Faxe Musikskoles ledelse og vi, at forløbet havde sat godt gang i debatten i musikskolen, og at der var flere centrale lærerkræfter, der udtrykte lyst til at gå i krig med udfordringerne. Da der samtidig opstod en mulighed for at knytte dette studiedagsforløb til et RMC-initieret projekt, udvikling af tidsvarende læringsmiljøer, valgte vi at knytte et yderligere udviklingsled på studiedagsforløbet; pilotprojekter. Vi opfordrede den samlede lærergruppe til at etablere lystbetonede ”små, alternative udviklingsmiljøer” inden for den samlede lærergruppe. Meningen var at disse grupper skulle have mandat til at formulere små eller store pilotprojekter, der, med udgangspunkt i debat og udviklingsarbejdet ved studiedagene, havde til formål at udvikle Faxe Musikskoles undervisningsdidaktik, -metode og -struktur. Inspireret af OU var det så tanken, at de ”små alternative” udviklingsmiljøer igennem deres opsamlede erfaringer og viden ville kunne bidrage med ny viden, didaktik og metode til den samlede lærergruppe, og på den måde være medvirkende til at forandre instrumentalskolen på Faxe Musikskole over tid.

Det samlede projektdesign så således ud:



Figur 5 "Projektdesign"

Studiedagene



Figur 6: "Studiedagsforløbet"

Grundlæggende for rækken af studiedage og sammenhængen imellem disse var følgende tre faser:

1. Makro

Start i et makroorienteret syn på musikskolen, dens omgivelse, nøgleaktører og de udfordringer, der ligger gemt her. Det handler om at få lov til at beskue problematikken i helikopterperspektiv, løsrevet fra en konkret hverdag. Oplæg og debat var nøgleredskaberne i starten.

2. Mikro

Derefter handler det om at få udfordringerne spejlet ind i et mikrokosmos som Faxe Musikskole og helt ind i den enkelte undervisers erfaringsgrundlag og hverdag. I denne fase handler det meget om at få gjort udfordringerne synlige og bevidstgjorte samt få forskellige oplevelser og erfaringer på bordet.

3. Makro/Mikro

Ud fra en oplevelse af udfordringerne set fra både et makro- og mikro-udgangspunkt arbejdes der i retning af at se på, hvordan man konkret kan imødekomme udfordringerne og skabe en ny ”virkelighed”, set både fra en overordnet vision (makro) og en reel hverdag (mikro)

Studiedag 1:

”Brændende platform” – oplæg og debat om musikskolens udfordringer i samtiden

Denne studiedag tog udgangspunkt i et oplæg fra en eksternt inviteret oplægsholder, den samlede lærergruppe og ledelsen. Oplægget gav et gennemarbejdet perspektiv på den danske musikskoles udfordringer i dag set igennem en forståelse af musik som et udtryk, der ofte skabes i og omkring et fællesskab. (Se oplægget vedlagt i bilag 1)

Kernen i oplægget og den efterfølgende diskussion er en analyse af det gab, der er imellem de drømme, børn og unge har, og den måde, de i dag bruger og arbejder med musik på samt den måde, hvorpå musikskolen møder disse drømme og denne arbejdsform. Specielt inden for den rytmiske musik, som er den musikform flest børn og unge er i berøring med i hverdagen, har udtryksformen ændret sig meget. Selve musikinstrumentet er ikke længere i fokus på samme måde som tidligere. I dag er det mere det at skabe musik, der er i fokus - om det så er på computere, på instrumenter, alene eller sammen med andre.

Formålet med oplægget var at skabe en debat i plenum og forsøge at lade debatten blive på et makroplan med fokus på fremtidige visioner frem for at komme for meget ned i løsninger og dagligdagens begrænsninger. Ideen var at blive i det overordnede syn på musikskolen og diskutere visioner for musikskolens fremtid og derved styrke en fælles forståelse af udfordringerne for musikskolen i dag.

Den eksterne oplægsholders rolle var først, igennem oplægget, at afgrænse og perspektivere debatten og efterfølgende at forsøge at facilitere en samtale om emnerne samt at forsøge at samle op på holdninger, vigtige debattemner, enigheder, uenigheder, visioner og så videre.

Studiedag 2:

”Vision og virkelighed ” – musikskolens udfordringer spejlet i den enkelte lærers liv og musikskolehverdag

På baggrund af den første studiedag og debatten om musikskolens overordnede udfordringer, var formålet med den 2. studiedag at få italesættelsen af den overordnede udfordring spejlet i den enkelte lærers liv og hverdag i musikskolen. Der blev blandt andet sat fokus på, hvilke oplevelser den enkelte musikhæder har og har haft med det musikalske fællesskab. Alle lærere skulle efter tur fortælle om oplevelser med fællesskabet i deres egen ”historie”, og hvordan de ser på dette i forhold til deres musikskole-hverdag. Her var der ikke fokus på at komme frem til et ”rigtigt” svar, men derimod på at dele erfaringer og syn på fællesskabets betydning for et liv med musik.

Ud fra denne deling af erfaringer og holdninger fremkom der følgende hovedområder, som lærergruppen ville snakke om i mindre grupper:

- ”Lærersamarbejde - lærerteams”

Når man arbejder sammen mod et fælles mål og sammen har ansvaret for undervisningen, skaber det et fællesskab lærerne imellem, der kan styrke mange ting, eksempelvis socialt netværk, arbejdsglæde, faglig sparring, vidensdeling, kompetenceudvikling, overskud til at inddrage eleverne og så videre.

- "Big Band modellen"

Instrumentalundervisningen tager udgangspunkt i, at eleverne spiller i et stort og mangfoldigt band. Instrumentalundervisningen ligger i forbindelse med band-øverne og retter deres fokus imod aktiviteten i bandet, som at øve stemmer, øve improvisation, øve rytmer, snakke komposition og så videre. Et lærerteam arbejder sammen om at køre bandet og instrumentalundervisningen.

- "Holdundervisning"

Den enkelte lærer samler sine elever i større instrumentale hold, som giver mulighed for at skabe sammenspil eleverne imellem. Dermed får den enkelte elev mere tid sammen med sit instrument på musikskolen, mere tid med sin lærer og indgår i et interessefællesskab sammen med andre, der har valgt det samme instrument.

- "Venne-sammenspil"

Tager udgangspunkt i de elever, der allerede kender hinanden fra samme skole eller andre steder, og laver sammenspil for dem på tværs af instrumenterne. Lærerne kigger sammen på elevlister og finder elever fra samme skole, årgang eller klasse og samler dem til sammenspil i deres instrumentalundervisning.

- "Tættere samarbejde imellem folkeskole og musikskole"

Der er mange fordele og synergier ved et tæt samarbejde mellem disse to institutioner. Musikskolen bør tage initiativet – dette arbejde er igangsat fra ledelsens side.

Den eksterne konsulent fungerede på denne studiedag som moderator og tilbød forskellige former for rammer om samtalen imellem lærergruppens medlemmer. Derudover var opgaven at opsamle og perspektivere de forskellige udsagn ind i en begyndende fælles italesættelse af musikskolens fremtid samt at nedskrive denne samtale i et samlende og overskueligt referat (se bilag 2)

Studiedag 3:

"Ny didaktik og metode" - Inspirationsoplæg med ny, relevant undervisningsdidaktik og -metode

På denne 3. studiedag blev den samlede lærergruppe og ledelse præsenteret for en konkret udviklet undervisningsdidaktik og -metode, som ville kunne underbygge et fokus på større, skabende fællesskaber i Faxe Musikskole. Netop dette fokus var en central del af de to første studiedage; fællesskabet som omdrejningspunkt i musikskolen.

En ekstern "underviser" arbejdede med alle fremmødte lærere samt ledelsen, der med deres musikinstrumenter i hånden blev sat sammen som et "blandet" orkester med forskellig musikalsk baggrund og forskellige skabende kompetencer. Lærere og ledelse stod således direkte i didaktikken og metoden og oplevede den "indefra".

Den eksterne inspirators opgave var dels at "undervise" og præsentere en udviklet didaktik og metode, dels løbende at inddrage lærernes oplevelser i praksis, dels at forsøge at skabe størst mulig refleksion i praksis samt efterfølgende at samle op og perspektivere de konkrete oplevelser ind i lærernes konkrete hverdag.

Studiedag 4:

"Inspiration til udvikling af undervisningsformer samt konkret opgave til afprøvning af kollegiale samarbejder".

Den 4. studiedag tog sit udgangspunkt i følgende spørgsmål: "Hvad skal der til for at udvikle/ændre på min undervisningshverdag?". Med det formål at inspirere til nye tankemønstre refererede den eksterne oplægsholder til konkrete erfaringer med forandring af struktur og indhold baseret på kollegialt samarbejde samt til definering af udviklingsmålsætning for den enkelte elev.

Musikskolens undervisere deltog herefter i en fælles musikalsk seance, styret af den eksterne inspirator, med eksempler og anvisninger på, hvordan man ud fra et simpelt forelæg kan undervise ved brug af roller, der er improviseret frem af deltagerne.

Alle deltagere fik derefter følgende konkrete opgave til kollegialt samarbejde: "Lav i samarbejde med én kollega, med udgangspunkt i 'som et strejf af en dråbe' (Kim Larsen), et arrangement, der tydeligt afspejler noget du gerne vil have dine elever skal lære".

Studiedagen blev afsluttet med fælles fremlæggelse af samtlige samarbejder, deltagernes produkt samt en diskussion af arbejdsformens udfordringer og potentialer.

Studiedag 5:

"Opsamling" - Fra vision og idé til konkrete tiltag i hverdagen"

Denne studiedag tog udgangspunkt i følgende spørgsmål:

"Hvilke ideer og forventninger har dette udviklingsprojekt skabt hos de deltagende musikskolelærere?"

Alle deltagende lærere og ledelsen svarede på skift på dette spørgsmål, og alle "statements" blev opsamlet og perspektiveret i plenum. Efter en "hele vejen rundt"-runde og perspektiverende diskussioner, kom mødet frem til følgende værdier i det fremadrettede arbejde med udvikling af didaktik i Faxe Musikskole.

- Mere tid på musikskolen – mere samvær – både forpligtende og uforpligtende
- Samarbejde imellem lærere kan øge arbejdsglæden, kvaliteten af undervisningen, øge fokus på hvilke kompetencer musikskolen egentligt rummer og skabe en god platform for udvikling af både undervisningen og lærerne (vidensdeling)
- Samarbejde med andre institutioner – musikskolen ud dér, hvor musikken/ og musikundervisningen også er.
- Vidensdeling som en motor for udvikling af undervisningen og nye kompetencer
- Styrke fokus på det sociale element af at spille musik og være sammen om at skabe noget.
- Musikskolen også som et kreativt, skabende musikalsk værksted
- Holdundervisningens muligheder for at effektivisere elevernes tid på musikskolen og at kunne tilbyde eleverne mere tid sammen i musikskolen.
- Kunne møde, udnytte og skabe rammer for børnenes nysgerrighed
- Styrke dialogen med forældre om, hvad deres børn får ud af musikskolen ud over at kunne spille på et instrument.
- Større synlighed af musikskolen i det lokale miljø, såsom åbent hus, hvor der er mulighed for at invitere børnene indenfor i musikskolens kreative musikværksted.

Den eksterne moderators opgave på denne studiedag var at spørge ind til lærere og ledelses idéer og forventninger til fremtiden og derefter at samle dette i et slags beslutningsgrundlag og en værdiorienteret ramme for udviklingen af en række konkrete pilotprojekter i Faxe Musikskole.

Studiedag 6:

”Pilotprojekter” - Idéer til pilotprojekter og mere generelle projekt-design

Den sidste af de seks studiedage handlede om at genere idéer og skabe netværk i forhold til at kunne igangsætte et eller flere pilotprojekter i Faxe Musikskole. Pilotprojekter der, inspireret af aktionsforskningsmodellen, skal undersøge og komme tættere på, hvordan værdirammen (se Studiedag 5) omkring udviklingen af Faxe Musikskole kunne udmøntes i konkret undervisningsdidaktik, -metode og -struktur udviklet af og for Faxe Musikskole.

På mødet forsøgte vi at holde fokus dels på visionerne om fælleskabet som omdrejningspunkt for musikken og dels på den konkrete realitet i de enkelte musikskolelæreres og elevers hverdag.

Ledelsen på Faxe Musikskole havde inden dette møde præsenteret en ny skemamodel med faste skematider og pauser for alle lærerne. Ideen med denne model (som kan studeres nærmere i bilag 3) er, at lærerne er til stede på samme tidspunkt, på samme lokation og har mulighed for at samarbejde om undervisningen både før, under og efter undervisningen.

På mødet blev alle lærere opfordret til at finde sammen mindst to og to om et projekt, kort formulere det og derefter sende det ind til ledelsen. Ledelsen ville så kigge projekterne igennem, og de udvalgte projekter ville få opstart i sommeren 2012 i samarbejde med RMC.

Ekstern motivators opgave på denne studiedag var at fortælle om, hvordan man kan arbejde med pilotprojekt-formatet, hvad formatet kan og hvad det kræver af de involverede parter. Derudover var opgaven at kvalificere de tanker og idéer, der kom, og forsøge at operationalisere dem til et projektforsløb.

Projekternes fødsel

Efter den sidste studiedag d. 7.6.2012 og frem til d. 20.6.2012 er ledelsen og vores projektfølgegruppe i kontakt med to grupper af lærere fra Faxe Musikskole, som hver for sig har budt ind med et pilotprojekt hver. Grupperne har mødtes på egen hånd og er begyndt snakke om indholdet og strukturen i hver deres projekt. Grupperne udarbejder – i dialog med vores projektfølgegruppe - et 1. udkast til en projektbeskrivelse og laver en plan for, hvordan projekterne kommer fra idé til opstart ultimo august 2012.

De to pilotprojekter begynder at tage form under titlerne:

- Fleksibel holdundervisning
- Frikvartersmusik (senere Action Musik)

Projektgruppen for ”Fleksibel holdundervisning” består af:

Anne Marie – Klassisk tværfløjtelærer

Catrine – Rytmask klaver- og koralærer

Stefan – Klassisk violinlærer

Projektgruppen for ”Frikvartersmusik” (senere Action Musik) består af:

Lene – Rytmask- og accordion-lærer

Thomas - Rytmask- og baslærer

Rammerne om projekterne

Projektet ”Fleksibel holdundervisning” brugte en gruppe allerede tilmeldte instrumentalelever som empirisk base, og dermed var en del af projektets didaktiske og metodiske udvikling knyttet til den enkelte lærers forberedelsestid til undervisningen. Derudover støttede Faxe Musikskole denne gruppe med mødehonorar i forbindelse med en række opstartsgruppemøder samt nogle løbende møder med projektfølgegruppen (Simon og Jesper)

Projektet ”Frikvartersmusik” var ikke knyttet til en allerede eksisterende undervisningsaktivitet og fik derfor betaling for opstartsgruppemøder, en række

projektgruppemøder samt en række forberedende sessions umiddelbart op til gennemførelsen af projektets empiri. Projektgruppemøder og forberedende sessions foregik alle sammen med Jesper Sveidahl. Desuden afholdt gruppen en inspirationsdag sammen med de eksterne vejledere; Rune Thorsteinsson og Jesper Sveidahl.

Aktionsforskningsmodellen

Som en del af dette projekts undersøgelse af, hvad der skal til for at skabe en planlagt forandring i Faxe Musikskole, er det et bevidst valg at undersøge aktionsforskningsmodellens fordele og ulemper i forhold til dette. Inden for den organisationsteoretiske retning OU, bliver aktionsforskningsmodellen fremhævet som en brugbar model i forbindelse med at skabe en planlagt forandring i organisationer. Vi vil i dette projekt undersøge denne påstand empirisk, og derfor blev alle pilotprojekter gennemført i et forløb inspireret af aktionsforskningens projektform med klar målbeskrivelse og –styring, udvikling af metode og redskaber, aftestning samt evaluering.

Opsamling

Efter pilotprojekterne var blevet gennemført, afsluttede og evalueret blev der den 21.8.2013 afholdt en sidste studiedag; opsamling. Denne studiedag markerede afslutningen af de empiriske studier for dette projekt og afslutningen af første del af Faxe Musikskoles forandringsproces.

Denne studiedag havde til formål – helt overordnet – at starte en vidensdelingsproces, hvor de didaktiske visioner, de metodiske strategier og de indsamlede resultater skulle deles med hele lærergruppen. Denne proces er ekstremt vigtig i forhold til at få gjort forandringerne mere generelle og varige i hele Faxe Musikskoles organisation. Denne 2. Fase af forandringsprocessen er som sagt ikke en del af dette projekt, da denne fase ligger uden for dette projekts tidsramme.

Studiedagen bestod af tre elementer:

1. Oplæg fra projektfølgegruppen om pilotprojekternes væsentligste didaktiske tanker og metodiske redskaber samt de væsentligste konkrete resultater og erfaringerne fra projekternes empiri.

2. Debat i plenum om didaktikken, metodikken og resultaterne.
3. Opsamling på næste fase af forandringsprocessen; vidensdeling.

Analyse af studiedagsforløbet

Denne analyse tager sit udgangspunkt i de oplevelser vi som eksterne oplægsholdere, inspiratorer, facilitatorer og mediatorer havde af disse studiedage. Et andet vigtigt perspektiv her er selvfølgelig lærernes oplevelser af studiedagenes forløb og indhold. Dette perspektiv vil blive behandlet under evalueringen af pilotprojekterne senere i denne rapport.

Lærergruppen

Faxe Musikskole er en forholdsvis lille musikskole sammenlignet med andre musikskoler, vi har haft kontakt med i tidligere forsknings- og udviklingsarbejder, herunder blandt andet Køge, København og Gribskov Musikskole samt Roskilde Musiske Skole. Lærergruppens størrelse virkede til at have en positiv indvirkning på studiedagenes forløb.

For os virkede Faxe Musikskoles lærergruppe som en forholdsvis homogen gruppe. Generelt var fremmødet meget overbevisende. Der var en stor lyst til at høre og snakke om den enkeltes visioner og drømme samt om den konkrete hverdag. Gruppen virkede som om, den formåede at skabe en tryghed for den enkelte lærer, således at samtalerne var præget af en ligefrem og ærlig samtalekultur. Det virkede også som om, lærergruppens størrelse alene var medvirkende til at skabe et forholdsvis intimt samtalerum. Alle kunne og kom til orde, og samtidig var gruppen af en størrelse så forskellighederne stod frem, blev tydelige og skabte en dynamisk diskussion.

Åbenhed

Studiedagene afslørede en stor åbenhed i lærergruppe og ledelse i forhold til at lytte til og forholde sig lokalt til udefrakommende debatter og synspunkter. Lærergruppen var i stand til at gå ind i, forholde sig til og debattere perspektiver leveret af udefrakommende aktører uden at gå i forsvar. På den måde blev fokus i debatten holdt mere på ”bolden” end på den enkelte ”spiller”. Denne åbenhed og rummelighed i studiedagenes dialog og debat virkede motiverende for lærerne i forhold til lysten til at arbejde sammen i et videre forløb.

Medejerskab

Lærergruppen virkede engageret hele vejen igennem studiedagsforløbet, og man fornemmede, at dele af lærergruppen følte en vis form for medejerskab i forhold til dette forløb. Oplevelsen af medejerskab skal nok primært findes i det forberedende arbejde i Faxe Musikskoles ”tænketank”. Her har man haft udviklingen af Faxe Musikskole på dagsorden, og man har som lærergruppe haft direkte indflydelse på den satte dagsorden. Studiedagene er også initieret af ”Tænketanken”. Det er ret oplagt, at denne følelse af medejerskab – i hvert fald fra en gruppe af lærerne – har haft en positiv indvirkning på studiedagene, således at der er opstået et ejerskab i forhold til at få det optimale ud situationen, oplæggene, debatten, erfaringsdelingen og inspirationen samt lysten til at bringe sig selv i spil.

Mikro/Makro

Erfaringer fra tidligere forsknings- og udviklingsarbejder har vist os, at vi som medarbejdere ofte søger løsninger på hverdagens udfordringer i det nære og det konkrete. Meget gerne inspireret af en anden person, der står i den samme situation som os. Det er én-til-én – direkte oversættelig og brugbar viden. Det er bare ikke sikkert, at den løsning vi finder i det nære og sammenlignelige, altid er den ”rigtige” løsning. Nogle gange er man nødt til at finde svar, der kommer udefra, som ikke er en del af den konkrete hverdag og kontekst, men som afspejles i omverdenens visioner og debatter.

Studiedagenes fokus på at starte hvert forløb eller tema i makro - i visionerne, i drømmen, i analysen, i helhedsbilledet - og blive der et stykke tid for derefter at perspektivere ned i den konkrete hverdag, var velfungerende for netop dette projekt. Det skabte et fokus og en målrettethed i debatterne, som virkede gavnligt i forhold til at finde nye løsninger på udfordringerne i Faxe Musikskole. Makro-niveauet formåede at holde samtalerne åbne for nye måder at anskue gamle problematikker på frem for at dykke ned i allerede kendte svar på kendte spørgsmål. Omvendt bidrog mikro-niveauet til at gøre tingene oversættelige og konkrete.

Holdningsbearbejdelse

En væsentlig årsag til overhovedet at starte en forandringsproces i disse studiedage er jo en erkendelse af, at det der skal forandre Faxe Musikskole er de holdninger, antagelser, følelser, værdier og så videre, som findes i organisationen, jævnfør ”Det organisatoriske isbjerg” side 9,

figur 3. Studiedagenes fornemmeste funktion var at få disse holdninger op til overfladen og få dem bearbejdet i forhold til de fremtidige udfordringer, som Faxe Musikskole står overfor. Det opleves fra vores side som meget vellykket at starte med et debatterende oplæg, der kan fungere som en fremadrettet ramme for spejlingen af de holdninger og værdier, der findes i organisationen Faxe Musikskole. På den måde fik alle holdninger en retning i forhold til de udfordringer, som oplægget skiteserede, og det blev tydeligt i plenum, hvilke værdier der kunne fungere som drivkræfter i en forandringsproces og hvilke holdninger og værdier der ikke kunne. I løbet af de seks studiedage oplevede vi klart en grundlæggende ændring i den måde, hvorpå lærergruppen snakkede om deres praksis og de udfordringer, de står overfor i hverdagen. Mod slutningen af studiedagene var der en øget lyst til at dele viden og holdninger og finde sammen i hverdagen.

Inspiration

På den anden og tredje studiedag var fokus helt nede i den undervisningsmæssige substans, hvor nye, konkrete undervisningsmetoder blev afprøvet på egen krop.

Vi oplevede, at disse inputs havde en meget væsentlig betydning for alle studiedagenes forløb. Ord kan opleves meget forskelligt og tillægges en mængde forskellige betydninger af den enkelte. Handlinger er mere objektive. Selvfølgelig kan handlinger også opleves og fortolkes meget forskelligt, men det er sværere at komme uden om essensen af en konkret handling. Vi oplevede på disse studiedage, og efterfølgende, at vores inspirationsoplæg skabte konkrete referencepunkter for samtalerne og debatterne om, hvor Faxe Musikskole skal bevæge sig hen. Der opstod en fornemmelse af, at det var muligt at skabe et anderledes indhold i undervisningen uden at skulle vende alt på hovedet og lave en helt ny type musikskole.

Den undervisningsmæssige kontekst

Begrebsafklaring

Vi vil starte dette afsnit med kort at begrebsafklare to begreber, som vi vedvarende kommer til at bruge rapporten igennem.

Didaktik

Ordet didaktik stammer fra det græske ord; didaktike som oversat betyder:

”Undervisningskunst”

I denne rapport bruger og afgrænser vi didaktik som selve ”dannelsens indhold, struktur og udvalg” i forhold til undervisningen. Didaktik er som begreb også blevet brugt som en fællesbetegnelse for, hvad der skal læres (dannelsesteori) og hvordan det skal læres (metodelære), men vi afgrænser os i denne rapport fra denne sammensmeltning af didaktik og metode og bruger disse begreber som to selvstændige begreber.

Metode

Metode betyder *”systematisk og fastlagt fremgangsmåde som anvendes når et arbejde skal udføres eller et problem løses”* (Den store danske ordbog)

I denne rapport refererer vi til metode som den måde, man konkret kan arbejde med at udmønte en given didaktik på.

Fleksibel holdundervisning

Dette projekt udspringer i høj grad af to kernefaktorer; skemasammenfald og fokus på mulighederne i holdundervisning.

I første omgang fandt lige præcis denne projektgruppe sammen i dette projekt primært på baggrund af, at de tre lærere underviser på samme lokation, inden for samme tidsrum og alle med elever på nogenlunde samme niveau; begynder/let øvede. Projektet tog således udgangspunkt i en eksisterende skemalægning og allerede tilmeldte elever. En anden væsentlig faktor for projektgruppens idé om at finde sammen var studiedagenes fokus på fællesskabet, og hvordan man kan arbejde med at styrke dette i musikskolen. I dette projekt blev fællesskabet fortolket i rammen af holdundervisning, og hvilke muligheder

holdundervisningen giver for den enkelte elevs udvikling såvel som oplevelsen af at være en del af en gruppe.

Projektets empiriske del forløb som en almindelig sæson instrumentalundervisning med start i august 2011 og afslutning i juni 2012. Den tidsmæssige ramme var 20 minutter per elev per uge.

Projektets idé og design

Grundlæggende for dette projekt var idéen om, at tre musikskolelærere med hver tre elever, som normalt underviser i hver sit lokale i formen én lærer til én elev, kan smelte sammen til én gruppe bestående af ni elever og tre lærere og dermed skabe et stort hold, et fællesskab. Indledningsvis formulerede gruppen rammen om og målet for projektet således:

Ramme:

60 min. Modul med ni elever og tre lærere, som også kan opdeles i 3*20 min. til hver enkelt elev ved behov.

Tirsdage 14.40- 15.40 på Haslev Musikskole.

Formålet:

At afprøve/undersøge effekten af begynderundervisning på hold:

- Kan vi opnå samme tekniske niveau, som vi kender det fra soloundervisningen?
- Hvis ikke, er der så andre fordele, som kan opveje tekniske mangler.
- Bliver opstarten nemmere, fordi der er nye elementer, som bærer igennem; det sociale, sammenspillet, bedre øre og så videre?
- At opbygge et fælles begynderrepertoire.

På to forberedende møder med deltagelse af projektgruppen og følgegruppen, Jesper Sveidahl og Simon Thorsen, inden igangsættelsen af projektets empiriske del, blev projektet snakket igennem med fokus på, hvad det nye rum, ”det store hold”, kunne bruges til og hvilke didaktiske og metodiske overvejelser, der egentligt lå til grund for denne konstruktion.

Didaktikken

På baggrund af dette møde formulerede projektgruppen følgende projektbeskrivelse:

Begynderundervisning i "klasse" med 3 klaver-, 3 tværfløjte- og 3 violinelever og deres 3 lærere

Dette projekt er en del af et samarbejde imellem Faxe Musikskole og Rytmask Musikkonservatorium

Projektet ledes og gennemføres af:

Stefan (violin), Catrine Frølund (klaver) og Anne Marie (fløjte) fra Faxe Musikskole i samarbejde med Jesper Sveidahl og Simon Thorsen fra Rytmask Musikkonservatorium.

Hvad er det vi gerne vil med dette projekt?

Vi vil gerne undersøge, hvilken positiv dynamik det kan give vores instrumentalundervisning at samle ni instrumentalelever og tre lærere med tre forskellige instrumenter til en "Klasse", som undervises i en vekselvirkning mellem fælles undervisning og opdeling i instrumenthold. Som udgangspunkt har vi en forventning om, at der vil være følgende dynamik imellem de to undervisningssituationer:

1. Klassen

- I klassen skal der være meget fokus på musikken, udviklingen af musikaliteten og dejligt musikalsk og socialt samvær.*
- Vi vil prioritere, at der bliver spillet meget på instrumenter, både igennem lege og mere produktorienteret arbejde med opbygning af repertoire.*
- Brug af sangstemmen vil vi også gerne inddrage, da det kan påvirke deres musikalitet positivt, herunder en styrkelse af deres gehør og intonation.*
- Vi vil som lærerteam både spille for eleverne og spille med eleverne, bl.a. i mere jam-agtige forløb. Ved at spille for og med eleverne har vi en mulighed for at give dem en oplevelse af, hvordan musikken kan lyde, samt støtte og højne kvaliteten af musikken.*

- *Vi vil arbejde med at give eleverne andre typer af lektier med hjem end en note med en melodi. Vi vil bl.a. optage brudstykker af vores numre og maile det til eleverne, hvor optagelsen både kan fungere som en auditiv "huskenote" og som en lydfil, de kan øve sig til.*

2. "Instrumenthold"

- *På instrumentholdene kan vi have et større instrumentalt fokus og arbejde med de tre instrumenters tekniske og musikalske udfordringer.*
- *De mindre holdstørrelser gør, at der er mere tid til den enkelte elev og dermed mere tid til en differentieret undervisning*
- *Vi har samtidig mulighed for at sørge for, at instrumentalundervisningen forbereder og udvikler eleverne frem imod de musikalske udfordringer, de vil møde i Klassen*

Rammerne:

Lærerne er Stefan (violin), Catrine (klaver) og Anne Marie (fløjte)

*Der undervises som udgangspunkt i 60 minutters moduler, som kan deles i 3*20 min. til hver enkelt elev ved behov.*

Modulet ligger tirsdage 14.40-15.40.

Vidensdeling:

Dette projekt er en udsøgt mulighed for at undervise som et lærerteam og dermed at kunne opleve hinandens musikalitet, instrument-ideomatiske metoder og pædagogiske arbejdsformer.

Vi har mulighed for at bidrage med hver vores kvaliteter og lære af hinandens styrkepunkter.

Samtidig har vi også mulighed for at kunne sparre med hinanden og få feedback på vores arbejde og dermed skabe et fint udgangspunkt for at udvikle vores undervisningskompetencer.

Omdrejningspunktet i dette projekt er etableringen af et nyt "læringsrum" i de tre musikskolelæreres instrumentalundervisning: Klassen

Et rum med en anden didaktisk indgangsvinkel til instrumentalundervisning end det mere kendte scenarie, én-til-én. Et rum, der tager udgangspunkt i børnene og den musik, de kan skabe sammen med deres lærere samt det samvær, der opstår i denne situation. Et rum, hvor

de mere instrumentale og tekniske sider af at spille musik må følge med på musikkens og samværets præmisser. Didaktisk genfinder man i dette projekt studiedagenes fokus på blandt andet fællesskabet og musikken som et omdrejningspunkt for musikalsk læring i Faxe Musikskole – her tænkt ind i de eksisterende rammer og den eksisterende praksis omkring instrumentalundervisningen på Faxe Musikskole.

Instrumentalundervisningen i mange musikskoler, herunder Faxe Musikskole, er generelt centreret omkring én lærer til én elev eller én lærer til et lille instrumentalhold. Her er det primære fokus at lære at spille på et instrument, at lære instrumentet at kende og at kunne tøjle det teknisk og ikke i lige så høj grad på at lære at spille musik sammen med andre.

Traditionelt deler man – meget groft og forsimplet sagt - det at lære at spille musik på et instrument op i to aktiviteter; instrumentalundervisning og sammenspilsundervisning. Disse to aktiviteter ligger for eleven ikke nødvendigvis tidsmæssigt i forlængelse af hinanden, men kan i høj grad ligge på forskellige tider, dage og med forskellige lærerkræfter tilknyttet.

Derfor er dette projekts didaktiske fokus på også at skabe musikoplevelser og samvær på større hold som en del af instrumentalundervisningen – og dermed altså noget meget nyt for såvel den enkelte lærer som for musikskolen som helhed.

Samtidig ønsker dette projekt også at undersøge, hvordan ”klassens” fokus på musikalske oplevelser og på samvær påvirker elevernes instrumentale og tekniske formåen sammenlignet med erfaringerne fra den traditionelle instrumentalundervisning.

Metode

”Brug det eleverne kan”

Projektet har i Klassen haft fokus på musikken og det at skabe den sammen på musikskolen. Dette kræver et helt naturligt fokus på hvilke musikalske byggesten, der er til rådighed, og hvordan de kan anvendes i forhold til at kunne skabe den stærkest mulige musik sammen - lige nu og her. Tanken er at ved at fokusere på kvaliteten af selve den musik og de musikalske oplevelser, der skabes på musikskolen i hverdagen, kan man tidligt møde børnenes lyst til at udtrykke sig, øge kvaliteten af det musikalske samvær på musikskolen og dermed øge elevernes motivation for at arbejde mere med instrumentet. Et helt naturligt fokus i dette projekt, og særligt omkring Klassen, har således været, hvilke kompetencer eleverne faktisk kommer ind i lokalet med. Både set som hvad de hver især kan musikalsk og instrumentalt, men også hvad de byder ind med socialt. På et hold med 9 elever, der alle har forskellige forudsætninger og kan nogle forskellige ting, har det været den enkelte elevs styrker og begrænsninger, der har været rammesættende for den musik, der er blevet skabt. Frem for at forskellighed i kompetencer og personlighed bliver en kæmpeudfordring i forhold til en differentieret instrumentalundervisning, så skaber disse forskelligheder nogle særlige musikalske muligheder, som kan bruges til at skabe den stærkest mulige musik sammen - ligenu.

Case: ”Brug det eleverne kan”

Violinlæreren starter med at spille en drone på den dybeste streng på violinen - G. Alle eleverne kan spille denne tone og skal blot finde den på instrumentet. Lærerne spiller med og kan derigennem hjælpe hver deres gruppe af instrumentalelever - dronen bliver holdt levende igennem dynamiske udbrud. Nu begynder lærerne at sætte dronen i bevægelse ved at spille tonen i en rytmisk clave og gentage den - nogle at klavereleverne begynder at spille et D samtidig med G og spiller dermed en kvint - det lyder godt. Nu begynder fløjtelæreren at spille en lille melodi over drone-claven og de tre fløjteelever følger med; melodien rummer næsten kun toner, de har prøvet at spille før - én lille ny tone introduceres. Én af klavereleverne springer selv ud i at spille melodien med fløjterne. Imens fløjterne og et klaver spiller melodien begynder dronen at stige i dynamik og intensitet, og tempoet bliver sat op. Forløbet ender i kakofoniske og kraftige G-toner spillet af alle og dirigeret af violinlæreren.

"Spil meget på instrumenterne"

En af de vigtigste pointer ved at arbejde i større grupper i musikskolen er, at eleverne dermed får mere tid på musikskolen sammen med andre, både elever og lærere. Mere tid med musik, med instrumentet, med samvær. Kvalificeret voksenkontakt skaber muligheden for øget motivation blandt eleverne og større udbytte af undervisningen. Forskellen på at være "til spil" i 20 minutter om ugen eller i 60 minutter om ugen er jo markant, men vel kun markant, hvis der spilles procentvis lige meget i de to scenarier. Det har derfor været vigtigt i dette projekt at forsøge at spille rigtigt meget på instrumenterne og samtidig at imødegå et øget behov for forklaringer, teoretisering og spørgsmål, som kan opstå, når man er ni elever og tre lærere i lokalet samtidig.

Nøglen er at starte med at bygge musikken op ud fra et meget enkelt og overskueligt udgangspunkt, hvor alle kan være med. Det handler om at lade det enkle i musikken fylde og få det til at stå stærk og overbevisende. Det handler ikke om at starte med at forberede og øve musikken i små usammenhængende stykker for senere at samle til en helhed, men om at starte fra starten med det musikalske forløb; i en enkel rytme, en lille melodi, en enkel tonerække eller akkord. Herudfra kan man så bygge mere på i forskellige tempi i forhold til de enkelte elevers forskellige kompetencer.

Case: "Spil meget på instrumenterne"

Dagens lektion består udelukkende af tre musikalske forløb, som alle tager udgangspunkt i tre imitationer, hvor én eller flere lærere starter forløbene ved at spille på deres instrumenter, hvorefter eleverne følger med. Når kompleksiteten er høj sættes tempoet ned – ja måske kommer alle helt ud af tempo for derefter igen at øge tempoet lidt efterhånden. Tanken er at alle starter i et fælles tonemateriale; en tekstur, en drone, et groove med toner eller en akkord. Derpå "bygges" der nye udfordrende teksturer, melodier, rytmer og så videre igennem imitation. Der arbejdes i længere flow uden for meget snak og forklaring, og hvert flow repræsenterer et lille stykke musik. Eleverne spiller nærmest hele tiden på instrumentet – kun afbrudt af en lille "lufter"

"Spil for og med eleverne"

Når man er tre musikskolelærere samlet i et rum med ni elever, så er en af de unikke konstellationer ved denne samling af mennesker lærertrioen.

At kunne spille for eleverne og give dem oplevelsen af musikkens dragende udtrykskraft, er en oplagt måde at bringe såvel fokus på musikken som oplevelser ind i undervisningen.

Samtidig oplever eleverne ikke bare én lærer, men tre forskellige læreres måde at arbejde med musikken på, deres måde at udtrykke sig på igennem musikken samt deres indbyrdes kommunikation. Dette giver eleverne en stor musikalsk rigdom i forhold til kun at kunne opleve én lærers musikalitet.

Det kan være rigtig motiverende for børn at opleve musikkens fascinerende verden udfolde sig lige for øjnene af dem, for umiddelbart derefter selv at kunne tage del i selv samme musikalske udtryk og opleve hvilke stærke musikalske ressourcer, man egentlig selv besidder og er en del af.

En måde at arbejde med dette på i instrumentalundervisningen er, at lærerne starter et musiknummer op med al den saft og kraft, der ligger i mange års arbejde med musik. Det er lige her faktisk en pointe at forsøge at være mere musiker/kunstner i rummet end pædagog og underviser – at give sig helt hen til musikken. Selve musikken skal være godt forberedt og indeholde "små modhager" i form af en enkel rytme, en, for eleverne, kendt tonerække, melodi, tydelig dynamik eller lignende, således at hver enkelt elev kan "hoppe på" musikken ved hjælp af disse små "musikalske modhager". Her er det umiddelbare, non-verbale, musikalske samvær i fokus, og kvaliteten ligger netop i som elev at kunne for lov til bare at spille med, hænge på og være en del af musikken frem for at skulle forstå, se sammenhænge, bygge oven på, overskue, vise frem og så videre.

Case: "Spil for og med eleverne"

Eleverne kommer ind ad døren i samlet flok. I lokalet sidder deres lærere klar ved deres instrumenter. Eleverne pakker ud og sætter sig på nogle stole. Stilheden sænker sig, fordi lærerne ikke siger noget. Så begynder lærerne at spille et nummer for eleverne. Nummeret er enkelt i sin struktur og i sit indhold, men lærerne farver musikken stærkt med frasering, klang, dynamik, improvisation og kommunikation. Nummeret ender i en lille rundgang, og elever bliver inviteret med indenfor. De begynder at spille med på rundgangen, og der jammes livligt rundt om den. Flere og flere komponenter kommer på, og til sidst spiller de alle hele det nummer, som lærerne startede med at spille i en koncertversion.

"Brug stemmen"

For at kunne have meget fokus på musikken og det at spille meget i undervisningen kræver det, at man arbejder meget på og med elevernes gehør. Gehøret er en umiddelbar og non-verbal måde at modtage og udtrykke musikalske impulser på og kræver ikke en masse forklaringer om begreber, teori og så videre. Gehøret er den direkte kanal til instrumentet og musikken. Jo mere man skærper og udvikler elevernes evne til at omsætte det, de hører, til musik på instrumentet, jo bedre mulighed har man for at øge kvaliteten af musikken i rummet over tid.

Alle, der har arbejdet med at stimulere og udvikle menneskers musikalske gehør, ved, at gehøret er uløseligt forbundet med stemmen, både den eksplicite og den indre. Derfor har man i dette projekt arbejdet med at lade børnene bruge deres sangstemmer og dermed blive mere trygge og sikre ved den som en forudsætning for at kunne skærpe og udvikle det musikalske gehør.

Case: "Brug stemmen"

Lektionen i dag starter med en fællessang. Børnene står op og lærer sangen. De opfordres til at bevæge kroppen, mens de synger. Lærerne synger med. Det handler om at turde bruge sin stemme og synge til ud i rummet. Én af lærerne griber en guitar og akkompagnerer sangen. Sangen ender i en lille impro-leg, hvor børnene i et lille break – på skift – skal finde på en lyd med stemmen, som alle skal imitere efterfølgende. Da sangen er slut, og børnenes stemmer og gehør er varmet op, griber de instrumenterne. Nu skal de lære en lille melodi, ved at de synger en enkel melodi med stemmen og forsøger at spille den efterfølgende på instrumenterne.

"Elevinteraktion"

Et helt afgørende element i projektet Klassen er at arbejde med at udvikle den enkelt elevs musikalitet. At arbejde med at styrke og udvikle elevernes musikalitet handler meget om, i første omgang, at hjælpe eleverne med at få øje på denne musikalitet i dem selv. Det vil sige, at man skal få børnene til synligt og hørbart at bruge deres musikalitet i musikken og lade dem opleve, hvordan deres musikalitet påvirker musikkens udtryk og form. Ét er selvfølgelig at få øje på sin egen musikalitet, noget andet er at opleve, at to musikaliteter ikke er ens og at blive mere bevidst om, hvad der gør ens egen musikalitet særlig; hvad får jeg lyst til at gøre, hvad kan jeg ikke lide og så videre. Det er projektets klare forventning, at dette arbejde vil skærpe elevernes motivation, fordi de oplever sig selv mere aktive og deltagende i undervisningen, end hvis dette fokus ikke var på dagsorden. Motivation er en forudsætning for at lære, og dermed kan en øget elevinteraktion i undervisning måske også udløse mere læring over en bred kam.

Case: "Elevinteraktion"

Eleverne og lærerne spiller et stykke musik og kan stykket rimeligt godt. I et pludseligt indfald begynder en af lærerne at dirigere musikken dynamisk, og dette får med det samme en meget positiv indvirkning på musikkens udtryk; den strammes op, og udtrykket bliver stærkere og klarere. Eleverne mærker tydeligt den stærke effekt på musikken – en af eleverne spørger "Må jeg prøve?". Nu spiller Klassen musikstykket igen, men nu med én af eleverne til at forløbets dynamik. Der leges og grines. Nu vil alle prøve at dirigere.

"Sammenspilstræning"

I forlængelse af tanken om at lade musikken være det umiddelbart vigtigste i rummet og arbejde med et meget enkelt og overskueligt musikalsk stof, er det oplagt også at arbejde ned i det musikalske stof frem for kun at bygge mere på og udvide "stoffet". Der er måske en generel tendens i musikskolen til, at det bliver til et mål i sig selv at arbejde i en progression, hvor det musikalske stof løbende udvides, og at meget stof er lig med meget musikalsk læring. "Jo mere stof, jo større udfordring og jo mere læring" opleves som en meget udbredt tese. Der ligger også rigtig meget vigtig og spændende musikalsk læring ved at dykke ned i et – på overfladen – simpelt og enkelt musikalsk materiale og arbejde med at kvalitetsudvikle det og få det til at "fylde rummet ud".

Til denne fordybelse kan man bruge mere traditionelle sammenspilstekniske perspektiver til at arbejde med at forløse et enkelt musikalsk materiale, såsom:

- Auditiv kommunikation
- Visuel kommunikation
- Lytte til andre
- Lytte til sig selv
- Frasering
- Artikulation

Case: "Sammenspilstræning"

Lærer og elever sidder i en rundkreds og er i gang med at lære en lille melodi allesammen. Tonerne øves først som en tonerække; langsomt og musikalsk.

Derefter sættes puls, rytmer og periode på. Da eleverne kan den lille melodi, splittes melodien op i tre små bidder. Eleverne spiller solo – en efter en rundt i kredsen - én lille bid hvorefter næste elev til højre spiller næste lille bid og så fremdeles.

Melodien spilles i ring.

"Auditiv lektiestøtte"

Som en naturlig konsekvens af at man i dette projekt i Klassen har fokuseret på at formidle og skabe musikken igennem gehøret, har der været behov for at opsamle og give lektier for i en anden form end noder og andre skriftlige/grafiske fremstillingsformer. Disse former for

notation kræver mange verbale forklaringer og dertil indlæringstid, så de kan bruges rent musikalsk.

Det har i dette projekt været naturligt at lektier skulle opsamles og formidles i en auditiv form. Lektierne er således tæt forbundne med de oplevelser af musikken, eleverne har fra undervisningen, og lektierne stimulerer tilmed gehøret, som er det formidlingsmæssige og skabende omdrejningspunkt i dette projekt.

Her har audio-optagelser af musikken fra Klassen været en gennemgående måde at samle op på og give lektier for i dette projekt. Optagelserne er dels optaget direkte i Klassen eller indspillet af den enkelte lærer før undervisningens start. Optagelserne har forskellige former for funktion i forhold til øvningen derhjemme, man kan:

- Øve til optagelsen
- Bruge optagelsen som "huskenode"
- Bruge optagelsen som inspiration til øvningen

Case: "Auditiv lektiestøtte"

Klaverlæreren laver en indspilning af en lektie. Lektiestøtten består af tre dele:

- 1. Solo introduktion***
- 2. Melodispil***
- 3. Akkompagnement***

Først indspiller klaverlæreren en improviseret lyrisk introduktion til melodien.

Eleven skal her dels opleve en improvisation og skærpe sin lytten og dermed koncentration. Eleven opfordres efter at have lyttet til improvisationen til at improvisere oveni den indspillede introduktion.

Derefter repeteres melodien – eleven spiller sammen med læreren på optagelsen.

Til sidst repeteres akkompagnementet; her spiller eleven dels melodien og sidenhen øves akkompagnementet.

Samarbejde

Samarbejdet omkring projektet ”Fleksibel holdundervisning” har været præget af, at projektet empirisk har taget udgangspunkt i et eksisterende undervisningstilbud i Faxe Musikskole. De deltagende elever har alle meldt sig til og betalt for instrumentalundervisning med de forventninger, der knytter sig til dette undervisningstilbud i musikskolen.

Projektet har haft en kort forberedende fase, hvor projektgruppen har mødtes sammen med projektfølgegruppen, bestående af Jesper Sveidahl og Simon Thorsen, og snakket projektets rammer og undervisningsdidaktik igennem. På disse møder blev der også taget hul på idéer til konkrete aktiviteter og materiale til det første undervisningsforløb, som forløb over de første par undervisningsgange. Den videre udvikling af projektets metodik er sket løbende imens undervisningsforløbet har været i gang. På den måde ligner forberedelsen af dette projekt den øvrige undervisning på musikskolen, som forberedes og udvikles fra uge til uge - primært af den enkelte lærer. I starten af undervisningsforløbet var forberedelsen af undervisningen centreret omkring kort indbyrdes kommunikation af materiale, ideer og undervisningsstruktur – gerne i forbindelse med undervisningen (før eller efter) – samt per telefon eller mail.

Efter en midtvejsevaluering i december 2011 stod det klart, *”at en af de mest centrale barrierer for at kunne komme i mål med projektet er at udvikle nye undervisningsmæssige metoder og ideer samt et undervisningsmateriale, der rammer børnene, med udgangspunkt i et tæt lærersamarbejde”*

På baggrund af dette arbejdede projektgruppen efter mødet mere målrettet med at udvikle nye platforme for en mere tæt form for lærersamarbejde og fællesforberedelse.

Fællesforberedelse

I den sidste halvdel af sæsonen fra januar til maj arbejdede projektgruppen på dels at arbejde tættere sammen om forberedelsen og dels at forsøge at udvikle nogle modeller for, hvordan man kan arbejde med fælles forberedelse i Faxe Musikskole generelt. Dette arbejde blev støttet af Faxe Musikskole som en del af udviklingsprojektet ”Fleksibel holdundervisning” og blev dermed et projekt i projektet.

Arbejdet var centreret om nogle fælles forberedelsesseancer, som lå spredt ud over foråret. Ved de forskellige forberedelsesmøder udviklede man på dels metoder og materiale til de

"Forandringens indre nødvendighed"

af Jesper Sveidahl og Simon Thorsen

kommende undervisningsgange i Klassen, og dels afprøvede man forskellige, mere generelle former for måder, hvorved man kunne strukturere en fællesforberedelse.

Ved det første projektgruppemøde omkring fællesforberedelse arbejdede projektgruppen med udvikling af nyt materiale, og man arbejdede med nummeret *Limbo-rock*.

Arbejdet forløb på følgende måde:

Valg af musikstykke:

"Limbo-rock"

Lærere/instrument:

Anne Marie; tværfløjte

Catrine; klaver

Stefan; violin

Nedenstående forløb tog ca. 12 minutter

Melodien genopfriskes og fastlægges igennem unisont spil af melodien på øret. Der er ikke nogle noder involveret på dette tidspunkt.

Nummeret spilles umiddelbart igennem uden aftaler, og de enkelte lærere leger med forskellige roller. Efter hver gennemspilning af melodien indføres automatisk et mellemspil af varierende længde, hvor lærerne spiller og samtidig taler om de ideer, de har fået i den forrige gennemspilning. Disse ideer afprøves i den efterfølgende gennemspilning;

- Forskellige instrumentationer i forhold til melodispil og akkompagnement differentieres ud fra de forskellige elevers niveau*
- Forskellige akkompagnementsformer bygget op omkring forskellige "claves" figurer*
- Forskellige bud på hvordan mellemspillet kan bruges til soundscapes, impro, kongens efterfølger, rytme-imitation eller rytme-break. Nogle af disse elementer er hentet fra tidligere sammenspilstimer med eleverne.*

Efter denne "jam" samles der op på alle ideerne, og der skabes en progression, hvor de forskellige ideer kan fungere som selvstændige "arrangementsbokse", som kan bruges i undervisningen efter behov. Det aftales, hvordan der startes op, og hvordan de enkelte ideer kan bruges:

"Forandringens indre nødvendighed"

af Jesper Sveidahl og Simon Thorsen

- *Lærerne starter med at spille deres grundarrangement for eleverne "live" i undervisningen.*
- *Elever – som i soloundervisningen har arbejdet med Limbo-rock – hopper på deres læreres roller*
- *Nogle af "arrangementsboksene" introduceres løbende undervejs, uden at der stoppes op – som en slags kongens efterfølger, hvor eleverne bare følger lærerne.*

Denne konkrete erfaring, hvor man forbereder et musikalsk materiale i et lærerteam ved at spille sig frem – i nuet - til et musikalsk arrangement, en formidlingsform, et didaktisk indhold og en ansvarsfordeling i lærerteamet, blev på et senere møde beskrevet som følgende generelle forberedelsesmodel:

"Fællesarrangement på instrumenter"

Forberedelse inden den fælles forberedelse:

Valg af musikstykke/sang/brudstykker af kompositioner

Fællesforberedelse:

Musikstykket jammes og spilles igennem af de medvirkende musikskolelærere på deres respektive instrumenter som – i dette tilfælde - også er lig med de instrumenter, der skal indgå i sammenspilsmodul, som forberedelsen er rettet imod. Ud fra de ideer, der opstår i rummet og i sammenspillet, formes et arrangement omkring instrumentideomatiske roller, melodi med akkompagnementsroller, ideer til udvikling af materialet og mere overordnede ideer til didaktik og metode.

Fordele ved denne model:

- *Lærerne kan umiddelbart efter denne fællesforberedelse spille koncert for deres elever med arrangementet som kerne i starten af timen*
- *Arrangementsideerne springer umiddelbart ud af sammenspillet og gør, at arrangementet former sig hurtigt*

"Forandringens indre nødvendighed"

af Jesper Sveidahl og Simon Thorsen

- *Man kan hurtigt tage stilling til, hvad der fungerer, og hvad der ikke fungerer – det skaber en hurtig og effektiv progression*
- *De enkelte roller i arrangementet springer ud af de enkelte instrumenter og kan hurtigt rettes ind i forhold til instrumenternes særlige udfordringer samt de enkelte instrumentalelevers instrumentale niveau og udviklingsbehov*
- *Ud fra "jammens" forløb opstår der naturligt ideer til, hvordan nummeret kan indstudies med eleverne, og disse ideer kan praktisk afprøves i forberedelsen*
- *Didaktik og metode bliver meget tydelig for lærerne i denne metode, fordi de får en direkte musikalsk oplevelse af, hvad det valgte nummer i den aktuelle besætning rummer af muligheder, for eksempel i forhold til musikalske oplevelser og instrumentale udfordringer. Fokus flytter fra en målsætning om "alene" at indstudere et valgt materiale/musikstykke i undervisningen til at bruge materialet til at formidle musikalske oplevelser og sammenspils- og instrumentfaglighed.*

Udfordringerne ved denne model:

- *Det kræves, at man logistisk kan mødes, og at man kan se fordelene ved at mødes til fællesforberedelse*
- *Det kræver et lærerteam, der kan samarbejde og give plads til hinandens ideer, kompetencer og begrænsninger*
- *Det kræver meget fokus på egen "indfangning og notering" af de opståede ideer. Ting, der intuitivt udfolder sig på en måde en dag, gør det måske anderledes på en anden dag, alt efter hvilket tempo eller hvilken karakter musikken får på den specifikke dag.*

Projektgruppen arbejdede også med en anden fællesforberedelsesmodel. Da "jam"-modellen har nogle begrænsninger i forhold til, hvor langt man kan nå med differentierede detaljer og gennearbejdede ideer, opstod der i gruppen en idé om at kombinere "jam"-modellen med det, at én lærer alene forbereder et arrangement. Derefter bringes dette arrangement ind i plenum og færdiggøres, hvorefter det differentieres i forhold til de enkelte instrumentgrupper. Denne model ser således ud:

"Fælles videreudvikling af et forberedt arrangement"

Forberedelse inden den fællesforberedelse:

Én lærer har lavet et nodeudkast til et arrangement på noder.

Fællesforberedelse:

Lærerne spiller arrangementet og de forskellige dele igennem. Nogle af arrangementets konkrete instrumentroller er ikke lavet på forhånd, men markeret med tomme takter i arrangementet. Disse roller spilles frem og noteres af den relevante instrumentallærer i dialog med de øvrige lærer og med øje for den enkelte elevs instrumentale niveau og zonen for nærmeste udvikling. Generelt videreudvikles arrangementet med de enkelte instrumenter for øje, og undervisningens didaktik udvikles i fællesskab omkring arrangementets musikalske idéer. Der snakkes om, hvordan man vil arbejde med de enkelte dele af arrangementet, og hvem der er ansvarlig for de forskellige faser i undervisningen.

Fordele ved denne model:

- *Lærerne kan umiddelbart efter denne fællesforberedelse spille koncert for deres elever med arrangementet som kerne i starten af timen*
- *Med udgangspunkt i et arrangementsoplæg kan man komme i dybden med de enkelte roller og undervisningens didaktik og metode*
- *Man har en færdig node/audio-indspilning, som kan bruges direkte i undervisningen og i forbindelse med med lektiegivningen*
- *De forskellige elementer i arrangementets opbygning og grundlæggende ide skaber nogle veldefinerede arrangementsmoduler, som lærerne rimeligt fleksibelt kan sammensætte i forhold til de musikalske/instrumentale mål, der måtte være i forbindelse med timen*

Udfordringer ved denne model:

- *Det kræver et stort forberedende arbejde for den lærer, der laver arrangementet*
- *Det kræver, at der i lærerteamet er et tydeligt fokus på, hvad der er de musikalske, instrumentale, sociale og pædagogiske målsætninger for holdet, så den enkelte lærer skriver arrangementet til en klar kontekst og i en progression.*

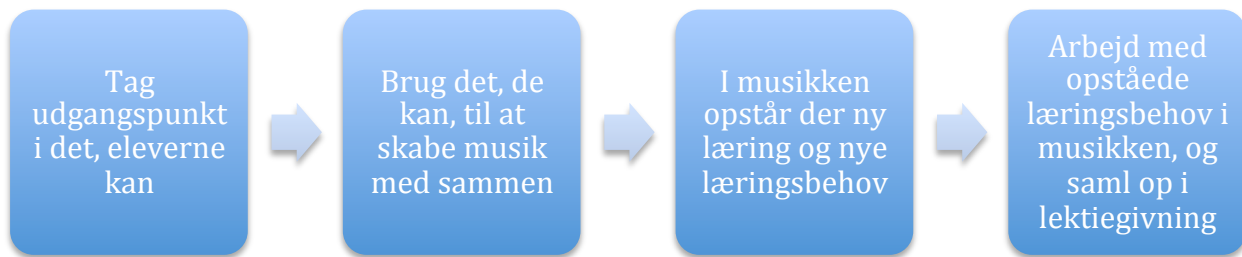
- *Det kræver forberedelse i meget god tid, da der er meget korrespondance frem og tilbage med rettelser og input – også efter den fælles forberedelse. Arrangementet bør være helt færdigt, inden man går i gang med inddelingen i solotimerne.*

De to udviklede modeller til fællesforberedelse tager deres afsæt i projektgruppens oplevelse af, at for at nå nye målsætninger for instrumentalundervisningen i Faxe Musikskole er man nødt til at udvikle et nyt indhold i undervisningen; et nyt materiale. Oplevelsen i dette projekt er, at denne udvikling af nye undervisningsmetoder er svær at tilvejebringe for den enkelte musikskolelærer. Dels på grund af travlhed i musikskolehverdagen, men i særdeleshed også, fordi der er svært at udvikle alene. At flytte denne udvikling fra den enkelte musikskolelærers skulder og over på et lærerteam som sammen har ansvaret for udviklingen, virker til at have nogle åbenbare fordele:

- Flere forskellige inputs og vinkler
- Skabe sammen i nuet
- Nem afprøvning af konkrete ideer
- Social motivation

Omvendt er udfordringen tydeligvis at få denne type af fællesforberedelse passet ind i hverdagen og få gjort den ”konkurrencedygtig” i forhold til den fleksibilitet, der ligger i, at den enkelte lærer forbereder sin egen undervisning. Det kræver, at fællesforberedelsen er endnu mere effektiv, kvalitetsfyldt og udviklende, end den enkeltes forberedelse er. Projektgruppens arbejde med fællesforberedelse skabte også en klart formuleret didaktisk model for arbejdet med at udvikle undervisningsmetoder til Klassen.

Nedenstående beskriver hvordan projektgruppen har arbejdet didaktisk med musikken i Klassen.



Figur 7 "Didaktisk model; klassen"

Denne måde at arbejde med musik på i det instrumentale rum ser således ud i en mere generel didaktisk model:



Figur 8 "Didaktisk model; fleksibel holdundervisning"

Evaluering af ”Fleksibel holdundervisning”

Evalueringen af ”Fleksibel holdundervisning” tager udgangspunkt i et kvalitativt interview af projektgruppen, afholdt efter undervisningsforløbets afslutning.

Motivationen til projektet

Når projektgruppen skal angive, hvad der var den væsentligste motivation for at formulere og gennemføre deres projekt, står oplevelserne i studiedagsforløbet stærkt.

”Hvis vi vender tilbage til, hvad der var den største faktor [motivation], var det inspirationen fra jer, andre måder at tænke på... det var sindssygt inspirerende”

Det var specielt den del af studiedagene, som omhandlede ”inspiration til nye måder at gribe undervisningen an på”, der blev fremhævet som motiverende.

”Jeg blev topmotiveret af jeres oplæg. I rykkede virkelig ved nogle måde at gribe nogle ting an på”

Man oplever desuden effekten af, at hele studiedagsforløbets fokus på at skabe debat og selvrefleksion omkring musikskolen, i dag og i fremtiden, har påvirket den måde, der snakkes om musikundervisningen på. Der er stor lyst til at kikke ind i ens egen praksis og debattere, hvilke dele af det nuværende indhold og den nuværende struktur, der fungerer godt, og hvad nyt indhold og nye strukturer kan bidrage med. Vi mener godt, at dette fokus kan tilskrives hele projektforsløbet og i særdeleshed studiedagsforløbet.

Det fremgår tydeligt af evalueringen, at netop konkret inspiration til en ny undervisningsdidaktik og -metode har været den væsentligste ”motor” for udviklingen af projektets idégrundlag og didaktiske omdrejningspunkt:

”I den periode spillede jeg også rigtig meget med Stefan i foråret...”

Jeg tror faktisk, at jeg fik den der idé med man-ku’-også-prøve – jeg kan næsten høre mig selv sige: ”Det ku’ også være fedt, hvis man ku’ lave en klasse”, og det snakkede vi om”

Set i det lys leverede studiedagene lige præcis det, der var hensigten; at skabe en dialog om udviklingsmuligheder og formidle inspiration til nye konkrete løsninger på Faxe Musikskole. Selvom studiedagene fremhæves som motiverende i form af nye synsvinkler og faglig

”Forandringens indre nødvendighed”

af Jesper Sveidahl og Simon Thorsen

inspiration på den ene side, så opleves de på den anden side også som værende noget, der var styret fra centralt hold og måske havde en lidt entydigt faglig retning.

”Jeg oplevede det som sådan en ting, der kom ovenfra... jeg var lidt demotiveret, fordi jeg havde den der forhistorie, plus at det fremstod meget rytmisk”

Oplevelsen af, at studiedagene var initieret og styret fra ledelsen, var med til at skabe en den oplevelse hos nogle, at der skulle leveres konkrete resultater omkring den udmeldte overskrift: ”Holdundervisning”.

”I kom jo bare og fortalte om en hel masse ting – eller andre måder at gribe undervisningen an på. Muligheden var der - jeg vil ikke sige presset, men strukturen for hele situationen emmende lige som af, at nu skal vi lave det der, og det var jo vores måde at løse den der sammenspilsopgave på ikk’! Hvordan kan vi løse det?”

Der er ingen tvivl om, at studiedagene er blevet oplevet meget forskelligt afhængigt af, om lærerne har oplevet dem som et ledelsesinitiativ, hvori der kan ligge ”skjulte dagsordener” og dermed en mere eller mindre forprogrammeret retning, eller om de bliver opfattet som mere lærerstyrede temadage med fokus på indhold, diskussion og inspiration til en konkret hverdag. Begge oplevelser har været repræsenteret i dette projekt.

Didaktikken

Når samtalen går i retning af, hvordan arbejdet i selve projektet ”Fleksibel holdundervisning” er forløbet, er den på den ene side grundlæggende præget af, at der er blevet arbejdet inden for et nyt, spændende og udfordrende felt inden for instrumentalundervisningen, på den anden side kommer lærerne fra en meget stærk og indarbejdet kultur omkring instrumentalundervisningen, symboliseret ved den klassiske én til én-undervisning.

Det at flytte fokus lidt væk fra instrumentets tekniske udfordringer og over på – i Klassen – at skabe musik sammen, elever og lærere imellem, virker til være lykkedes ved udviklingen af en relevant metodik.

”Efterhånden har vi jo fået oparbejdet et [fælles] tonemateriale, som gør, at vi kan spille alt muligt sammen, hvis det bare lige er inde for det tonemateriale... Så der synes jeg bare at have

fundet, at hvis vi holder os inden for de her tonearter, så er der slet ikke grænser for, hvad de kan spille. Så kan vi virkelig mødes ikk?"

Det står ret klart, at det har krævet ressourcer at skulle slippe den undervisningsform, projektgruppen kommer fra, og dermed skulle acceptere oplevelsen af et vist kontroltab. Fra at stå i undervisningslokalet i en én til én-situation med en melodi indeholdende nogle tekniske udfordringer, til at stå over for en stor gruppe på 9 blandede instrumentalelever og to kollegaer, og samtidig skabe et stykke musik ud fra det eleverne kan, er en meget anderledes udfordring.

"I kraft af den der loose tilgang til det, så er det nogle andre parametre, der er kommet i højsædet. Der er blevet lavet mere musik – der er lavet musik, hvor eleverne har oplevet noget, der krævede større øre end at sidde og nørkle (alene)"

Den store didaktiske udfordring er, at man ikke kan forberede sig på undervisningen, og styringen af den, på samme måde som tidligere. Det nye didaktiske "rum" kræver, at man er meget tilstede i det, der sker i nuet, og opsamler de input og udfordringer, der opstår i undervisningen og bruger dem til at skabe musikken ud fra. Derfor opleves det som en mere "loose" måde at undervise på, fordi det ikke handler om at formidle et gennearbejdet og stærkt forberedt materiale, men i langt højere grad om at skabe materialet i undervisningen. Det vil sige, at forberedelsen af undervisningen i høj grad handler om at øve sig i at skabe stærk musik ud fra simple, musikalske byggesten.

Det nye fokus på at skabe musikken mere i nuet end tidligere opleves også af projektgruppen som en vigtig erfaring, der kan lette og skabe kvalitet i andre typer af samarbejdsprojekter på musikskolen.

"det er også blevet meget nemmere sådan lige bare at finde en sang: 'Hvad for en sang kan i spille?' Og så finder vi ud af det, så laver vi drone på det, og så kører det. Der er ligesom nogle metoder, der gør det nemmere at mødes"

Det virker også som om, at lærernes anderledes måde at være til stede i rummet på - ved at spille med og arbejde mere i musikken sammen med eleverne - har "lært" børnene noget om at skabe musik på et mere ubevidst plan.

"Forandringens indre nødvendighed"

af Jesper Sveidahl og Simon Thorsen

"Så tror jeg også, at vi på en eller anden måde har transmitteret den der musik-ting [non-verbale tilstedeværelse i musikken], fordi vi arbejder på den måde.

Hvis man spørger dem, kan de sikkert ikke sige to ord om det, vel, men der tror jeg faktisk, der opstod en eller anden ... ubevidst læring"

Projektgruppen har gennem arbejdet i Klassen også arbejdet mere bevidst og målrettet med at styrke børnenes gehør og med musikalsk kommunikation.

"Vi har snakket mere om det der med at lytte til hinanden ... men så fandt vi ud, af at det faktisk var meget fedt at lave en runde: " nu spiller du linje 1 – så fortsætter du med linje 2 – linje 3 – break bom!". Så bliver man ligesom nødt til at høre sangen inde i hovedet ... og det var måske ikke noget dårligt metodisk trick til at lytte til en helhed."

Spille med og for dem

På spørgsmålet; "I skriver i jeres projektbeskrivelse: "Vi vil prioritere at der bliver spillet meget på instrumenter, både gennem lege og mere produktorienterede arbejde med opbygning af repertoire" Er det lykket?"

Svarer gruppen: "Det har holdt meget godt ... ja"

Det virker som en ret central del af didaktikken i dette projekt at lade læringen være meget mere båret af at have instrumenterne mere i hænderne, og at meget arbejde foregår på musikskolen. Gennem vores samtaler, som projektfølgegruppe, med projektgruppen, fornemmer man fornemmer også, at det har haft en gavnlig effekt.

Et andet vigtigt element i arbejdet med Klassen, jævnfør projektbeskrivelsen, var at lærere skulle spille for og sammen med eleverne. Det virker som om, at gruppen har haft mange gode oplevelser med netop den del af projektbeskrivelsen; både didaktisk og socialt.

"Altså, jeg tror, det vigtigste for mig faktisk er at spille sammen med dem, at vi gør det sammen. Tage dem med ind i oplevelsen, ikk"

Det er tydeligt, at eleverne får meget ud af at spille mere sammen med lærerne – på mange planer, både ved den musikalske oplevelse, den fysiske manifestation af musikken, det at kunne imitere og lære i situationen, det at have noget at kunne læne sig op af og så videre.

"Bare det at de kan stå og se mine fingre..."

Samtidig så "tvinger" det non-verbale, musikalske samvær imellem lærere og elever i samspillet, eleverne til bruge alle deres kompetencer og ressourcer til at hænge på og selv at løse udfordringer i musikken.

"Det, at jeg ikke er tilgængelig for dem, [når jeg spiller med dem] gør, at de bliver tvunget til lige selv [at løse problemerne], og det er jo ok, at de, de første gange, siger til sig selv: "Der hænger jeg faktisk ikke på, men jeg behøver ikke at gå i panik" – for det gjorde de til at starte med. Nu bliver de bare ved"

Projektgruppen oplever i undervisningen tydeligt, at børnene er vant til at få løsningerne serveret på et sølvfad, og at materialet er gennemtygget og halvfordøjet for dem, inden de sætter fødderne i musiklokalet. Didaktikken i dette projekt er faktisk med til at lære eleverne, at de selv er ansvarlige for musikken og musikkens udtryk.

"Ja, jeg tror måske, at de hurtigere bliver konfronteret med, at de selv har et ansvar for deres del af bidraget, når vi spiller sammen, fordi det er jo helt åbenlyst, at vi ikke kan bryde af og fortælle Elisabeth at ... hun er bare nødt til at hænge på, det stiller hun ikke spørgsmål ved"

En virkelig central pointe omkring hele spørgsmålet om, hvordan man som musikskolelærer placerer sig i undervisning, er, at det faktisk er motiverende for underviseren selv aktivt at være deltagende i musikken og derved bruge alle dennes egne musikalske ressourcer i undervisningen. Der, hvor underviseren ikke blot er pædagog, men også musiker, fortolker, komponist, improvisator, arrangør og så videre, ligger motivationen

"Vi har også snakket om, at det bliver sjovere, når man selv er i spil. I virkeligheden er det så syret, at man står der og forsøger at forklare med ord, hvad man bare kunne vise eller møde dem på et mere ligeværdigt niveau, tage dem med ind i musikken. Det tror jeg er det vigtigste jeg tager med!"

Nye, kontra gamle, strukturer

Selvom projektgruppen har arbejdet meget for at få Klassen til at fungere ud fra de opstillede mål i projektbeskrivelsen, så oplever projektgruppen nogle begrænsninger i dette læringsrum. Disse begrænsninger opleves, når projektgruppen sammenholder arbejdet i Klassen med deres erfaringer fra den instrumentalundervisning, de kommer fra.

”Jeg synes også, at der skal være rum til, at det også har en værdi at have eneundervisning. Altså, der er ikke ret mange steder, hvor børn kan stå alene med en voksen og få så meget, hvad skal man sige, opmærksomhed. Og få mulighed for lige at synke ind i sig selv, og at alting ikke bare kommer”

Der blev afholdt en midtvejsevaluering omkring julen 2011, hvor projektgruppen havde arbejdet i Klassen fra sæsonstart (august 2011) og mere eller mindre frem til december 2011. Ved denne evaluering fremkom det, at *”det gik rigtigt godt i starten, men som tiden gik, blev begrænsningerne på instrumenterne for store at løse i fællestimerne”*. Projektgruppen oplever ikke, at de kunne formidle den samme tekniske og motoriske læring i Klassen sammenlignet med deres traditionelle instrumentalundervisning, og de blev enige om, at undervisningen i projektet skulle foregå i en vekselvirkning mellem mere traditionel instrumentalundervisning og arbejde i Klassen. Dette betød faktisk, at den efterfølgende halvsæson blev planlagt ud fra de to forskellige læringsrum, som projektbeskrivelsen faktisk også nævner; Klassen og ”Instrumenthold”. I denne halvsæson blev det mere tydeligt for projektgruppen, at de to forskellige læringsrum kunne noget forskelligt og faktisk kunne kvalificere hinanden. ”Instrumentalholdet” kan hjælpe med til – mere overskueligt – at løse nogle instrumentale udfordringer, der på sigt kan frigøre og skabe nogle nye musikalske muligheder i Klassen. Aktiviteterne i Klassen kunne omvendt hjælpe med til at give eleverne en oplevelse af, hvad der skal arbejdes med på instrumentet på ”Instrumentalholdet”. Samtidig tilbød de to forskellige ”didaktiske rum” også en oplagt mulighed for at planlægge længere ud i fremtiden og aftale, hvor (hvilket rum) og hvornår en aktivitet bedst kunne udfoldes i en faglig progression. Dette skabte en tydelighed omkring rummenes didaktiske forskellighed og indbyrdes sammenhæng.

En anden udfordring i forhold til Klassen og den traditionelle instrumentalundervisning er, at Klassen stiller store krav til undervisningsdifferentiering og kontakt til den enkelte elev i et til tider kaotisk plenum; ni elever og tre lærere:

"... man kan mærke, når man har dem én til én, så oplever man det bare intuitivt, hvor at de er: "Åh det var svært med det der ¾-dele" Nå men så finder vi et nummer mere, der går i ¾-dele, og så arbejder vi lidt videre med det.

Og her er der bare mange... det er svært at differentiere undervisningen, det er en kæmpe udfordring at give hver elev ligesom det, de har brug for.

Johan er en af dem dér... ham kunne jeg godt, altså ham skal jeg have igen, og der er nogle ting... vi skal bare starte forfra, fuldstændig fra scratch"

Projektgruppen kunne konstatere, at det er svært at levere på alle parametre i et projekt, der arbejder inden for uændrede tidsmæssige rammer; 20 min. per elev per lærer. De har med Klassen åbnet op for nogle nye elementer i instrumentalundervisningen – og for en ny måde at anskue denne kerneaktivitet på. Samtidig har de haft ambitionen om stadig at holde fast i det instrumentale udgangspunkt og den progression, der ligger til grund for den instrumentalundervisning, de kommer fra. Det har været en kæmpe udfordring at indfri begge forventninger og finde løsninger på de problemer, der er opstået undervejs.

En spændende oplevelse for lærerne i Klassen er en reaktion fra en af de helt nye begynder-instrumentalelever, der kun har kendt instrumentalundervisningen i den form, den er praktiseret i dette projekt. Eleven havde arbejdet i Klassen sammen med de andre og kunne ikke rigtigt forstå, hvorfor klavereleverne pludselig skulle arbejde alene – én til én.

"Carl (elev) spurgte faktisk " hvorfor skal vi bare være her alene " – det forstod han ikke, for det er da meget sjovere at spille sammen – "det er fordi nogle af de andre har brug for at øve sig... og i virkeligheden trives han ikke super godt med det der soloundervisning"

For denne elev er tankerne omkring Klassen blevet til en stærk musikalsk oplevelse af at være sammen med andre om at skabe musikken. Han føler sig simpelthen "frarøvet" kernen i arbejdet med musik ved at skulle sidde alene med læreren og øve sig på instrumentet.

"Carl har bare haft en forestilling om, at han skulle lave musik, og han er garanteret sådan én, som kommer til at spille tusinde instrumenter"

Måske er denne elev speciel, eller også udtrykker han det bare mere klart end de andre? Der er dog ingen tvivl om, at det er arbejdet i klassen, der har givet ham en oplevelse af og en forventning om, at musik er noget, vi skaber sammen.

"Jeg tror også, at det er noget han har mødt, vi har fremelsket det. Jeg tror, at det er blevet underbygget af, at vi har spillet på den måde, og han har syntes, at det var helt vildt fedt"

Læringen i projektet

På spørgsmålet: "Hvad har I taget med fra dette projekt?", er et af svarene:

"Det der med at spille med dem og inddrage sig selv musikalsk"

Det bliver uddybet således af en anden i projektgruppen:

"Altså, jeg tror nok, at jeg i højere grad vil 'tvinge' begynder-elever til at lytte selv, at lære det, det med... spille og lytte. Det der med: "Jeg kan faktisk ikke finde ud af det??" Jamen prøv lige at lyt! Se! Brug de sanser, du har!!"

Det virker som om, at det musikalske samvær med eleverne og muligheden for at kunne formidle og skabe stærke oplevelser og læring for børnene, ved at spille med dem, er elementer, der bringes videre og kan overføres til anden pædagogisk aktivitet.

"... den måde ligesom at kunne starte til et instrument og så er der musik (knips!-blim!) med flere på ens egen alder. Jeg synes noget af det, jeg har lært ved det her, er jo at virkelig prøve på at holde fast i, at der skal være musik i hver eneste lektion, det syntes jeg også før - men jeg spiller meget mere (med dem) også med mine solo-elever"

Fokus på at skabe den stærkest mulige musik i de rammer, der nu engang er givet i en undervisningssituation, virker også som et didaktisk greb, der vil præge de medvirkendes musikundervisning fremadrettet:

"Altså, at tre toner på klaveret kan komme til at lyde af en million, akkompagnere dem så de lyder så godt, som de kan, [det] handler det jo også om, ikk? Få en god, musikalsk oplevelse"

Projekter fremadrettet

Når projektgruppen skal uddrage, hvad der er vigtigst i denne type af udviklingsprojekt i fremtiden i Faxe Musikskole, bliver der fremhævet to områder; lærernes eget udbytte og fokus på elevernes oplevelser i musikskolen:

1. *"Kollegialt samvær, samarbejde og personlig udvikling, personlig faglig udvikling"*
2. *"Men jeg synes også, mulighed for at give eleverne nogle andre oplevelser... Meget mere fokus på samvær og sammenspil, meget oftere end hvad vi måske førhen har gjort..."*

Derudover bliver der opfordret til at udviklingsarbejdet holdes nede på jorden og skaber nemme og naturlige samarbejdsformer i hverdagen, frem for store og højtsvævende nye strukturer.

"Ja ja - selvfølgelig er der nogen tekniske ting for instrumenterne, der er forskellige, men at man sådan - et eller andet sted - overordnet set arbejder hen imod noget af det samme, ikk? Som kan mødes, at det ikke er sådan et kæmpe maskineri, der skal i gang, fordi vi nu aftaler, at nu vil vi gerne lave et eller andet sammenspil, men at vi allerede har snakket lidt sammen og nogle af tingene er forberedt, og vi har de der elementer, vi allerede har øvet"

Lektiestillelse

Der har været lidt blandede oplevelser af, hvordan den auditive lektie-støtte har fungeret. For nogle elever virker det ikke som om, at de har brugt de auditive lektier i særlig høj grad, mens andre virkelig har haft stor glæde af det

"Jeg har haft en som er fuldstændig vild med det..."

På spørgsmålet "Prøv at fortælle lidt om den oplevelse med hende, og hvad du tror, der gør, at hun synes om det?" bliver der svaret:

"Ja, jeg tror også, at det var fordi, at moderen fangede det, og det var nyt, og der kom noget lyd ud af, noget man kunne forholde sig til, øh ja... og så har hun siddet derhjemme. Og det er bare kommet i gang og blevet sådan en vane for hende..."

Det virker som om, at kan man få forældrene med til at støtte op om den auditive lektie-støtte, så er det et redskab, der kan virke motiverende i forhold til elevernes øvning. Der er ingen

tvivl om, at muligheden for, som elev, at kunne genskabe en musikoplevelse derhjemme ved at spille til et indspillet musikalsk forløb, fra Klassen eller lærerens egne indspilninger, kan være med til at styrke elevernes motivation til at øve sig - og samtidig holde fokus på kvaliteten af musikken, også derhjemme i det enkelte barns øvning og leg med instrumentet. Det kræver dog en stor indsats, i undervisningen og i forhold til forældreinvolvering, at lære børnene, hvordan de skal bruge disse auditive støtteforanstaltninger.

Samarbejde

En væsentlig del af dette projekt har også handlet om, hvad man, som musikskolelærerteam, kan få ud af at arbejde sammen om forberedelsen og udmøntningen af undervisningen i musikskolen. I forbindelse med evalueringen omkring samarbejdsaspekter i dette projekt, var et centralt omdrejningspunkt opbakning og legitimitet. Man kan som lærerteam støtte og bakke op om hinanden i undervisningen og dermed skabe et trygt og nysgerrigt udforskende undervisningsrum:

”Jeg tror også, det er noget med at lære hinanden at kende og vide, at vi har altså nok at byde ind med alle sammen – og falde til ro i at vi skal nok komme op med noget, fordi det har vi jo oplevet rigtig mange gange, at vi ender jo faktisk op med at have... vi har jo egentligt ikke haft nogle dårlige timer. Selvfølgelig har vi haft noget, vi kunne udvikle på og så videre, men der har været masser af musik”

Det, at være og arbejde tæt sammen med andre kollegaer og opleve dem ”in action” i undervisningen, lader til at skabe en direkte og kompetenceudviklende vidensdeling:

”Ja simpelthen, også det der med at få indblik i andre instrumenter og den anderledes tilgang, det giver”

Musikskolelærere er vant til en stor grad af autonomi og selvforvaltning i deres forberedelse og tilrettelæggelse af undervisningen, og det harmonerer ikke altid med at skulle arbejde i en strammere og mere planlagt hverdag, som et tæt samarbejdende lærerteam kræver.

”Det var heller ikke noget, jeg ville gøre igen, smutte 1 ½ time ind af min egen tid flere uger i træk”

Det virker faktisk som om lysten i nogen grad er til stede for mere samarbejde, men at det er den enkelte lærers tid og hverdag, der kan blokere for at denne lyst bliver udnyttet:

”Når vi snakker om samarbejde, så er der logistiske forberedelsesproblemer, men samarbejdet er intet andet end givtigt”

Fælles forberedelse

I foråret 2012 arbejdede projektgruppen, sammen med følgegruppen (Jesper og Simon), mere målrettet med, hvordan man som lærerteam kan forberede sig sammen for derigennem at forsøge at skabe øget kvalitet i forberedelsen og i undervisningen. På spørgsmålet ”Fremhæv én ting, der har skabt motivation hos dig eller har bevæget dig fagligt inden for jeres samarbejde”

”Jeg synes den forberedelse, vi havde sammen, hvor vi bare spillede... Det var også det første, der sprang i op i min hjerne!”

Svaret refererer til en fælles forberedelsessession, hvor de tre undervisere skabte et færdigt og fuldt instrumentdifferentieret arrangement af et musiknummer. Gennem en jam på cirka 12 minutter opstod alle ideer og blev nemt og smidigt opsamlet til et arrangement med en klar didaktik og metode. Svaret understreger i høj grad, at styrken ved den fælles forberedelse er det mulige musikalske samspil og samvær imellem lærerne. Lærerne kan spille sig frem til ideer og didaktik frem for at skulle tænke sig frem til det søndag aften i hver deres arbejdsværelse. Det er nok i virkeligheden sjovere i situationen, og det skaber også en øget kvalitet, fordi idéerne opstår ud af konkret musik med instrumenterne i hånden og det faktum, at der er tre musikalteter til stede samtidigt frem for én.

”Og vi inspirerer hinanden, og det er så nemt, fordi du kommer med en idé – det kan være, jeg kommer og er helt tom i hovedet – men så kommer du med en ide og så nåh ja, så spiller jeg bare med her ovenpå, det er ikke noget problem”

En vigtig motor for at ville gå fra soloforberedelsen til fællesforberedelsen er tilsyneladende, at det bliver nemmere og faktisk hurtigere at gøre det sammen:

”Men det er også noget med at opdage, hvor nemt det egentligt er – fra ikke at have en ide om at det her kan lade sig gøre eller ikke have nogen ide om, hvordan det kommer til at tage sig ud, eller noget – at lære, at hvis vi bevæger os inden for dette toneområde, så kan alt jo lade sig

"Forandringens indre nødvendighed"

af Jesper Sveidahl og Simon Thorsen

gøre... hvis vi holder os inden for nogle bestemte former og måder at gøre tingene på, så kører det bare, det kan vi. De rammer kan vi til hver en tid fylde ud"

Den fælles forberedelse virker også som om den stimulerer en lidt længere planlægningshorisont. Lærerne kan bekræfte hinanden i idéer og tage hurtige, fælles beslutninger, der kan række længere ud i fremtiden

"Nu har vi forberedt de næste fem uger, og det er det, vi gør, og så behøver jeg ikke diskutere med mig selv, om det er den rigtige beslutning, vi har taget, eller om det er det rigtige nummer, vi har valgt. Finde en sikkerhed og et ståsted i fællesskab, man er ligesom ikke enegarant på samme måde over for eleverne, enegarant for produktet, der sælges"

Faktisk begynder projektgruppen at kunne se muligheder for årsplaner, som springer ud af et fælles forberedelsesforløb:

"Hvis man nu havde en ½-års plan eller en årsplan for, hvordan det der forløb skulle køre, så kunne man måske have plottet nogle forberedelsesmøder ind allerede i august måned"

De to didaktisk forskellige rum, Klassen og "Instrumentholdet", understøtter efter alt at dømme desuden mulighederne for at tænke i lidt længere forløb.

"Det der med at være sammen og så have noget soloundervisning giver naturligt nogle forløb, og jeg gik fra det der forberedelsesmøde med en meget sådan – "Ah, det er fedt, nu er det på plads..."

Samtidig giver teamarbejdet mulighed for, i bestemte situationer, hurtigt og fleksibelt at ændre planen og derigennem skabe højere kvalitet i undervisningen:

"Det var rigtig fedt. Så nåede vi ikke så meget i det første modul, så derfor forlængede vi bare de ting til det næste modul, videreudviklede det"

Igen i det fælles forberedelsesforløb dukker den meget individuelle arbejdskultur op, som musikskolelærerne er vant til, og som er en integreret del af deres hverdag. Oplevelser i den fælles forberedelse virker dog til at have sat tanker i gang om kvaliteten i og ulemperne ved det individuelle kontra det fælles:

"Jeg er ikke særlig vild med tanken om, at man skal kigge på vores arbejdstid, fordi jeg er bange for, at vi skal komme til at arbejde rigtig meget mere, end vi gør nu. Men hvis der ligesom var

”Forandringens indre nødvendighed”

af Jesper Sveidahl og Simon Thorsen

udstukket, hvor meget forberedelse man havde pr. time, og man rent faktisk skemalagde den forberedelse. Der er måske nogle aspekter af ens forberedelse, som man kan varetage fleksibelt – sin egen øvning – kontakt med lærere og hjem, men der var måske også noget forberedelse, der kunne skemalægges... Det tiltaler mig egentligt at have det adskilt, at være på arbejde, når man er på arbejde, og have fri, når man har fri”

Musikskolelærernes generelt lave ansættelsesgrader, med flere ansættelser på forskellige musikskoler til følge, er en klar udfordring i forhold til at implementere fællesforberedelse mere generelt:

”Udfordringen har været, at det er nogle lange dage i forvejen, hvis vi så skal have lavet fællesforberedelse, og det vil vi jo gerne de dage, vi alligevel er der, så bliver det nogle rigtig lange dage.”

Action Musik

Idéen til dette projekt er dels vokset ud af et tæt lokalt miljø, hvor musikskolen og dens lærere i deres hverdag ofte har direkte berøring med folkeskolen, og dels et generelt behov for at åbne musikskolen mod omverdenen. En omverden, hvor folkeskolen er en vigtig aktør. En del af Faxe Musikskoles aktiviteter ligger ude på lokale folkeskoler, så en del musikskolelærere kender til folkeskolernes fysiske rammer, som nogle af dem underviser i til daglig, og har en berøringsflade med folkeskolen som organisation i deres hverdag. Samtidig er alle musikskoleelever jo også elever i folkeskolen, og det giver musikskolelærere et indblik i elevernes oplevelse af undervisningen.

”Vi synger lidt, hvis ikke vi laver matematik eller dansk, da det er den samme lærer i fagene” (Et eksempel på tilbagemeldinger fra børn i musikskolen om deres oplevelser i musik fra folkeskolen)

Derudover har flere lærere i Faxe Musikskole oplevet en musikskole, der for 10 år siden nærmest var en del af SFO-tiden på skolerne, og hvor de børn, der meldte sig til musikskolen, kunne gå direkte fra timer i folkeskolen til timer i musikskolen i de selv samme lokaler. Denne tætte sammenhæng skabte nogle gode betingelser for musikundervisningen; børnene kendte

hinanden indgående fra folkeskolen, og musikskolens undervisning var nærmest integreret i børnenes hverdag i folkeskolen.

En af musikskolens udfordringer er desuden rekrutteringen af nye elever, fordi den stadig brydes med et image, hvor musikskolen er for ”børn fra hjem med klaver” – en fordom det er svært at slippe af med, særligt når musikskolen adskilles yderligere fra folkeskolen.

Dette kendskab til folkeskolen og dens musikundervisning, tidligere tiders stærke relation til folkeskolen samt en oplevelse af et behov for at åbne musikskolen op, har været de væsentligste drivkræfter i dette projekt.

Projektets idé og design

Projektets første overskrift var: ”Frikvartersmusik”. Idéen var, at musikskolen skulle lave en medrivende og spændende fælles, musikalsk aktivitet i folkeskolens spisefrikvarterer og give børnene en oplevelse af, at de sammen faktisk kan skabe rigtig god musik på kort tid – uden yderligere musikalske og instrumentale forudsætninger end dem, de kommer ind af døren med. Denne oplevelse skulle gerne gøre børnene opmærksomme på og nysgerrige i musikskolens aktiviteter og i sidste ende øge tilstrømningen til musikskolen. Tanken var, at invitere skolens 3. klasser til denne aktivitet – 12 elever per gang – således at alle elever i 3. klasse efter projektet ville have prøvet at være med én eller flere gange. Projektet forløb over otte spisefrikvarterer.

Faxe Musikskoles leder, Lena Schnack Mertz, skabte hurtigt kontakt til nærområdets mest oplagte samarbejdspartner, Nordskovsskolen, som hurtigt takkede ja til invitationen. Da dialogen imellem Nordskovsskolen og musikskolen kom godt i gang, stod det hurtigt klart, at frikvarteret som undervisningsplatform ikke var ideelt, set fra folkeskolens side, og det blev aftalt, at projektet flyttede ind i selve musikundervisningen for to af skolens 3. klasser – 3. A og 3. B. På den måde kunne projektets intention gennemføres og samtidig passe ind i Nordskovsskolens planlægning af ressourcer.

Følgende plan blev lagt for gennemførelsen af projektet:

- **Hvornår:**
- Fra uge 11 til midt uge 17 – afbrudt af påske i uge 13.
- **Hvem:**
- 3. a og 3. B på Nordskovsskolen i Haslev.
- **Hvor mange gange:**
- 6 undervisningsgange i 2. og 3. lektion om onsdagen.
- **Projektets form:**
- Et forpligtende samarbejde imellem folkeskolen og musikskolen.
- **Lokalet:**
- Et stort lokale, evt. med scene uden bord- og stole- opstilling. Der skal være et sanganlæg samt de relevante instrumenter.
- **Koncert:**
- Onsdag i uge 17.
- Koncerten afholdes for indskolingsbørnene i 4. time (lige før spisepausen). De involverede 3. klasser skal afsætte 2. og 3. time til generalprøve.
- **Musikskolelærerne:**
- Musikskolelærerne er projektansvarlige og forbereder og leder undervisningen. De udvikler materialet, legene og sangene, og er ansvarlige for kommunikationen med musklærerne.
- **Musiklærere på skolen:**
- Musiklærerne deltager aktivt i timerne sammen med børnene, så de kan opleve projektet og eventuelt bruge materialet efterfølgende i timerne.
- **Logistisk omkring undervisningen:**
- Børnene følges til undervisningslokalet uden tasker og overtøj.

Projektgruppen

Projektets idémagere og projektledere var musikskolelærerne Lene (harmonika/accordion) og Thomas (bas). Begge lærere underviser dels i et eller flere musikinstrumenter i instrumentalskolen og underviser samtidig i forskellige former for forskoleundervisning. Jesper Sveidahl har fungeret som sparringspartner og projektkonsulent i den etablerende, forberedende og evaluerende projektfase samt som observant af praksis.

Didaktikken

Projektets oprindelige idé var som sagt at skabe ”frikvartersmusik” i folkeskolernes spisefrikvarter. Et mere eller mindre åbent musikalsk rum, hvor børn kunne prøve kræfter med at spille musik sammen med andre i folkeskolens spisefrikvarter i et afgrænset, koncentreret og medrivende musikalsk samvær. Projektets oprindelige målsætning var at inddrage børnene i samværet og oplevelserne omkring det, at spille musik sammen, for derved at skabe positiv opmærksomhed på musikskolens ”produkt” og samtidig gerne en direkte rekruttering af nye elever. Dermed var det et 100 % musikskole-initieret projekt, der gerne ville inddrage folkeskolen som empirisk felt.

Efter de første indledende diskussioner i projektgruppen var der hurtig enighed om, at hvis den grundlæggende intention om at skabe et forudsætningsfrit musikalsk samvær og stærke musikalske og sociale oplevelser for børn i folkeskolen skulle lykkes, var projektet nødt til at inddrage folkeskolen som en mere ligeværdig samarbejds- og videnspartner. Der opstod i gruppen hurtigt en forståelse af, at et samarbejdsprojekt som bygger på gensidighed ville styrke kvaliteten af projektets indhold og skabe bedre forudsætningerne for komme i mål med projektet. Det betød, at selve den musikalske og sociale aktivitet i projektet blev sat i centrum frem for målet om rekruttering til musikskolen. En eventuel rekruttering til musikskolen skulle mere ses som en naturlig gevinst ved projektet. Dette skifte blev sidenhen godt underbygget af, at projektet flyttede direkte ind i musikundervisningen i folkeskolen og dermed blev et mere fælles anliggende for de to forskellige samarbejdspartnere.

Denne præcisering af projektets målsætning affødte en intens og eksplorativ afsøgning af, hvad det er, musikudfoldelse i fællesskab kan – generelt i forhold til mennesket og mere specifikt i forhold folkeskolen og musikskolen. Her er samlet de vigtigste stikord og sætninger fra dette arbejde (kronologisk udpluk fra referaterne):

”Forandringens indre nødvendighed”

af Jesper Sveidahl og Simon Thorsen

- musik som en samlende og fællesskabsorienteret kraft
- stærke, fælles oplevelser
- musik som noget man skaber sammen
- inkluderende
- musikken skal ramme børnene i øjenhøjde
- få øje på deres egen musikalitet
- lyst til at være med til at skabe noget
- musikkens dragende, skabende kraft
- egen lyst og mulighed for at udtrykke sig igennem musikken
- udgangspunkt i børnenes bevidste og ubevidste musikalske kompetencer
- motivation for at lære mere igennem projektet
- facilitere et møde mellem musyklærere fra henholdsvis folkeskolen og musikskolen
- skabe et udviklende rum for vidensdeling og kompetenceudvikling
- udvikle noget nyt materiale og nye metoder
- aktivere børnene kropsligt
- udtrykke sig meget igennem musik frem for at snakke
- synlighed
- energi
- synergi
- action musik
- puls-træning
- bredtfavnende oplevelser
- holde deres sanseapparat tændt
- højt og mangfoldigt lydbillede
- bruge børnenes udadvendte energi og kreativitet
- Give dem en oplevelse af, at de selv bøjer og skaber musikken
- børnene skal opleve, at musik kan ændre sig – musikken er bøjelig.
- man må gerne lave fejl, og man må gerne blive bedre
- fra næsten ingen lyd til overvældende lydtryk
- børnene med til at præge og arrangere på stedet
- det er deres musik, og de er stolte af den

- tage udgangspunkt i den musik vi umiddelbart kan skabe med vores kroppe, stemme og simple lydgivere
- alle med – alle kan
- musik, der også bliver skabt på stedet

Projektgruppen skabte ud fra ovenstående afsøgning af projektets indhold følgende projektbeskrivelse under projektets nye titel:

Actionmusik:

Dette projekt skal give børnene en oplevelse af musik som noget, man selv kan skabe sammen med andre, og derigennem hjælpe dem til at få øje på deres musikalitet, deres musikalske kompetencer og deres lyst til at være med til at skabe noget. Projektet har derudover fokus på at formidle musik som en samlende, inkluderende og fællesskabsorienteret kraft, der gennem stærke fælles oplevelser styrker de sociale bånd imellem børnene.

Musikken tager udgangspunkt i arbejdet med børnenes kropslighed, stemmen, deres kreative idéer og simple og lettilgængelige musikinstrumenter

Yderligere fokuspunkter:

- *Aktivitetstimer i folkeskolen*
- *Gøre opmærksom på musikskolens aktiviteter*
- *Vi (musikskolen) skal øve os på at skabe musik sammen med mange børn af gangen*
- *Samarbejde og vidensdeling*

Efter projektbeskrivelsens udarbejdelse manifesterede der sig yderligere et spændende fokuspunkt i det forberedende arbejde; de urolige drenge, hvormed der menes de drenge, som har svært ved at sidde stille, som har et overskud af fysisk energi og som har behov for at blive set og hørt mere i forhold til den stillesiddende del af folkeskolens undervisning. Hvordan kan man gøre plads til disse børn i dette projekt, og kan deres udadvendte og store energi rent faktisk bruges kreativt i et projekt som dette? Det var projektgruppens klare opfattelse, at musikalsk samvær og skaben-i-øjnehøjde på børnenes præmisser netop kan give børn mulighed for at bruge deres kropslige energi, kreativitet og vildskab, og at behovet for at blive set derfor kan komme til at virke som en positiv og skabende kraft i musikken. Her kan

børn, der har behov for at ”tage scenen” og være midtpunkt, faktisk bruge dette behov positivt og få positiv respons fra andre børn og voksne. De kan måske ligefrem fungere som ”døråbnere” for børn, der ikke rigtigt tør, men godt kunne tænke sig at prøve. På den måde kan balancen forskyde sig i gruppen af børn, så dem, der er i og periferien i andre fag, kan rykke i centrum. Denne forskydelse i magtbalance kan på længere sigt måske være med til at styrke gruppens sociale sammenhængskraft.

Børn med stor fysisk og udadvendt energi findes jo også i musikskolen og har måske behov for at blive mødt lidt anderledes end mere rolige børn, der trives med at dyrke instrumenters finmotoriske udfordringer. Her er det tanken, at dette projekt forhåbentlig kan bidrage med en didaktisk og metodisk vinkel på disse udfordringer.

Metoder

Projektgruppen fungerer som base for udviklingen af en metodik, der kunne forløse projektets didaktiske visioner. Det stod hurtigt meget klart for gruppen, at udviklingen af en gennemarbejdet og til dels afprøvet metode var afgørende for, at projektets didaktiske målsætninger kunne lykkes. Det hang sammen med, at selve projektets empiriske ramme, en folkeskoleklasse på op til 27 børn, var noget nyt for musikskolelærerne og derfor krævede en klar og gennemarbejdet metodik, der kunne skabe trygge rammer for lærernes arbejde i de nye rammer. Det var en grundopfattelse i gruppen, at en stram og klar struktur og ramme om projektet kunne give øget overskud til at være til stede i nuet – og gribe og bruge nuets input til at forløse projektets intentioner. En stram og klar struktur kunne give større overskud til at bruge børnenes umiddelbare reaktioner og udtryk til at forme og bøjne musikken.

Metodeudviklingsforløbet affødte følgende sætninger, som gerne skulle blive til færdige og operationelle metoder:

- Musikken starter i det øjeblik, de går ind ad døren (husk, at de ikke skal have tasker/overtøj og så videre med til timen).
- Brug pulsen som grundlæggende kompositions-/arrangementsværktøj – alt starter ud fra pulsen. Brug det, at der er puls i meget af det, vi gør – går, løber, taler og så videre
- Inddele rummet i farvelagte zoner – starte midt på gulvet med en fælles start og derefter bruge zonerne til at gå fra plenum ud i mindre enheder/zoner med forskellige temaer/opgaver, og tilbage til plenum.

”Forandringens indre nødvendighed”

af Jesper Sveidahl og Simon Thorsen

- Bruge meget af den hverdagslyd, der er i en skoleklasse, som musiske elementer i nogle kompositioner; mumlen, grin, fjol, udbrud, kaotisk lyd og så videre
- Bruge afspillede ”beats” som en mulighed for at skabe et stærkt fundament for at få helheden til at lyde godt fra starten.
- Bruge optagelser/samples/loops af deres lyd og skabe beats ud af deres lyd.
- Lave rundkreds med ord-associationslege i puls, sætte en rytme på og vi har en rap!
- De forskellige musikalske forløb/elementer i timen skal helst have en tydelige retning, være en del af en ”historie”, og helst ikke opleves som en række øvelser, som er svære for børnene at forstå hensigten med. Musikken skal hele tiden holde dem til ilden.
- Vende det hele til musik.
- Mærke hvor de er i starten og arbejde derudfra.
- Nærværsskabende redskaber:
 - ”Hurra”
 - Ryste kroppen
 - ”Giv mig et Huhh”
- Bruge ”Kongens efterfølger” som redskab til få dem på banen og turde gå foran og følge hinanden.

Ud over projektgruppemøderne afholdt projektgruppen også en inspirationsdag med Rune Thorsteinsson for at udvide gruppens vidensfelt. Valget af Rune kom efter at have fulgt hans spændende projekt med folkeskolebørn på YouTube, som har mange værdier til fælles med dette projekt. Rune arbejder her med store grupper af skolebørn, hvor han indstuderer musikalske forløb med dem på simple lydgivere som f.eks. spande, plastflasker, træpinde og så videre. Projektgruppen arbejdede sammen med Rune i over fire timer og fik nye inputs til metoder.

Igennem det koncentrerede udviklings- og forberedende forløb, blev følgende metoder skabt i projektgruppen med støtte fra Jesper Sveidahl.

”Det lydmettede rum”

Det er en udfordring at skulle opnå og fastholde 24 børns opmærksomhed og koncentration igennem længere tid. Projektgruppens erfaringer fra anden undervisning – typisk i lidt mindre grupper - har vist, at en times start og opstartsfasen kan være nøglen til, om man lykkes med at få fat i eleverne på en god og opbyggelig måde, og om man kan fastholde dem i længere tid. Det handler om at få skabt et forventningsfyldt rum i rummet, hvor retningen og indholdet er afgrænset og klart defineret, således at børnene fyldes af forventningsglæde og instinktivt kan aflæse, hvordan de skal agere i rummet. Samtidig har erfaringer vist, at et rum uden lyd i en sådan grad kan føles angstprovokerende for os mennesker, at vi tit får lyst til - nærmest instinktivt - at fylde rummet ud med vores egen, velkendte og tryghedsskabende lyd. Disse erfaringer og erkendelser vil vi forsøge at imødekomme gennem ”det lydmettede rum”. Idéen er, at man træder ind i et lydmettet rum – en lydinstallation – som gerne skulle formidle en dragende oplevelse, der pirrer nysgerrigheden og samtidig skaber et klart og afgrænset rum i rummet. Det er vigtigt, at lyden fylder hele rummet overbevisende ud og har så meget kvalitet, at man drages af lydets stemning og nuancer. Samtidig skal lyden levne plads til, at aktørerne kan interagere med den, at de kan give korte beskeder ind over lydinstallationen, at de kan spille sammen med lyden, udskille de forskellige lydkilder fra hinanden og så videre. Det er ligeledes vigtigt, at lyden så klart og præcist som muligt ”fortæller” historien, således at aktørerne kan agere i forlængelse af intentioner bag ”det lydmettede rum” uden brug af lange verbale forklaringer.

Case: "Det lydmettede rum"

Børnene står uden for døren og venter på at komme ind i musiklokalet. Døren åbnes og ud strømmer lyd af et stille og vedvarende regnvejr, der blandes med smukke melodiske bastoner. Lyden og lokalet smelter sammen til et stemningsmættet rum, og børnene træder ind og oplever stemningen fylde dem. De bliver mødt af en lærer med en kasse med plastikflasker, og alle børnene tager en flaske. Mens regnvejrslyden stadig lyder sammen med basmelodien, begynder læreren med plastikflaskerne at interagere med rummets lyd ved forsigtigt at tromme de to flasker mod hinanden i hurtige bevægelser – børnene følger intuitivt læreren. Lyden af plastikflaskernes hurtige trommen mod hinanden blandes med lyden af regnvejret og vokser og falder i intensitet og volumen efter lærerens direktion (med flaskerne). En lille musikalsk fortælling uden ord forløber med børnene som aktive deltagere.

"Slowmotion"

Man plejer at sige, at af alle vores menneskelige sanser er synssansen den dominerende, når vi skal bruge sanserne samtidig (hvilket vi jo gør automatisk, medmindre vi bliver berøvet muligheden). Da arbejdet med musik koncentrerer sig om den auditive manifestation af lyd, er musikkens eller musikundervisningens visuelle udtryk ikke det første, vi som musikere og musikundervisere griber fat i og har det primære fokus på. Det korte af det lange er dog, at når vi står og skal arbejde med en stor gruppe børn, vil deres dominerende receptions kanal være synssansen, og det bør vi forholde os til.

Disse kendsgerninger forsøger vi at imødekomme med "slowmotion"

"Slowmotion" er en form for musikalsk imitation, der tager udgangspunkt i synet. Ved at fokusere på et slag på en tromme som en fysisk bevægelse, hvor man tager en stik, hæver armen, sænker den igen og rammer trommen, frem for at fokusere på selve lyden af slaget, bliver hele bevægelsen og selve slaget til en "samlet fortælling" om et slag på en tromme. Ved at udføre de fysiske bevægelser i slowmotion bliver det dels nemmere at følge bevægelsen i plenum, og dels bliver selve bevægelsen mere dramatisk og udtryksfuld, hvilket er med til at skærpe "fortællingen". Slowmotion egner sig nok mest til de lidt større bevægelser og er sværere at overføre på mindre bevægelser – omend alt jo kan overdrives.

Case: "Slowmotion"

Lyden af regnvejr fader ud i rummet, og en lærer står med en flaske i hver hånd i en "frosset" position. Langsomt bevæger læreren den ene arm i en stor bue, stopper op lige før de to flasker rammer hinanden og lader derefter flaskerne ramme hinanden; "thog". Læreren gentager langsomt samme bevægelse og signalerer med kropssprog og øjne, at børnene skal følge hende. Børnene bruger al deres koncentration og opmærksomhed på at følge læreren – de bruger både syns-, føle- og høresansen i deres imitation. Første gang de oplever, at de faktisk kan ramme præcis det punkt, hvor læreren lader de to flasker ramme hinanden med stor kraft, og lyden bliver til et markant musikalsk "statement" i rummet, er der flere, der tydeligt mærker det som en forløsende kraft.

"Frys"

"Frys" er på linje med "slowmotion" et imitationsredskab, der er synsbåret. Man kan så at sige, fryse en bevægelse og dermed stoppe imitationen. Det er et redskab, der er meget brugbart til at kunne stoppe en aktivitet, give en besked og fortsætte aktiviteten igen, eller stoppe en aktivitet for at komme videre til en ny aktivitet. Når en aktivitet stopper i undervisningen, ved alle undervisere, at det er et meget sårbart sted, som kan munde ud i tab af fokus og koncentration. For at kunne holde et flow i undervisningen er det derfor vigtigt at kunne holde børnenes koncentration ved stop og overgange. Her kan man med "frys"-redskabet holde fast i undervisningens og musikkens "fortælling", selvom en aktivitet stopper – stoppet bliver således blot en del af fortællingen, men repræsenterer også et lille mentalt ophold/en pause, hvor lydniveauet dæmpes markant, og der falder lidt ro over situationen.

"Frys" er desuden forholdsvis let at udføre og imitere. Det er derfor også et trygt sted at starte, når man ønsker at inddrage børnene som skabere af udtryk i undervisningen, fordi man kan lade dem styre "frys" for hele gruppen.

Case: "Frys"

Børnene har arbejdet med et plastiskflaske-beat og nu vil læreren gerne inddrage et nyt element; kongens efterfølger. Børnene og læreren spiller beatet, og læreren råber pludselig: "frys!" og fryser selv sin egen mærkelige, kropslige position efter en 4-takts periode. Nogle børn fryser sammen med læreren, og andre børn oplever først intentionen efter lidt tid. Der er mange fnis og brede smil. Nu starter læreren beatet op igen, og efter fire takter råber han "frys!" igen – nu fryser alle. I "fryset" siger læreren, "Mette, nu er det dig, der viser det næste frys, og vi andre efteraber". Nu sættes beatet i gang igen, og efter fire takter laver Mette helt automatisk et sjovt frys med hovedet imellem benene. Alle imiterer, og der grines højlydt!

"Lydstøttehjul"

En vigtig erfaring, som musikundervisere har gjort sig mange gange, er, at jo højere kvaliteten af musikkens klang og lyd er, jo nemmere er det at holde et højt koncentrationsniveau og en høj motivationsgrad i løbet af undervisningen. Her er det tanken, at "lydstøttehjulet" er selvstændigt og stærkt musikalsk. Det kunne f.eks. være et programmeret beat, et sample, en smuk klang eller en reallydsoptagelse. Tanken er, at den musik og lyd som børnene skaber sammen kan læne sig op af dette "lydstøttehjul" og derved blive støttet og beriget. På den måde bliver kvaliteten af børnenes arbejde i musikken løftet og perspektiveret, fordi børnene hurtigere kan fornemme, hvad deres musikalske arbejde kan udtrykke i en kontekst, der er tættere på deres egen perception af, hvad "god musik" er.

Case: "Lydstøttehjul"

Et hold begyndere står i en rundkreds med deres instrumenter og laver "kongens efterfølger" med deres lærer. De spiller efter læreren og de toner, hun spiller for dem langsomt og rubato – der bliver skabt et fint lille musikalsk forløb ud fra tonerækken spillet af læreren. Eleverne spiller samtidig med læreren, og det skaber et stærkere musikalsk udtryk, end hvis de spillede skiftevis lærer og elever. Læreren ved, at de kender og kan spille netop de toner, der er valgt – måske lærer de én ny tone. De ender på en lang tone, og nu starter læreren en afspilning af et hjemmekomponeret og -produceret track, som indeholder alle de musikalske komponenter, som børnene skal lære i dag; melodi, rytmer, form og improvisation. Tracket lyder godt, og børnene begynder umiddelbart at spille til trackets lille melodi, da de toner, de har spillet med læreren tidligere, stemmer overens med trackets melodi. De spiller med tracket toner, rytmer og form, og deres lyd blandes med tracket og skaber en overbevisende og motiverende musikalsk ramme om børnenes læring.

"Klangudforskning"

Når et barn får et musikinstrument mellem hænderne, starter man som underviser tit med at tage fat "fra en ende af" og få de basale tekniske elementer omkring instrumentet på plads. Det er en stor udfordring at formidle den form for kompleks aktivitet for store grupper på én gang. Alle musikinstrumenter kan frembringe meget forskelligartet lyd, afhængig af hvordan man bruger dem, og at starte med at gå på oplevelse i den lyd, tror vi, kan være en spændende måde at lære om instrumentet på.

"Klangudforskning" handler som at starte med at gå på oplevelse i den forskelligartede lyd, en lyd giver kan frembringe, og bruge denne opdagelsesrejse til at skabe musik. Her må man gerne gå lidt uortodokst til værks i forhold til den "rigtige" måde at bruge instrumentet/lydgiveren på. Det er vigtigt, at børnene får en oplevelse af, at lyd med meget enkle midler kan bruges til at skabe musik, og at det ikke nødvendigvis kræver mange års arbejde med instrumenterne, før lyden bliver til musik.

Case: "Klangudforskning"

Eleverne står i en rundkreds, alle med en sort murerspand bundet med en rem om nakken og et sæt primitive trommestikker. Læreren bruger imitationsformen "slowmotion" til at kommunikere med eleverne. Læreren spiller med skiftende dynamik midt på spanden, på kanten, på siderne, med stikker og kun med hænder. Den forholdsvis forskellige lyd, en simpel spand kan give, er ret fascinerende for eleverne, og denne udforskning af lyden bliver næsten til et lille stykke musik i sig selv.

"Kaosbreak"

Alle undervisningsforløb har brug for afbræk, temposkift og ventilering for at kunne komme tilbage på sporet med frisk og ny energi. I "Kaosbreak" er det tanken også at bruge disse behov for retningsskifte og "noget nyt" som en del af musikkens samlede "fortælling". Det er et break, et brud, hvor man kan udføre den aktivitet, man fornemmer, der er brug for i børnegruppen. Det er normalt noget, der repræsenterer en kontrast til den undervisningsaktivitet, man lige har arbejdet med. Har man for eksempel arbejdet med en mere stillesiddende, musikalsk aktivitet, kan "kaosbreak" være, at man rejser sig op og løber skrigende rundt i rummet. Eller hvis aktiviteten, der ligger forud for breaket, har været mere fysisk og støjende, kan "kaosbreak" være en lille, svajende bevægelse akkompagneret af en stille, susende lyd lavet med munden og med lukkede øjne. Pointen er, at man bruger breaket som en del af musikkens fortælling og giver gruppen det afbræk fra den forrige aktivitet, den har brug for, men uden at tabe hele koncentrationen på gulvet.

Case: "Kaosbreak"

Børnene har arbejdet intenst i 20 minutter, og koncentrationen er ved at være brugt op. Som et afbræk i den koncentrerede atmosfære kalder læreren et "frys" og derefter et "kaosbreak", hvor børnene kan lave præcis, hvad de har brug for; råbe, løbe rundt, skabe sig, larme, hoppe, danse, sætte sig, stå stille og så videre. Breaket bliver brugt som en del af det musikalske forløb, der lå op til breaket, og det forløb, som kommer efter breaket. Efter 25 sek. kalder læreren et "frys", og børnene fryser i den position, de nu er og står i – det udløser nogle sjove grin. "Frys" samler energien, og læreren kan nu fortsætte med det musikalske forløb.

Her til sidst gennemgås to metoder der ikke har været afprøvet som selvstændige metoder i forløbet, og derfor ikke vil knyttes til en konkret ”case”

”Lydlandskab”

Med dette redskab flyttes fokus fra at bygge musik op af klodser af melodi, akkorder og rytmer, over til at skabe musik med udgangspunkt i de forskellige lyde, børnene kan frembringe med deres krop, stemme og de lydskilder, de kan håndtere. Dette redskab ligger i forlængelse af ”klangudforskning” og ”lydstøttehjul” og handler om at sammensætte spændende og karakteristisk lyd til en overbevisende helhed. Det er tanken at bruge meget af den hverdagslyd, der findes i en skoleklasse, som lydelementer; mumlen, grin, fjol, udbrud, kaotisk lyd og så videre.

”Kongens efterfølger”

Dette er en leg, som alle kender, og hvis de ikke gør, kan de lære den lynhurtigt. Det er et rigtigt godt redskab til at flytte fokus fra læreren, som den skabende, og eleverne, som de udførende, over til eleverne som de skabende og udførende.

Samarbejde

”Action Musik” er udviklet og gennemført af Lene og Thomas fra Faxe Musikskole. De har som lærerteam arbejdet tæt sammen om at afgrænse og definere deres idé, styret projektet i forhold til interne og eksterne samarbejdspartnere, udviklet en didaktik og metode, gennemført projektets praktiske del og evalueret projektet.

Samarbejdet har primært centret sig om en række projektgruppemøder, som har været styret ved hjælp af en dagsorden og et efterfølgende distribueret referat.

Styrende for møderne var hele projektets opbygning som et stykke ”aktionsforskning” og den strukturelle model, som sådanne projekter forløber i. Møderne havde for øje dels at koncentrere sig om uddybende at snakke om intentionerne bagved projektets visioner, og dels at snakke om en helt konkret udmøntning af de generelle målsætninger til operationelle undervisningsmetoder og pædagogiske redskaber. Projektbeskrivelsens todelte fokus på henholdsvis de overordnede visioner og mål og udmøntningen af projektet i en konkret aftalt projektstruktur skabte et naturligt grundlag for at arbejde med samme todelte fokus i projektgruppemøderne. Uddybende snakke om projektets visioner affødte snakke om,

hvordan man kunne komme fra visionen til en konkret aktivitet eller række af aktiviteter. Aktiviteter, der kunne indfri målsætningerne i visionerne. Omvendt kunne snakke om konkrete undervisningsformer, instrumenter, de fysiske rammer og børnenes musikalske kompetencer afføde nye vinkler på visioner og mål.

Kontinuerlige møder med et konkret didaktisk og metodisk indhold er som regel ikke en fast del af musikskolelæreres hverdag, og det var derfor en ”kultur”, der skulle bygges op i projektgruppen. Når man ikke er bekendt med denne ”kultur”, er det ikke altid nemt at få øje på udbyttet af den slags møders enten højtflyvende eller også mere jordnære snakke i forhold til en konkret praksis, som man ikke kender til i forvejen. Det kræver, at man på sin krop oplever, at disse snakke faktisk forbereder én på en praksis gennem den refleksion, afgrænsning og italesættelse, der foregår på et møde. Den sidste del af projektgruppens mødeforløb var meget koncentreret omkring en opsamling af alle konkrete undervisningsmetoder og redskaber og en konkret, kronologisk opstilling af den 1. undervisningsgang med de to 3. klasser. De enkelte aktiviteter blev gennemgået hver for sig for at skærpe fornemmelsen af aktivitetens tempo, sværhedsgrad, progression og mulige udfaldsrum, og aktiviteterne blev desuden sat over for hinanden i en fortløbende progression, så man kunne fornemme udfordringerne i overgangene mellem de enkelte aktiviteter. Der var så at sige tale om et meget grundigt og gennearbejdet, forberedende udviklingsforløb.

Evaluering af ”Action Musik”

Som et helt centralt element i aktionsforskningsmodellen afsluttes et projektforløb med en grundig evaluering af hele projektet. Her opsamles alle de erfaringer og den ny viden, som projektet har generet, således at det kan deles i den organisatoriske kontekst, projektet har taget udgangspunkt i, og dermed skabe grobund for en ønsket forandring.

Udgangspunktet for evalueringen af aktionsforskningsprojektet ”Action Musik” var et interview med projektmedlemmerne Lene og Thomas d. 26.6.2013, foretaget af Jesper Sveidahl. Interviewet var lagt efter, at projektets praktiske del var afsluttet. Afgrænsningen af deltagerne i evalueringen, og dermed den forholdsvis ensidige musikskole-synsvinkel, hænger sammen med, at omdrejningspunktet for den efterfølgende vidensdeling af dette projekt foregår i Faxe Musikskoles lærergruppe, som projektmedlemmerne er en del af. Det er således projektmedlemmernes erfaringer og oplevelser i og med projektet, der er den mest

relevante indgangsvinkel i forhold til vidensdeling og videreudvikling af undervisningspraksis i Faxe Musikskole. Interview-formen, eller den kvalitative undersøgelse, er valgt for at komme så tæt på de to projektmagere og få en så personlig og subjektiv analyse inde fra projektet som muligt.

Det generelle projekt

Overordnet må man i enhver evaluering af et aktionsforskningsprojekt forsøge at svare på i hvilken grad, man er lykkedes med at indfri de opstillede målsætninger for projektet.

På dette generelle spørgsmål svarer projektmagerne samstemmende, at de faktisk var i stand til, igennem grundig forberedelse og stram styring af undervisningen, at nå de mål, de havde opstillet for undervisningen af de to 3. klasser: *”Vi ramte en form, hvor de var med hele tiden”*. De oplevede, at den udviklede undervisningsform, hvor der var fokus på en stram progression og en fastholdelse af enkelt elementer over tid, gav børnene den fornødne tryghed i undervisningen. Trygheden er en forudsætning for et koncentreret nærvær i de musikalske aktiviteter og en aktiv og udadvendt deltagelse i undervisningen generelt. Et konkret eksempel på dette var Lene og Thomas’ arbejde med imitationsredskabet ”slowmotion”. Her oplevede projektmagerne at børnene *” var sindssygt meget på – de blev virkelig fanget af det”* og *”der kom en helt særlig stemning i lokalet, en rent musikalsk oplevelse”*.

Disse oplevelser bekræfter for Lene og Thomas, at de til en vis grad er lykkedes med at *”... give børnene en oplevelse af musik som noget, man selv kan skabe sammen med andre og derigennem hjælpe dem til at få øje på deres musikalitet, deres musikalske kompetencer og lyst til at være med til at skabe noget”*.

Oplevelsen af at få nogle klare erfaringer ved at arbejde med en stor gruppe børn og bruge sine egne musikalske kompetencer til at skabe og formidle musik- og fællesskabsorienterede oplevelser, blev bekræftet mod projektets slutning.

”Hen mod koncerten spillede de med musikalsk fylde, med en musikalsk hensigt”

Denne observation tyder på, at børnene igennem forløbet har fået øje på musikken og deres egen musikalitet og har oplevet, at de kan samle og derigennem påvirke musikken med deres egen musikalitet og deres sanser.

”Man [red. børnene] kan høre, hvor slaget skal være, og hvad der lyder godt, og hvad der lyder skidt. Man kan se, når de går til den og ikke er tvivl om, hvor den skal hen, og at de har fået en

tidsfornemmelse inden slaget, at der er musik i pauserne” ”Sjovt at fornemme jeres udtryk ”yes, vi var samtidige”... så får man lyst til at prøve igen”

Lene og Thomas refererer til det meget grundige, forberedende forløb som en væsentlig årsag til, at deres visioner for projektet har kunnet indfris så klart og konsekvent, som tilfældet er. *”Det har ligget i vores forberedelse, en tydelig struktur i åbne rammer, vi har hele tiden vidst, at rammerne kunne være svævende. Sikkerheden i det åbne kommer ud af alle de diskussioner, vi har haft, gennemgang af alle muligheder, fra de konkrete løsningsforslag fra forberedelsen”* og de fortsætter *”[forberedelsen har gjort os i stand til at] mærke efter, hvor er børnene henne? Givet os overskud til at improvisere mere groundet i undervisningen”*

Som et eksempel på hvor minutiøst de har arbejdet med forberedelsen, nævner de:

”Vi har nærmest gået en time igennem for at se, hvor vi er henne, når vi står derude – vi lavede en prøve med nogle usynlige børn, stod i lokalet og snakkede igennem ”så gør børnene det og det, og så gør vi sådan og sådan” – vi havde visualiseret hele processen”

Dette projekts opbygning, som er inspireret af aktionsforskningsmodellen, har også hjulpet med til at skabe en klar ramme om undervisningen:

”Vi havde alle de snakke om, hvor vi ville hen, så det var meget nemmere for os – enighed om målet”

Det er måske en af projektformens store fordele, at mål og didaktik naturligt kommer i centrum omkring projektets fødsel og forberedende forløb, og at der dermed nærmest automatisk opstår et behov for at fastholde fokus på mål og didaktik undervejs i empirien samt ved den løbende og afsluttende evaluering af projektet.

”Dels har vi gjort noget nyt, flyttet os selv et andet sted hen, vi er lykkedes med de ting, vi har forberedt [i højere grad end ellers...] - mange ting har været inde og ude i løbet af processen [ikke bare den første og bedste idé], stort udvælgelsesarbejde har gjort, at vi kunne gå ind med en god fornemmelse”

Forberedelse

En væsentlig del af musikskolelærernes arbejdstid er forberedelsen af deres undervisning. Denne forberedelse er knyttet til den enkelte lærers arbejdstid, og dermed undervisning, og forvaltes således af den enkelte lærer. Da den enkelte musikskolelærer i overvejende grad

arbejder alene, bliver forberedelse også et personligt anliggende. Derfor er dette projekts teamlærer opbygning, med en naturlig fælles forberedelsesdel, ikke en udbredt tilrettelæggelsesmodel i musikskolen. Disse erfaringer er derfor rimelig nye for de involverede parter i projektet. Vi vil senere i denne evaluering vende tilbage til denne fælles forberedelse, når projektets samarbejdsform og udbytte evalueres.

Samtidig med den generelle oplevelse af at have skabt en undervisningsform, der overordnet set kunne indfri målsætningen i projektbeskrivelsen, var der også delelementer i projektet, der ikke blev, som projektgruppen havde forestillet sig. Nogle elementer, som der blev snakket en del om inden undervisningsforløbet blev søsat, var ”mere elevstyring” og at ”gribe nogle af de ting, som børnene kom med”. Man ønskede at bruge disse udtryk i en musikalsk kontekst, for derigennem at tydeliggøre over for børnene hvilken stærk musikalsk kraft de besidder, uden at de er helt klar over det selv.

”Vi startede også et sted, hvor det med puls og musikalsk forståelse af, hvad en rytme er kropsligt, skulle bankes ind i dem”

Det var lærernes klare oplevelse, at specielt den ene klasse ikke var vant til at skulle forholde sig til puls og rytmer, og at de her måtte ændre på det planlagte forløb og indhold og i stedet koncentrere sig om at arbejde med elevernes puls-fornemmelse og generelle forståelse af musik. De musikalske opdagelser for specielt denne klasse var lige så store, som man havde kunnet håbe på – dog på et mere fundamentalt musikalsk plan end forventet. Så på den måde blev forventningerne egentligt indfriet, omend med nogle lidt andre parametre end forudset før undervisningsforløbet.

Det er måske én af de vigtigste oplevelser og gjorte erfaringer fra dette projekt, at det er muligt at skabe stærke musikoplevelser ud fra børns helt fundamentale musikalitet, selvom om denne er meget ubevidst, ubearbejdet og uskolet.

Under en mere uformel evaluering af undervisningsforløbet blandt de involverede folkeskolelærere, iværksat af projektgruppen, kom det frem, at især folkeskolelærerne havde savnet mere konventionelt sammenspil på gængse musikinstrumenter, og de fremførte, at børnene også havde savnet dette i forløbet.

”Man burde vel kunne lave et sammenspilshold af sådan en 3. klasse” udtaler folkeskolelæreren. Hertil svarer projektgruppen *”ja, det kan man godt, men vores udgangspunkt var, at man ikke skulle lukke nogen ude, at timen ikke skulle gå med at stå i kø”* og fortsætter *”De får egentligt*

ikke så meget ud af det [at spille på hver sit musikinstrument], for de er ikke opmærksomme på samme måde, som når de alle sammen har det samme instrument” og slutter af med ”vi skal ikke [i dette projekt] lære dem instrumentale færdigheder, men musikalske færdigheder. Så går vi ud og vælger nogle ud - det tager alt for lang tid [væk fra musikken]. I et længere forløb kan man godt sammensmelte de musikalske færdigheder med instrumentale færdigheder.”

Det er tydeligt, at der fra projektets nære, samarbejdende omverden er en forventning om, at gængse musikinstrumenter er i centrum i musikskolen, og man kan deraf udlede, at dette projekts klare fokus på børnenes musikalitet og skaberlyst ikke helt spejler omverdenens opfattelse af musikskolens kerneaktivitet. Måske er det også med rette, da meget af den synlige aktivitet i musikskolen handler om tilegnelse af instrumentale færdigheder, hvor dette projekt bygger på nogle af de mere usynlige aktiviteter i musikskolen; såsom udvikling af grundlæggende musikalske kompetencer, pirring af lysten til at skabe noget sammen og fællesskabet som basen for musikalske oplevelser.

Rummelighed

Et andet vigtigt delelement i projektet handlede om positivt at kunne rumme de børn, der har svært ved at sidde stille, og som tit har brug for at gøre særligt opmærksomhed på sig selv.

Det handlede om at forsøge at kanalisere denne overskydende energi ind i musikken og bruge den som et aktiv for derigennem at give disse børn en positiv oplevelse i timerne.

Der var en klar oplevelse i projektgruppen af, at disse børn blev mødt positivt og ikke skulle korrigeres og justeres i dette projekt.

”Det gik vældigt godt [med disse børn]”

Årsagen, mener projektgruppen, skal på den ene side findes i undervisningens didaktiske afsæt; nemlig arbejdet i de lange flows med et minimalt brug af verbale forklaringer, megen kropslig aktivitet og stærke musikalske stimuli igennem de fællesmusikalske oplevelser.

”Vi havde et skarpt anslag, vi væltede rammen [rammen for musikundervisningen som børnene kender den] – der er musik/lyd i rummet – vi har taget scenen, der er ikke plads til deres interne konflikter (på en god måde)”

På den anden side ligger en del af forklaringen nok også i to-lærer-modellen, der giver et større musikalsk og pædagogisk overskud i undervisningen.

”Det er fedt at være to, for man fornemmer andre ting – det styrker nærværet”

I dette projekt beskrives to-lærer-modellen som årsagen til, at den enkelte underviser fik et øget overblik, og det ekstra overskud, der kom ud af dét, kunne så kanaliseres hen i at møde børn med særlige behov positivt og inkluderende.

Projektgruppen pointerede, at der blandt børnene i de to udvalgte 3. klasser ikke var børn, der vurderedes at have nogle tydelige diagnoser, og at deres undervisningsmetode derfor ikke er afprøvet tilbundsgående i forhold til meget udfordrede børn.

Fremtiden

Hvordan skulle dette projekt se ud i fremtiden, hvis det blev flyttet ud af det lille pilotprojektformat og over i et længere og mere tilbagevendende undervisningsforløb? Hertil svarer projektgruppen, at den grundlæggende didaktiske vinkel og de udviklede undervisningsmetoder også ville virke godt i et længere undervisningsforløb. Til gengæld skulle den stramme undervisningsprogression og struktur udfordres i et længere forløb.

”Man må ud i noget mere og bløde formen op i timen – man er nødt til at vende det lidt på hovedet. Så det ikke nok at putte nyt indhold i kassen – man er også nødt til at flytte kassen”

Projektet ville holde fast i deres fokus på at komme fra børnenes umiddelbare musikalitet til et fælles stykke musik og den samtidige opdagelse og skærpelse af barnets syn på egen musikalitet.

”Mere kropslig udfoldelse uden musikinstrument – dans/klap/sang/stomp”

De ville have stort fokus på at *”de får fornemmelsen af, at det hele er i deres krop uden instrumenterne”*.

Samtidig ville de samle op på det element, som vi allerede har haft fokus på i denne evaluering: *”Mere elev-styring”*. Mere konkret ville man fokusere mere på at *”gribe nogle af de ting, som børnene kom med – give dem opgaver, ”lav en rap” og så videre. Så de bliver inddraget på en anden måde også”*

Samtidig ville projektgruppen stadig holde fast i det musikalske fokus frem for det instrumentale fokus.

”Vi ville ikke inddrage instrumenter mere i undervisningen af den grund” Hvorfor, bliver de hurtigt spurgt, *”Så går vi ud og vælger nogle ud - det tager alt for lang tid [væk fra musikken]”*

Denne udtalelse understreger, at der i dette projekt rent faktisk er skabt nogle vigtige og positive oplevelser omkring didaktikken, som ønskes fastholdt i en videre udvikling af projektet i fremtiden.

Fremadrettede effekter

Når projektgruppen samler op på, hvad de har taget med fra dette projekt, så har projektets udviklede didaktik og metodik allerede inspireret til nye tiltag i deres musikskole-praksis.

”Jeg bruger erfaringerne fra projektet hele tiden i min undervisning i musikskolen nu”

Det handler meget om at tage mere udgangspunkt i, hvor børnene er, og at turde gribe mødet imellem elev og lærer mere direkte og spontant.

”Åbenhed over for kaosset - gode redskaber til at kunne håndtere kaos ”

Det tyder på, at oplevelserne i dette projekt har givet lærerne en styrket tro på, at de kan møde børnene, hvor de er, og at de kan bruge børnenes individuelle musikalitet mere direkte og synligt i deres undervisning.

”Fornemmelsen af børnenes nærvær, og hvor langt man kan gå [sammen med børnene], er røget direkte ind på min øvrige undervisning. Det er enormt fedt, på den måde er det bestemt et arbejde [dette projekt], som er noget, jeg bruger videre; fornemmelsen af at gå ud fra undervisningen og fornemme ”det var egentligt meget nemt””

Derudover virker det også som om, at projektets fokus på at skabe musik sammen med børnene har smittet af på de medvirkendes musikskole-hverdag. Det er de *”ikke-sproglige styringsmekanismer i musikundervisningen”*, der bliver fremhævet i samtalen om udbyttet af projektet og om muligheden for at overføre udbytte og erfaringer fra dette projekt til det daglige musikskole-arbejde.

Det fremstår tydeligt, at dette projekt har givet projektgruppen nogle meget konkrete og brugbare undervisningsmetoder i forhold til undervisning af større grupper af børn. På spørgsmålet: *”Kunne jeres oplevelse i dette projekt ikke bruges direkte i musikskolen?”* svarer projektgruppen samstemmende.

”Sagtens! Én til 28 elever i musikskolen, det er der i høj grad brug for, gå fra én til én til én til flere, det har musikskolelærerne ikke mange praktiske erfaringer med sammenlignet med folkeskolelærerne”

Samarbejde

Et helt centralt omdrejningspunkt for dette projekt har været etableringen af en projektgruppe bestående af de involverede og undervisende lærerkræfter. Denne projektgruppe har samarbejdet om alle elementer af projektet; fra idéfase over udvikling og den forberedende fase til det i praksis udførte forløb og evalueringen. Grundlæggende

betegner projektgruppen det samlede samarbejdsforløb som *”meget positivt”* og forstætter: *”super fedt at kunne komme med en idé og med det samme fornemme i lokalet, om det er godt eller skidt. Der sker noget [med ideer], når de kommer ud [og bliver lyttet til], det kan man ikke gøre alene, så skal man først prøve det af i virkeligheden (og evaluere og ændre hvilket går ud over kvaliteten af undervisningen), vi har hver især en forestillingsevne ud fra hver vores sæt erfaringer, og sammen kommer vi rimelig tæt på (virkeligheden)”*

Det er tydeligt, at samarbejdet har skærpet den enkelte lærers idéer og dertil har afstedkommet idéer, der ikke ville være skabt ved et individuelt båret undervisningsforløb. Samtidig har samarbejdet skabt et rum omkring forberedelsen, der har kunnet udvikle den enkle idé og sætte den ind i en didaktisk kontekst, hvilket har øget det umiddelbare udbytte af idéen, før den er blevet afprøvet i praksis.

Derudover svarer projektgruppen, at det samarbejdende element i dette projekt har været et af de mest motiverende elementer overhovedet. På spørgsmålet: *”Fremhæv én ting, der har skabt motivation?”* svarer én af projektgruppens medlemmer:

”At vende den to gange, at se det fra to vinkler. Samarbejdet hjælper med at fornemme lokalet og børnene mere og stærkere, styrker fornemmelsen af tiden, at møde en andens erfaring – man kommer bare længere. Vi kan kvaje os på forhånd sammen”

Samarbejdet imellem projektgruppens medlemmer i dette projekt har – ud over at være motiverende for de medvirkende - faktisk også givet de involverede oplevelsen af at have skabt direkte kvalitet i undervisningen; bedre forberedelse skaber større sikkerhed og tryghed, som igen øger nærværet i undervisningen. Denne årsagssammenhæng bliver fremhævet som en af de positive effekter af et tæt lærersamarbejde.

Udfordringerne i projektgruppens samarbejde fylder meget lidt i evalueringen. Udfordringen i at være *”forskellige som personer... jeg er meget konkret og pragmatisk, og Thomas er mere filosoferende”* har gruppen observeret mest i starten af forløbet. Som gruppen er kommet længere ind i projektet, har de faktisk oplevet, at der er kommet noget overvejende positivt ud af forskelligheden:

”... det har været positivt, for der kommer nogle fede ting [ud af forskelligheden]. Man kommer i kontakt med ting, man havde glemt – samarbejdet hjælper med til, at man udvikler sig og ikke blot holder fast i det gamle, på den måde har det været fedt at være to. Hvis jeg stod der alene, ville jeg bare køre derudaf (som jeg plejer)”

Og på det direkte spørgsmål: *"Findes der en styrke i forskelligheden i samarbejde?"* er svaret: *"Helt klart"*

Rammerne om projektet

I evalueringen kom det også frem, at den valgte projektform med ekstraordinær støtte til udviklingsarbejdet, har været en klart medvirkende, motiverende årsag til, at projektgruppen har arbejdet så tilpas målrettet og energisk med dette projekt

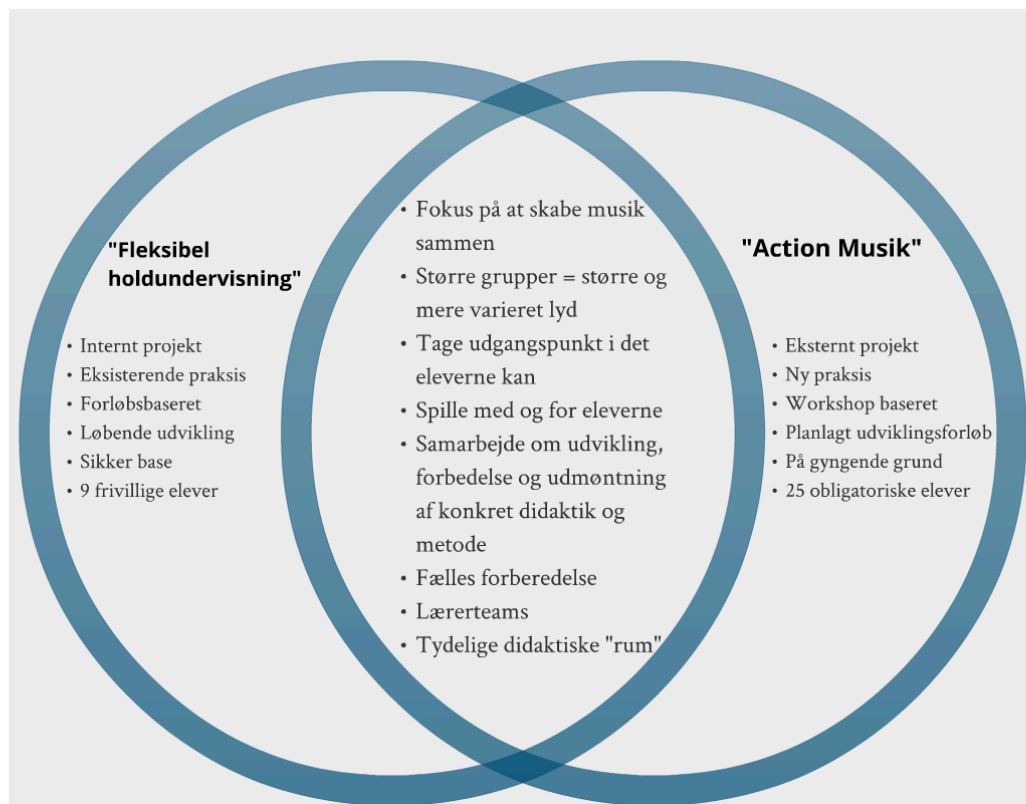
"... der har været ekstra ressourcer til dette projekt. Vi har brugt meget tid på det, og det er jo enormt fedt, når man skal udvikle noget"

Det, at kunne afsætte konkret arbejdstid til udviklingsopgaver, virker til i dette projekt at have skabt kvalitet.

Omvendt er der også en klar bevidsthed om, at det bliver "hverdag" igen, og at udviklingen derfor igen retter sig mod det mere individuelle arbejde, idet man arbejdsmæssigt går tilbage til den individuelle arbejdskultur, hvor den enkelte er sit eget lille firma.

"Disse ressourcer vil der ikke være næste gang. Det forpligter også på en anden måde, når man er flere, der skal planlægge sammen, der er mere fleksibilitet (for den enkelte) i at arbejde alene"

Analyse af pilotprojekterne



Figur 9 "Projekternes fællesmængde og forskelle"

Hvis vi starter denne analyse med at sammenligne de to projekter, så fremstår der en klar fællesmængde samt klare og vigtige forskelle.

Fællesmængden

De to projekter har en række didaktiske visioner til fælles samt en del ligheder i forhold til projektdesign, arbejdsformer og metodik.

Den didaktiske fællesmængde stammer direkte fra studiedagenes arbejde med at diskutere og komme tættere på begreber som holdundervisning, fællesskab, mødet med børnene og at skabe noget. Selvom projekterne er ret forskellige i design og mål, så virker det klart som om, at diskussionerne og inspirationsarbejdet på studiedagene har skabt en ny erkendelse i begge projektgrupper. De har tydeligt været motiverede for at udforske denne nye erkendelse i forhold til, hvordan man kan arbejde med musikundervisning på nye måder i Faxe

Musikskole. Denne didaktiske fællesmængde er samtidig et klart tegn på, at studiedagene har haft en effekt og faktisk har skabt den grobund for nye erkendelser, som er et udgangspunkt for oplevelsen af behovet for en forandring.

Fælles didaktik

- **Fokus på at skabe musik sammen**

Møde børnenes behov for at udtrykke sig og blive set og samtidig lære dem at arbejde sammen om at skabe i fællesskab. Her mødes lærernes skabende, kunstneriske kerne med børnenes lyst til at være med til at skabe noget.

- **Større grupper = større og mere varieret lyd**

Styrke kvaliteten af den musik, der skabes på musikskolen, ved at arbejde i større enheder, hvor fællesskabet dels støtter og skaber et stærkt musikalsk fundament for den enkelte elev og dels øger variationsmulighederne og udtrykskraften i musikken.

- **Tage udgangspunkt i det, børnene kan**

Bruge alle de bevidste og ubevidste kompetencer i børnene. Opfatte dem som ”hele” musiske væsener med et musikalsk sprog, kompetencer, holdning og personlighed, der skal udvikles på musikskolen.

- **Spille med og for eleverne**

Musiklærerens stærkeste formidlingsværktøj som underviser er vedkommendes egen musikalitet og udtrykskraft. Når musiklæreren placerer sig midt i musikken og løfter og beriger, så skabes der en usammenligneligt stærk musikalsk formidling, som børn er programmeret til at kunne absorbere og lære af.

- **Tydelige didaktiske rum**

Tydelighed er et nøgleord i alt, der har med læring at gøre. Jo tydeligere man arbejder, jo nemmere er det for børnene at tilegne sig og overskue det, man ønsker at formidle. Tydelighed skaber motivation.

Fælles arbejdsform

- **Aktionsforskning**

Begge projekter har arbejdet inden for aktionsforskningsmodellens målstyrede projektform. Dette er et element grupperne, som tidligere nævnt, ikke selv har valgt, men som er blevet implementeret som en obligatorisk del af disse pilotprojekter.

- **Samarbejde om udvikling, forberedelse og udmøntning af ny didaktik og metoder**

Begge projektgrupper har arbejdet sammen om at udvikle didaktik og metoder. Dette element udspringer naturligt af, at projekterne blandt andet er etableret på baggrund af en lyst til at arbejde sammen som kollegaer om at udvikle noget. En lyst, der blev tydeligt accentueret på studiedagene igennem en del historier om musikskolelærerens lidt ensomme hverdag, og en lyst, som samtidig også var tydelig i den aktive og involverende snak om og interesse for hinandens erfaringer og praksis.

Projektgrupperne har arbejdet ret forskelligt med denne udviklingsproces, og denne forskellighed vil vi komme ind på senere i denne rapport.

- **Fælles forberedelse**

I forlængelse af det fælles udviklingsarbejde har begge projektgrupper også arbejdet sammen om forberedelsen af undervisningen, men på hver deres måde. Centralt for dette arbejde er igen et formuleret behov for at arbejde tættere sammen med andre i musikskolehverdagen – og derigennem få nye input, som kan skabe kvalitet i undervisningen.

- **Lærerteams**

Som en naturlig konsekvens af fokus på at spille med børnene og skabe stærke musikalske oplevelser sammen i undervisningen, har begge projektgrupper undervist sammen. At være sammen med børnene i musikken og kunne gribe de bolde, som dette samvær kaster af sig, bliver kun styrket af at være flere til stede samtidig. Det styrker kvaliteten af den musik, det er muligt at skabe i rummet, og dermed styrker det også oplevelsen i musikken.

Forskellighederne

Internt kontra eksternt

Den mest iøjefaldende forskel mellem til de to projekter er, at det ene projekt er internt og tager sit udgangspunkt i en kendt praksis, hvorimod det andet projekt er eksternt og tager udgangspunkt i en helt ny praksis. Ved at sammenholde evalueringerne fra de to pilotprojekter fremstår der nogle fordele og ulemper ved henholdsvis at arbejde internt og eksternt med udvikling og forandring af musikskolen.

Interne udviklingsprojekter i kendt praksis

Fordele:

- "Fra idé til implementering"
Når man arbejder med at udvikle en kendt praksis, så arbejder man jo samtidig med implementeringen af denne nye praksis. Man har hele tiden et komparativt grundlag at vurdere udviklingen eller forandringen ud fra, da man står i det "nye", men stadig har det "gamle" tæt på.
- "Fastholdelse af god praksis"
Det er oplagt at holde fast i og videreudvikle den oprindelige del af den relevante praksis, som stadig skaber værdi i forhold til de nye mål, man ønsker indfriet i udviklingsprojektet. Der kan være virkelig væsentlige, historisk velunderbyggede og meget velfungerende metoder.

Udfordringer:

- "Manglende kulturbrud"
Når en aktivitet er blevet en del af en indgroet kultur, kan det være svært at bryde ud og skabe en ny aktivitet, en ny kultur. Det virker som om, at rammerne omkring og indholdet af den aktivitet, man kommer fra, også kommer til at definere rammerne og mulighederne i den nye aktivitet. Det er simpelthen svært at se helt nye muligheder og tillægge en kendt og indgroet aktivitet helt andre værdier, selvom disse ligger inden for de kompetencer, som man rent faktisk besidder, kompetencer man har og levende bruger i sin musikalske praksis i andre sammenhænge.

- "Den korteste vej"

Når vi bliver i tvivl og ikke umiddelbart oplever, at tingene lykkes, vender vi tilbage til det, vi kender. Det er helt naturligt, men når man vil skabe forandring, er dette en stor udfordring. Det tager tid for alle at blive trygge i nye omgivelser. Så det interessante er, hvordan man kan blive i det utrygge længe nok til, at det bliver trygt, uden undervejs at vende tilbage til det trygge og kendte. Det virker her absolut som om, at det er sværere at blive i det utrygge længe, når det er en kendt aktivitet, man står i. Her repræsenterer fortiden den trygge havn, man altid kan søge mod, når "bølgerne går højt".

Eksterne udviklingsprojekter i ukendt praksis

Fordele:

- "Det kulturløse"

Når man skal skabe en – for én selv - ny aktivitet, som ikke er en del af en velkendt og stærk kultur, lader det til, at man nemmere kan aktivere og bruge alle sine kompetencer fra alle de forskellige musikalske "rum", man som musiker eller underviser er en del af. Det virker som om, man er mere motiveret for at aktivere hele det musiske og pædagogiske bibliotek, fordi man skal ud "på glatis" og derfor vil stå så stærkt rustet som muligt i det ukendte. Det vil sige, at man faktisk ser nogle nye muligheder ved at kombinere sine kompetencer på nye måder. Denne overlevelseshædværelse virker faktisk stimulerende i forhold til at skabe ny praksis og derigennem forandring.

- "Samarbejdets nødvendighed"

Samarbejde, mangfoldighed, forskellighed, øget kompetencemængde og flere hænder er alle elementer, der virker tryghedsskabende, når man arbejder med at udvikle helt ny undervisningsdidaktik og -metode. Når man i sin travle, kendte hverdag synes, at det er besværligt og "rodet" at samarbejde om sin undervisning, så virker samarbejdet som en motivation, når der skal udvikles ny og ukendt praksis. Man står ikke alene med utrygheden, man finder ro i hinandens tilstedeværelse, man ser forskelligheder i faglige og menneskelige ressourcer som et plus, og man ser fordele i at have flere kompetencer til rådighed i gruppen.

Udfordringer:

- ”Kompetenceoverførelse”

De nye erfaringer og afledte kompetencer, der er opnået i arbejdet med skabelsen af en ny undervisningspraksis, er ikke nødvendigvis umiddelbart overflytbare til anden og mere kendt undervisningspraksis i den enkelte lærers hverdag. Det kræver, at man bevidst har øje på de nye didaktiske og metodiske greb og arbejder målrettet med at overføre dem til anden praksis. Dette arbejde er ikke altid let at gennemføre i den overvejende soloprægede arbejdskultur uden for disse pilotprojekter.

- ”Metodisk misfit”

Når man udvikler ny didaktik og metode i en ekstern og ukendt praksis, så kan der opstå den udfordring, at det, man udvikler, ikke passer til den praksis, man kommer fra. Der vil nok altid være dele af de erfaringer, man har gjort sig, som man kan overføre til anden praksis, men det er ikke givet, at kvaliteten har samme niveau, som hvis man udviklede den direkte i kendt praksis.

Forløbsbaseret kontra workshopbaseret

”Fleksibel holdundervisning” og ”Action Musik” er i bund og grund to meget forskellige typer projekter, selv om de deler en stor del af deres værdigrundlag med hinanden.

”Fleksibel holdundervisning” arbejder inden for instrumentalskolens paradigme; et længerevarende dannelsesforløb, som begynder, idet børnene vælger et instrument, og fortsætter til børnene bliver unge og forlader musikskolen som dannede instrumentalister. Ud over at instrumentalskolen er en del af et omfattende forløb bestående af mange elementer; forskole, sammenspil, orkester og så videre, så er selve instrumentalskole-forløbet i musikskolen i sig selv et langt forløb. I lange forløb har man et naturligt fokus på, hvad forløbet skal ende ud med. Man har brug for et langsigtet mål. I musikskoleverdenen er der en tendens til, at det ultimative succeskriterie for instrumentalskolen er, at eleverne fortsætter deres musikalske liv på et konservatorium og bliver professionelle musikere (som musikskolelærerne selv er blevet). Det kan føles svært at evaluere dette mål individuelt undervejs i forløbet. Derfor har man en tendens til at måle den aktuelle udvikling i forhold til en tidligere ”succesfyldte” forløbsprogression. De opnåede udviklingstrin i denne progression

fra tidligere ”succesfyldte” elever bliver så at sige til didaktiske mål i sig selv. Disse mere eller mindre usynlige kriterier for, hvor langt den enkelte elev er i forhold tidligere forløbs udviklingsprogression, er individuelt forskellige fra lærer til lærer.

”Fleksibel holdundervisning” har naturligt og bevidst arbejdet inden for instrumentalskolens paradigme og har derfor arbejdet forløbsbaseret. Der har været et væsentligt fokus på det, der kommer rundt om hjørnet, og på de kompetencer, man skal tilegne sig på det næste udviklingstrin i den instrumentale progression. Dette har i projektet skabt en operationel klarhed og retning, i forhold til hvad eleverne kunne og ikke kunne i lyset af de ”usynlige” udviklingskriterier. Man har i projektet kunnet bruge disse udviklingsmål til at skabe en progression inden for elevernes instrumentale udvikling. Samtidig virker det som om, at det forløbsorienterede dannelsesprojekt har gjort det vanskeligt for projektgruppen at få øje på de ”små” og ”nye” sejre i arbejdet med at udvikle deres praksis. De har haft svært ved at detektere synlige og usynlige resultater i deres nye praksis, primært fordi de har haft fokus på at måle undervisningen ud fra den progression, de er vant til at opleve i instrumentalundervisningen.

”Action Musik” har været et afgrænset, workshopdrevet projektforbånd, hvor undervisningen er forløbet inden for en meget koncentreret periode, hvor der har været en klart defineret start, midte og afslutning. Projektet har været helt løsrevet og selvstændigt og har ikke skullet tænkes ind i eller forholde sig til en videre progression eller et videre forløb.

Det fremstår rimelig tydeligt, at denne afgrænsning fra et langsigtet perspektiv har gjort projektgruppen i stand til at have et stort fokus på undervisningens her og nu.

Projektgruppen har været meget til stede i hver enkel lille reaktion i undervisningen, og de har haft en tydelig oplevelse af et styrket nærvær i dette projekt i forhold til deres øvrige undervisningsaktiviteter på Faxe Musikskole. Det lader til, at det afgrænsede og fritstående forløb også har stimuleret en eksplorativ tilgang til projektet, hvor det opleves som validt og trygt at afprøve nye metoder og idéer.

Løbende udvikling kontra udviklingsforløb

De to projektgrupper har, som tidligere nævnt, arbejdet ret forskelligt med udviklingen af deres didaktik og metode. Hvor ”Fleksibel holdundervisning” har haft et kort opstartsforløb og skabt hovedparten af udviklingsarbejdet løbende, mens undervisningsforløb var sat i gang,

har "Action Musik" udviklet omkring 99 % af projektets didaktik og metode inden de satte undervisningsforløbet i gang.

Denne forskel i udviklingsforløb viser sig at have påvirket projekterne forskelligt:

"Løbende udvikling"

Det ligger rimelig implicit i den løbende udvikling, at den er fleksibel og kan følge med, når forløbet udvikler sig. Denne fleksibilitet har underbygget et af de didaktiske mål i projektet "Fleksibel holdundervisning"; at være meget til stede i det musikalske nærvær med børnene. For at kunne være til stede i musikken i undervisningen og gribe de momenter, der opstår, er man nødsaget til ikke at planlægge for stramt og for meget i detaljen. Man skal derimod kunne skabe progressionen i nuet. Her har en løbende udviklingsmodel skabt muligheder for at planlægge i overskrifter og ændre disse overskrifter i takt med, at musikken og nærværet med børnene har udviklet sig.

Samtidig har den løbende udvikling også underbygget noget af den utryghed, der var i projektgruppen; "kan det nye indhold i instrumentalundervisningen bære?". Der har ikke været en række gennemarbejdede undervisningsmetoder og samarbejdsaftaler, som man har kunnet finde tryghed i, hvis man har følt sig usikker på det helt kortsigtede udbytte af undervisningen. Ved midtvejsevalueringen af "Fleksibel holdundervisning" var der faktisk en klar oplevelse i projektgruppen af, at man nok kunne være kommet længere med projektet midtvejs, hvis man havde haft mulighed for at udvikle et decideret nyt og gennemarbejdet undervisningsmateriale. Denne oplevelse peger klart på nogle begrænsninger i den løbende udviklingsmodel i forhold til at kunne holde kursen og fokusere på målet.

"Koncentreret udviklingsforløb"

I et koncentreret udviklingsforløb, som "Action Musik" brugte som deres udviklingsmodel, ligger hovedparten af den didaktiske og metodiske udvikling i et selvstændigt forløb, typisk før den praktiske del af undervisningen eller projektet går i gang. Det lader til, at et koncentreret udviklingsforløb skærper fokus på de didaktiske mål for undervisningen. Der er, så at sige, ikke en "forstyrrende" virkelighed, man skal forholde sig til samtidig med udviklingsforløbet, man er derimod "frit stillet" i forhold til opgaven; at udvikle en metodik, der kan forløse de didaktiske mål. Faren i at arbejde med koncentrerede udviklingsforløb er, at det, man udvikler, ikke rammer den virkelighed, man kommer til at stå i senere. At man

ikke kender nok til målgruppen for undervisningen, rammerne om undervisningen eller andre vigtige parametre.

I ”Action Musik” oplevede projektgruppen, at de i deres udviklingsforløb kunne komme ret tæt på en konkret virkelighed uden samtidig at stå i den eller at have stået i den før. Gruppens samlede erfaringsgrundlag viste sig at være dækkende i forhold til en forståelse af de vigtigste parametre for den undervisning, de skulle stå i senere. Det var tydeligt, at det koncentrerede udviklingsforløb aftvang et konstant fokus på deres didaktiske mål, fordi udviklingen alene skulle skabes i et krydsfelt mellem deres hidtidige pædagogiske erfaringer, ny inspiration og deres mål for projektet. I forbindelse med evalueringen kom det frem, at skulle projektet forlænges ud over de syv ugers workshop, så havde gruppen behov for et sideløbende udviklingsforløb for at kunne bringe de aktuelle erfaringer fra praksis og ind i en videreudvikling af deres didaktik og metode.

Opsummering

Forandringsindikatorer

Forandring er ikke en absolut størrelse eller et selvstændigt fænomen. Det bliver tydeligt, når man vil forsøge at indkredse forandringen og dokumentere den. Forandringen er et vilkår, der knytter sig til vores adfærd og vores måde at opfatte omverdenen på.

Inden for OU-modellen anser man da også det at konstatere og dokumentere forandringen for én af modellens svagheder. Når det er sagt, så beskriver OU-modellen nogle ”indicier”, man kan kigge efter, som indikerer at forandringen af organisationen har fundet sted. Disse indikationer er:

- Ændring i holdning og værdi
- Ændring i adfærd

Disse to indikatorer vil vi bruge for at kunne svare på spørgsmålet; ”har vores projekt overhovedet forandret Faxe Musikskole?”

Dette spørgsmål er en forudsætning for at kunne svare på det første af vores projekts problemformuleringer:

”Hvordan skaber man en planlagt forandring i en individuel båret organisationskultur?”

Vi har søgt efter tegn på ændringer i holdninger og værdier samt i adfærd, dels i selve projekterne og dels, og måske primært, i projektgruppernes italesættelse af projekterne i forbindelse med evalueringen af disse.

Generelt kan man sige, at begge pilotprojekter rummer en vis grad af ændret adfærd i forhold til den praksis og virkelighed, projektgruppemedlemmerne kommer fra. Når man sammenligner den oprindelige praksis med den nye praksis, er der klare forskelle, som vi også har diskuteret tidligere i denne rapport. Men en ændret praksis i et pilotprojekt er ikke ensbetydende med en ændret adfærd mere generelt. Så for at konstatere om disse pilotprojekter rent faktisk kommer til at ændre den enkelte musikskolelærers hverdag fremadrettet, må vi kigge på, hvordan de taler om pilotprojekternes resultater i evalueringen.

Ud fra evalueringen kan vi konstatere, at nogle af medlemmerne i de to projektgrupper har haft nogle stærke og utvetydige oplevelser af udbyttet af deres nye undervisningsdidaktik og -metode. Oplevelser der har skabt et nyt "billede" af, hvad der er muligt at opnå i musikundervisningen i musikskolen.

"Der kom en helt særlig stemning i lokalet, en ren musikalsk oplevelse"

"Vi ramte en form, hvor de var med hele tiden"

"De var sindssygt meget på – de blev virkeligt fanget af det"

Samtidig er der også i interviewet klare indikationer på, at projektgruppemedlemmernes undervisningspraksis ikke er kommet uforandret igennem disse to pilotprojekter.

"Mange af vores udviklede metoder benytter jeg mig hele tiden af nu – det er enormt fedt"

"fornemmelsen af børnenes nærvær og hvor langt, man kan gå, er røget direkte ind på min øvrige undervisning"

"Jeg kan nu se, hvornår den optimale læring er til stede, og hvornår vi skal videre"

"Det vigtigste for mig nu er at spille sammen med dem og tage dem med ind i oplevelsen"

Det er tydeligt, at pilotprojekterne har påvirket og rent faktisk ændret deres adfærd i den øvrige del af lærernes musikskolepraksis. De har konkret nogle nye redskaber og en anden bevidsthed, som gør, at de ikke kan være til stede på den samme måde som de var til stede på før projektet.

Projekternes nye virkelighed omkring undervisningen har også åbnet deres øjne for de nye muligheder, der fremadrettet ligger i at arbejde tættere sammen, dele viden og udvikle sig sammen. Dette skal jo ses i lyset af, at lærerne kommer fra en praksis, hvor de arbejder 99 % alene i og omkring deres undervisning. Derfor står disse erkendelser og værdier også forholdsvis stærkt forankret i netop oplevelserne i disse to pilotprojekter.

"Vi kan kigge hinanden i øjnene og sige: "Det var en god time!""

"At arbejde sammen har styrket fornemmelsen af tiden"

"Vi havde alle de snakke om, hvor vi ville hen, så det var meget nemmere for os – vi var enige om målet"

"... møde en anden kollegas erfaring – man kommer bare længere"

"At have fælles forberedelse, kollegialt samvær, et pædagogisk værksted... det er en drøm"

Ved at sammenholde musikskolens undervisningsparadigme ved projektets start, hvor det hed én til én-undervisning med en meget soloorienteret arbejdskultur, med det samarbejds- og fælleskabsorienterede arbejde i pilotprojekterne samt evalueringen af selvsamme projekter, mener vi, at det er validt at konstatere, at pilotprojekterne har ændret holdninger, værdier og adfærd hos de involverede lærere.

"... vi har gjort noget nyt – flyttet os selv et andet sted hen – vi er lykkes med de ting, vi har forberedt"

Denne holdnings- og adfærdsændring er klare indikationer på, at Faxe Musikskole har skabt en forandring centreret omkring udviklingsarbejdet i pilotprojekter, og at denne forandring har potentiale til at forandre undervisningen og samarbejdsklimaet blandt lærerne mere generelt i Faxe Musikskole på længere sigt.

Forandringen er ikke gennemgribende i hele organisationen endnu, da forandringen på sit nuværende stadie – helt naturligt – er koncentreret omkring pilotprojekterne. Erfaringerne og den opsamlede viden fra de to pilotprojekter er nu delt med den samlede lærergruppe på et lærermøde d. 21.8.2013. Dette møde markerede, som tidligere nævnt, afslutningen på den empiriske del af vores projekt og dermed vores involvering i Faxe Musikskoles fortsatte forandringsproces.

Det er tanken, at Faxe Musikskole nu vil følge op på pilotprojekternes gennemgribende forandringspotentiale og iværksætte mange små, bilaterale samarbejder lærerne imellem. Det er tanken, at disse samarbejder skal være af en type, som griber og spreder erfaringerne fra pilotprojekterne og gør forandringen mere generel i organisationen over tid.

Forandringsmodellen

Da vi mener at kunne konstatere, at dette projekt rent faktisk har skabt en forandring i Faxe Musikskole målt ud fra OU’s forandringsindikationer, kan vi gå i gang med at opsummere, hvordan denne forandring er skabt i projektet og svare på spørgsmålet: *”Hvordan skaber man en planlagt forandring i en individuelt båret organisationskultur?”*

Helt overordnet mener vi at kunne konstatere, at det er den måde, hvorpå Faxe Musikskole har arbejdet med forandring, der har *skabt* forandringen. Det er ikke den enkelte idé, et lysende øjeblik eller et af forløbets delelementer, der har skabt forandringen – det er alle elementerne tilsammen; tænketank, studiedage, pilotprojekter og opsamling. Så vi mener, at et relevant svar på ovenstående spørgsmål skal findes i den aktuelt gennemførte forandringsproces i Faxe Musikskole som helhed. Da forandringsprocessens design og grundlæggende værdisæt er inspireret af organisationsteorien ”Organisatorisk Udvikling (OU)”, mener vi at kunne komme et svar nærmest ved at sammenligne OU’s succeskriterier for en forandringsproces med den faktiske gennemførte forandringsproces.

-
- Nøgleaktørers oplevelse af behov for forandring

Nøglepersoner er ifølge OU’s terminologi organisationens ledelse eller andre, der har ”nøglerne” til virksomheden og er i stand til at åbne organisationen i forhold til omverdenen. I dette projekt er det i første omgang Faxe Musikskoles ledelse, der har initieret dette projekt ud fra et oplevet behov for at udvikle og forandre Faxe Musikskole som organisation. Ledelsen har dog åbnet begrebet ”nøgleaktører” op til – i første omgang - også at omhandle de lærere, der har haft lyst til at være med til at præge udviklingen og forandringen i Faxe Musikskole – ildsjælene. Dette er gjort ved at invitere interesserede lærere med i en ”Tænketank”, hvis arbejde har været at gøde jorden for udvikling og forandring i Faxe Musikskole. Senere hen har ledelsen åbnet nøgleaktør-begrebet endnu mere op, så det kunne indbefatte hele

lærergruppen, idet de inviterede alle til at tage del i studiedagene samt formuleringen og gennemførelsen af konkrete pilotprojekter.

Kigger man ind i de forskellige dele af forandringsprocessen, har denne inddragelse af lærergruppen i udviklingsarbejdet bidraget til at skabe motivation i alle dele af forandringsprocessen. Det er tydeligt, at medejerskabet af processen og udviklingen har givet nogle lærere en lyst til at gå ind i et ret krævende og hårdt udviklingsarbejde, der i andre situationer og organisationer ikke ville opfattes som særlig attraktivt. Dette stærkt strategiske træk fra Faxe Musikskoles ledelse ligger i direkte forlængelse af OU's syn på forudsætningen for at skabe ansvarlighed i forandringsprocesser:

”En grundlæggende – og velunderbygget – antagelse er, at vi som individer kun opbygger en egentlig forpligtelse over for løsninger på vore problemer, hvis vi selv opfinder løsningerne – og derved kommer til at eje dem ligeså meget, som vi ejer problemerne (Borum 1980)

Selvom der hos enkelte lærer har været en oplevelse af en vis oppefra og ned-bevægelse, specielt i forhold til studiedagene, så har de involverede lærere og eksterne konsulents overvejende oplevelse været, at lærerne har haft stor og uforstyrret indflydelse på projektet og har taget en stor grad af ansvar for deres selvdefinerede pilotprojekter. Lærerne har i projektgrupperne fungeret meget autonomt i forhold til ledelsen og arbejdet direkte ud fra deres eget, oplevede behov for forandring på Faxe Musikskole. Lærerne har på den måde absolut været de afgørende nøgleaktører i pilotprojektarbejdet og har brugt denne autonomi til at skabe mærkbare resultater.

- Anvendelse af ekstern konsulent

Projektfølgegruppen, bestående af Simon Thorsen og Jesper Sveidahl, har fulgt og været en mere eller mindre aktiv del i alle dele af projektførelsen.

Mest synlig og aktiv var projektfølgegruppen i forbindelse med studiedagene, hvor vi fungerede som oplægsholdere, inspiratorer, facilitatorer og vejledere. I forbindelse med de første studiedage var det vores opgave at skabe en debat om musikskolens fremtid og sætte fokus på behovet for at udvikle og forandre. Ud fra vores egne oplevelser og lærernes evaluering af studiedagene, er det vores klare oplevelse, at vi faktisk igennem oplæg og debat fik ”diagnosticeret” udfordringer sammen med lærergruppen og dermed startet på at ”udvikle et oplevet behov for forandring”, hvilket kun blev styrket i takt med, at vi kom længere ind i

studiedagsforløbet. Samtidig arbejdede vi i løbet af studiedagene meget bevidst med at få ”etableret mulighed for udveksling af information” i lærergruppen. Det er tydeligt, at specielt inspirationsoplæggene har givet et væsentligt og værdifuldt didaktisk og metodisk input til lærerne, som de har kunnet bære videre ind i deres egne pilotprojekter. Det var specielt igennem disse konkrete oplæg og dette arbejde, at vi opnåede at ”skabe en intension om forandring”, hvis ikke i hele lærergruppen, så i hvert fald i dele af den – nemlig den del af lærerne som efterfølgende påtog sig opgaven med at gennemføre et pilotprojekt.

I pilotprojekterne har projektfølgegruppen fulgt projekterne mere fra sidelinjen, men har dog deltaget i en substantiel række udviklings- og evalueringsskikkelser undervejs. Her har vi som eksterne kræfter spillet en mere vejledende og medierende rolle, sammenlignet med studiedagenes mere aktivt inputstyrende og faciliterende rolle. Møderne har været et dialogbaseret samtaleforum med snak og evaluering af den nye, udviklede praksis. Der har, fra vores side, været et vis fokus på at støtte op omkring at ”fastholde brug og forebygge ikke-fortsat brug” af nye og gamle metoder. Samtidig har vi, i vores egne oplevelser samt lærernes evaluering af projektfølgegruppens rolle i projekterne, kunnet konstatere, at vores tilstedeværelse i pilotprojekterne har skærpet fokus på ”bolden”. Altså har de eksterne kræfter hjulpet med at fastholde og støtte op om de didaktiske mål og kvalificere den metodiske udviklingsproces. Vores mere perifere og coachende rolle i projekterne har faktisk skabt en relation imellem projektgrupperne og følgegruppen, ”hvor målgruppen af sig selv forsætter brug og spreder brugen videre”, målgruppen her forstået som projektgrupperne. Projektgruppernes selvstændige konstituering af gruppernes sammensætning, mål og arbejdsform har skabt en stor grad af ansvarlighedsfølelse over for projektet.

Vi mener med dette projekt at kunne dokumentere, at man som musikskole bør åbne sine forandringsprocesser ud mod verden og involvere eksterne input og synsvinkler. Det virker motiverende og stimulerende for forandringen i organisationen, når nye kræfter hentes ind udefra. Det synes i den grad relevant at beskue den eksterne konsulent som en, der kan *”have en komparativ fordel [ved] ikke at være indfanget af eksisterende lokale opfattelser og fortolkninger, men bedre at være i stand til at anlægge synsvinkler, der er nye i forhold til systemets aktører”* (Borum 1980:58)

- Italesættelse af behovet for forandring i organisationen

Et helt afgørende moment i dette projekt har været, hvordan man kan skabe et behov og en motivation for at kigge på de udfordringer, man står i, og forsøge at forandre den virkelighed, man er en del af. Vi har som eksterne samarbejdspartnere oplevet andre sammenlignelige udviklingsprocesser, som er kørt skævt, fordi det ikke er lykkedes at skabe en fælles erkendelse af et behov for forandring.

Case: "Efteruddannelse"

RMC bliver kontaktet af en musikskole på Sjælland, som godt kunne tænke sig et efteruddannelseskursus for lærergruppen som et led i udviklingen af skolens didaktiske praksis omkring sammenspil i instrumentalundervisningen.

I tæt dialog med musikskolelederen udvikler vi et obligatorisk efteruddannelsesforløb for alle lærere i musikskolen, som forløber over fire kursusdage spredt over tre måneder.

Ved den første kursusdag præsenterer vi, som eksterne oplægsholdere, tre forskellige, konkrete tilgange til, hvordan man kan arbejde med sammenspil i instrumentalundervisningen. To af disse oplæg ligner didaktisk og metodisk visioner og indhold fra 2. og 3. studiedag på Faxe Musikskole.

I løbet af denne første dag møder vi en lærergruppe, der modtager disse oplæg meget forskelligt; nogle ser ikke nogle relevante perspektiver i oplæggene, nogle oplever oplæggene og dermed kurset som et angreb på deres egen, velfungerende praksis og andre kan umiddelbart se oplæggene som direkte overførbare i forhold til egen praksis.

Således fortæller vores erfaringsgrundlag os, at italesættelsen af "*behov for forandring som et led i en forandringsproces*" er ekstremt afgørende for, hvor langt man kan nå i en forandringsproces. Lykkes det i projektets indledende faser at skabe en stærk fælles "fortælling" om musikskolens nu og fremtid samt at få afgrænset og forenklet denne fortælling, så har man gode muligheder for at komme langt på forholdsvis kort tid. Lykkes dette ikke, er det svært at nå nogen vegne, og processen vil hurtigt gå i stå, fordi fortællingen ikke kan genere et selvstændigt drive.

Når vi i dette projekt forsøger at opsummere, hvor denne italesættelse af behovet for forandring er foregået, er det primært i forbindelse med studiedagene. Hele studiedagsforløbet kan, set ud fra vores iagttagelser og oplevelser i forbindelse med projektet, anses som værende en del af en erkendelsesproces i Faxe Musikskoles lærergruppe.

Begyndelsen på den ny fortælling om Faxe Musikskole, og afgrænsningen af denne fortælling, foregik på den første studiedag. Når man kigger på oplægget og de diskussionerne, der fandt sted denne studiedag, falder kerneperspektiverne ud som følger:

- Fællesskabet – at spille og skabe noget sammen er en grundværdi i musik, som ikke bliver efterlevet i musikskolen.
- Musikskolens undervisningskultur er ikke i overensstemmelse med musikkulturen udenfor (primært den rytmiske musik).
- Musikskolens undervisningskultur møder og udnytter ikke brugernes musikalske og personlige kompetencer eller behov for at udtrykke sig og være en del af noget.

Sammenligner vi dette projekt med andre tidligere og samtidige forløb, vi har været en del af, så er der ingen tvivl om, at studiedagenes forløb og indhold i høj grad har skabt en ”fortælling” om nye muligheder for Faxe Musikskoles fremtid i lærergruppen. Studiedagene har, i højere grad end andre lignende forløb, samlet lærergruppen om denne fortælling og har, i hvert fald for en del af lærergruppen, motiveret dem til at ”gå i krig med” at udvikle og forandre hverdagen i Faxe Musikskole. Lærerne fremhæver selv de mere praktiske inspirationsdage som værende motiverende for deres lyst til at give sig i kast med at reflektere over musikskolens undervisningspraksis samt fået dem til at italesætte fælles forandringsmål. Omvendt har vi som eksterne samarbejdspartnere oplevet en stor forandringskraft i dialogen lærerne imellem i forbindelse med studiedagsforløbet. Vi har oplevet en masse ”gemte og glemte” ressourcer og et stort uudnyttet potentiale komme op til overfladen i samtalerne på studiedagene. Vi har oplevet disse samtaler som styrkende for forandringslysten i lærergruppen. Vi kan konstatere, at det i høj grad er samtalerne fra studiedagene, der har skabt nye erkendelser og dermed et behov for forandring.

Samtidig står det klart, at for hovedparten af lærerne har studiedagene været et forholdsvis trygt udviklingsrum. Den primære årsag til dette skal, ifølge vores analyse af projektet, findes i lærergruppens medindflydelse på forløbet igennem initiativet ”Tænketanken”. Den indflydelse lærerne dermed fik på formuleringen af målene for studiedagene har været

medvirkende til at gøre processen transparent og samtidig undertrykke oplevelser af skjulte, ledelsesmæssige dagsordener.

Samtalerne om behovet for at forandre er fortsat i projektgrupperne med et øget fokus på, hvordan den formulerede forandring kan kvalificeres og gennemføres i projekterne.

- Arbejde med forandringen i små alternative miljøer

Selv om Faxe Musikskole er en forholdsvis lille musikskole med en overskuelig størrelse på lærergruppen, viste det sig også, at lærergruppen under studiedagene havde sin begrænsninger i plenum-arbejdet. Samtalerne i store fora har en tendens til at blive mere spredte og diffuse end samtaler i mindre enheder. Der er mindre taletid til den enkelte, og dermed kommer man ikke så dybt ned i nuancer og detaljer.

Det var derfor vores oplæg, at pilotprojekterne skulle gennemføres i små grupper – gerne af lærere med forskellig baggrund og forskellige kompetencer.

I musikskolerne har man, overordnet set, musikskolelærere med tre forskellige baggrunde; konservatorieuddannede, klassiske musikere, konservatorieuddannede, rytmiske musikere og autodidakte, rytmiske musikere. Nogle musikskoler opdeler simpelthen undervisningsudbuddet efter denne forskellige baggrund ved at opdele dem i klassiske og rytmiske instrumentforløb. Andre musikskoler, som Faxe Musikskole, opdeler ikke aktiviteter i klassisk/rytmisk, men har lærere med begge baggrunde ansat. Ved at opfordre til at sammensatte projektgrupperne på tværs af de involverede læreres musikalsk baggrund, opstår der muligheder for at lade disse forskellige kompetencer mødes, så de kan smitte af på hinanden og derigennem udvikle en ny, tredje praksis. På den måde bliver forskelligheden synlig, og man kan bruge den som et udgangspunkt, der kan arbejdes ud fra og som forhåbentlig fører til en ny praksis.

Dette var hovedårsagen til, at vi opfordrede lærergruppen til at samarbejde i grupper på tværs af deres musikalske baggrund. Vi mente, at flest mulige forskellige kompetencer i en gruppe ville skabe mulighed for stor dynamik, mangfoldighed og kvalitet i undervisningen. I begge pilotprojekter består projektgrupperne af musikere med en overvejende klassisk og musikere med en overvejende rytmisk baggrund. Det er ingen af projekterne, hvor dette har ført til ”religiøse” konflikter om, hvordan projekterne skulle forløbe. Det har derimod i begge tilfælde faktisk givet dynamik i samarbejdet. Det er tydeligt i evalueringen af ”Action Musik”,

at projektgruppens medlemmers forskellighed er blevet fremhævet som en direkte styrke i gruppens arbejde. Det har skabt en dynamik og en mangfoldighed i arbejdet og har faktisk bekræftet vores antagelser om, at der kan ligge en styrke i at få forskelligheder til at mødes. Denne oplevelse af forskellighed er nok blevet forstærket af, at ”Action Musik”-gruppen består af to personer, og dermed er medlemmerne kommet tæt på hinanden og har oplevet forskelligheden stærkere. I ”Fleksibel holdundervisning” er projektgruppemedlemmernes forskellighed ikke blevet fremhævet som hverken noget positivt eller negativt – det har slet ikke været den del af evalueringen, selvom projektgruppemedlemmerne har haft rig lejlighed til at bringe det op. Som følgegruppe har vi oplevet en gruppe, der har arbejdet godt sammen og talt det sammen sprog med de givende nuanceforskelle og ”dialekter”, som en forskelligartet baggrund giver. Det har ikke været et problem at finde sammen om det didaktiske udgangspunkt, og det lader til, at alles kompetencer har været sat godt i spil i arbejdet med at forløse didaktikken.

- Projektorganisering i en eller anden form

Både ”Fleksibel holdundervisning” og ”Action Musik” er begge bevidst blevet gennemført som pilotprojekter i en projektform inspireret af aktionsforskningsmodellen (se fig. 4, s. 16)

Vi har som følgegruppe selv stor erfaring med denne projektform fra vores arbejde som vejledere i konservatorieverdenen. På konservatorierne bruges denne model som en grundlæggende projektmodel. Det er en model, der egner sig godt til forløb, der kræver en stor grad af fokus på udvikling af nye elementer i en praksis. Projektformens struktur hjælper med til at formulere mål, udvikle strategier for opnåelsen af målet og holde fokus på målet i empirien samt evaluere resultaterne i projektet set i lyset af de opstillede mål.

Denne arbejdsform er omvendt, så vidt vi ved, ikke særlig udbredt i musikskoleverdenen. Her udvikles nye tiltag i overvejende grad i hverdagen i undervisningen og forberedelsestiden til undervisningen. At knytte udviklingen til hverdagens konkrete praksis er umiddelbart en rigtig tanke, og det er også vores erfaring, at man kan komme et stykke ad den vej. Når man snakker om decideret at forandre en praksis, så er det omvendt vores erfaring fra dette og tidligere projekter, at den mere usynlige og individuelt bårde, dagligdags udvikling i musikskolen ikke altid rækker. Her er det vores klare opfattelse, at projektrammen i et kollektivt båret projekt aftvinger en fælles refleksion over mål og strategi, dermed gør udviklings- og forandringsbehovet synligt for de deltagende lærere. Denne synlighed skaber

et fokus i udviklingsarbejdet, som man kan komme til at savne i den mere hverdagsagtige udvikling af praksis. Samtidig er det også vores oplevelse i dette projekt, at evalueringen af projektet får en større gennemslagskraft for de medvirkende lærere, fordi projektrammen giver mulighed for at veje resultaterne i projektet op imod intentionerne og visionerne for projektet. Dette giver en klarhed omkring, hvad man har opnået, og hvad man ikke har opnået i projektet, og det er lærerigt og motiverende for denne type af udviklingsarbejde, der i høj grad også handler om at udvikle sig som lærer.

- Åbenhed omkring udviklingsmetoder og baggrund for iværksættelsen af programmet

Hele vejen igennem dette projektforsøg har Faxe Musikskole, og vi som samarbejdspartnere, arbejdet med at give lærerne den absolutte frihed til at definere, designe og arbejde med deres projekter, som de ville. De eneste rammer, der er blevet opstillet, er faktisk muligheden for at designe og gennemføre et udviklingsprojekt. Det vil sige, at vi i projektforsøget har foreslået grupperne, men sammensætning, indhold, arbejdsformer og så videre, har lærerne selv dikteret.

Studiedagene har selvfølgelig, til en vis grad, defineret en afgrænset debat og et omdrejningspunkt, men igen har lærergruppen her haft indflydelse på formuleringen af kernen i forhold til studiedagene.

Det er en væsentlig konklusion i dette projekt, at forandringsprocesser bør gennemføres med størst mulig åbenhed og transparens i forhold til mål, strategi og arbejdsform. Vi har virkelig fået bekræftet tesen om *”at vi som individer kun opbygger en egentlig forpligtelse over for løsninger på vore problemer, hvis vi selv opfinder løsningerne – og derved kommer til at eje dem ligeså meget, som vi ejer problemerne”* (Borum 1980)

Vi vil gå så langt som til at konkludere, at man som organisation kun er i stand til at skabe den forandring, som medarbejderne er i stand til at tage ejerskab over for. Hvis du som nøgleaktør ikke er tilfreds med den forandring, der skabes, skal du arbejde med de begrænsninger, der findes blandt medarbejderne og i organisationen omkring dem, frem for at kigge efter, hvad der er gået galt i processen.

- Løbende tilbagemeldinger til samtlige involverede omkring procesforløb samt resultatopgørelse

En af svaghederne ved den forandringsproces, der er gennemført i Faxe Musikskole, er en manglende, løbende vidensdeling på tværs af projektgrupperne og imellem projektgrupperne og den øvrige lærergruppe. Erfaringerne fra projekterne er forsøgt delt på de lærermøder, der er blevet afholdt undervejs i projektføreløbet, men man burde have skabt et stærkere, løbende vidensdelingslag i processen. Det oplevede vi som projektgruppe ved opsamlingsdagen, hvor projekterne tydeligvis var ”langt væk” for den øvrige lærergruppe og på den måde var nemmere at placere uden for den øvrige lærergruppes didaktiske felt.

Ud over at dele resultaterne af projekterne, som der blev gjort ved opsamlingsdagen, så er det vores oplevelse, at det er vigtigt løbende at dele selve erfaringerne, projektarbejdsformen og samarbejdsrelationerne. På den måde kan man modarbejde en oplevelse af, at projekterne køre deres eget stille liv, mens resten fortsætter uforandret. Projekterne skal ind i musikskolens hverdag og være noget, alle føler, de har del i på den ene eller anden måde. Det har vi ikke formået med disse to projekter, og det har haft den konsekvens, at der er en masse oplevelser fra projekterne, der ikke bliver delt, og som derfor er ”spildt” for organisationen. Ting, der kan være svære at dele efterfølgende, men som ville blive stærkere af at blive delt på det tidspunkt, hvor man står i projekterne.

Man kunne have arbejdet med denne vidensdeling på følgende måde:

1. Nedsættelse af kollegial supervisions- og følgegruppe
2. Offentlig logbogs- eller blog-skrivning om temaer fra projekterne, med mulighed for blogdebat.
3. Mere systematisk videodokumentation af undervisningen delt på lukket YouTube-kanal

Didaktik og metode

Empirien i dette projekt viser tydeligt, at indkredsning, afgrænsning og udvikling af undervisningsdidaktik er væsentlige elementer i forhold til at skabe en planlagt forandring i musikskolen. Så ud over at have fokus på selve forandringen i dette projekt, har projektet også forsøgt at komme tættere på, hvordan der kan *”udvikles ny didaktik og metodik i musikskolen, der rækker ud over den enkelte lærers praksis?”*

Det fremstår meget tydeligt, når man analyserer hele pilotprojektforløbet, at den udviklede didaktik og metode for undervisningen i pilotprojekterne har været påvirket kraftigt af to helt centrale faktorer:

- Studiedagene
- Samarbejdet i projektgrupperne

Studiedagene har helt entydigt påvirket lærernes opfattelse af, hvilke mål der var vigtige i forhold til udviklingen af undervisningen i de respektive pilotprojekter. Det faktum, at de to meget forskellige projekter, der var centreret om to forskellige lærergrupper, deler en væsentlig didaktisk og metodisk fællesmængde, underbygger meget entydigt dette faktum. Man kan vende det om og spørge; ”havde det aktuelle didaktiske udviklingsfokus i pilotprojekterne også set sådan ud, hvis der ikke havde været et studiedagsforløb?”. Det mener vi, at alle parter i disse projekter ville være nødsaget til at svare nej på. Man genfinder simpelthen rigtig mange af studiedagenes emner og centrale diskussioner i projekternes didaktiske fællesmængde.

Derudover er det klart, at studiedagene har flyttet fokus fra, hvad der er den enkelte læreres didaktiske mål for undervisningen og mere over i retning af, hvad der er Faxe Musikskoles didaktiske mål. Studiedagene har lige præcis italesat en fælles delmængde og en fælles vision for fremtiden, der rækker ud over den enkelte undervisers egen didaktiske og metodiske praksis.

Derfor mener vi, at vi med en vis tyngde kan svare på problemformulering 2's spørgsmål: *Hvordan udvikles ny didaktik og metodik i musikskolen, der rækker ud over den enkelte lærer?* på følgende måde:

1. Skab en grundig og inkluderende reflektiv proces, hvor der i plenum og i konsensus afstikkes nogle rummelige didaktiske målsætninger, der rækker ud over den enkelte musikskolelæreres dagligdag og egen praksis.

Samtidig har vi i evalueringen af projekterne, samt i vores observationer som projektfølgegruppe, tydeligt oplevet samarbejdets positive indvirkning på den udviklede didaktik og metodik. Samarbejdet omkring udviklingen af undervisningen har ”aftvunget” en tilbagevendende dialog om de grundlæggende didaktiske overvejelser. Denne dialog har tydeligt skærpet den didaktiske årvågenhed i den konkrete undervisning i det konkrete

projekt. Denne form for konstant didaktisk dialog er langt sværere og mindre udbytterig at foretage med sig selv som ene-underviser. Samtidig har gruppernes samlede kompetence- og erfaringsgrundlag skabt væsentligt flere og stærkere metodiske ideer samt givet mulighed for at evaluere metodikken på stedet i projektgrupper. Dette har uden tvivl skabt en øget kvalitet i det metodiske arbejde.

Vi mener derfor, at den anden del af svaret på spørgsmålet: *”Hvordan udvikles ny didaktik og metodik i musikskolen, der rækker ud over den enkelte lærer?”* er følgende:

2. Arbejdet med udvikling af didaktik og metode bør foregå i små grupper præget af stærk faglighed og gerne forskelligartede og mangfoldige kompetencer.

Et andet vigtigt perspektiv på den didaktiske og metodiske udvikling i musikskolen, er dette projekts erfaringer vedrørende didaktisk udvikling af en eksisterende og kendt praksis over for didaktisk udvikling af en ny og ukendt praksis.

Noget tyder nemlig på, at man inden for det samme tidsrum kan komme længere i den didaktiske og metodiske udvikling i forhold til en ny praksis end ved udvikling af didaktik inden for en eksisterende og kendt praksis. En ny praksis virker stimulerende for udviklingen af undervisningsdidaktik, og dermed rummer dette scenarie umiddelbart det stærkeste forandringspotentiale. Omvendt har udviklingen af en eksisterende praksis nogle indbyggede udfordringer i forhold til at ændre opfattelse af og syn på mulighederne i denne praksis. Kulturen omkring en praksis har en tendens til at blive til en ”sandhed”, der er svær at ændre på.

Nu er forandring jo ikke et mål i sig selv, og det er selvfølgelig ekstremt relevant at udvikle det didaktiske grundlag for eksisterende aktiviteter i musikskolen. Man kan komme rigtig langt af denne vej, men som forandringsplatform har den nogle indbyggede udfordringer, man skal arbejde målrettet med i en forandringsproces.

Et sidste perspektiv på didaktisk udvikling i dette projekt handler om den måde, man konkret vælger at arbejde med den på. Dette projekt har vist, at søger man, isoleret set, den arbejdsform, der skaber den mest gennemgribende og tydeligste didaktiske og metodiske udvikling, bør man vælge et koncentreret didaktisk og metodisk udviklingsforløb. Forløbet skal foregå i en gruppe og ligge umiddelbart op til undervisningsforløbets start. Projektets

empiri viser, at får man tid til at udvikle sammen, løsrevet fra den praksis man udvikler, har gruppen rigtig gode muligheder for at udvikle en stærk og gennearbejdet didaktik og metode. Det er afgørende, at udviklingen foregår i en gruppe, da dialogen om gruppens mangfoldige faglige kompetencer og gruppemedlemmernes forskellige personligheder er med til at holde fokus på bolden og øge kvaliteten af arbejdet.

Omvendt viser erfaringerne fra dette projekt, at hvis man som lærerteam arbejder over længere tid løbende arbejder med udviklingen af didaktik og metode, så er ugentlig fællesforberedelse i lærerteams et virkeligt stærkt og effektivt didaktisk og metodisk redskab. Det skaber på én og samme tid en direkte videndeling som platform for kompetenceudvikling samt et inspirerende rum for mere intuitiv og musisk arbejde med didaktik og metode.

Afrunding

At skabe forandring kræver i høj grad, at man virkelig vil forandring. Nogle forveksler udvikling af praksis med forandring og tror, at man kan forandre blot ved at tale længe nok om den forandring, man ønsker. Det kan man ikke. Flere store undersøgelser vedrørende forandring i private virksomheder peger på, at op mod 75 % af disse større forandringsprocesser mislykkes på grund af manglende forandringsledelse. For os handler forandringsledelse om, at man arbejder målrettet, præcist og kvalificeret med forandringen, og at man tør invitere andre og nye kompetencer inden for i forandringsprocessen. Mange nøgleaktører tror, at de vil forandringen, men er ikke klar til slippe kontrollen og styringen i organisationen og lade organisationens interne faglige drivkræfter og eksterne aktører tage ”styringen” af forandringsprocessen. I vidensdrevne organisationer centrerer forandringen sig i høj grad om de mennesker, organisationen består af, og vi vil påstå, at forandringen faktisk i høj grad handler om at forandre mennesker og i mindre grad systemer og strukturer. Du kan godt ændre skiltet over døren, men det er stadig det samme rum, man går ind i. Derfor kræver forandring, at man tror på, at mennesker under de rigtige omstændigheder grundlæggende tager et ansvar for at gribe mulighederne for at skabe den forandring, de er i stand til i momentet. Man er nødt til at interessere sig for organisationens enkelte individer og lade dem arbejde med forandringen på deres egen måde, i stedet for at forvente at forandringen følger en af ledelsen udstukket, prædefineret sti. Forandring udvikler sig

"Forandringens indre nødvendighed"

af Jesper Sveidahl og Simon Thorsen

proportionelt i forhold til medarbejdernes mulighed for personlig og faglig kompetenceudvikling.

En vellykket forandringsproces kræver, at man vil investere den fornødne organisatoriske opmærksomhed og tid i forandringen med troen på, at forandringen vil betale tilbage til organisation i form af ny praksis, nye produkter, øget arbejdsglæde og højere produktivitet.