

Furesø Kommune: “Mød Musikken”

Et modelforsøg under ‘Grib Engagementet’

Evalueringsrapport november 2022

Af Jimmie Nolsøe (projektleder), Jes Gram (musikskoleleder)
og Cecil Bojsen Haarder (kulturkonsulent)



Indholdsfortegnelse:

- 1) Projektoplysninger
- 2) Evaluering af 'adgang'
- 3) Evaluering af 'deltagelse'
- 4) Evaluering af det tværfaglige samarbejde
- 5) Sammenhæng og forankring

1. Projektoplysninger

1.1 Den overordnede idé med “Mød Musikken”:

Den overordnede idé med “Mød Musikken” er at gennemføre musikundervisning for skoleelever i specialundervisningen med Autisme Spektrum Forstyrrelse (ASF) som en fast del af deres skoleskema.

70 skoleelever med ASF fra alle klassetrin (0.-9. klasse) har fra august til december (uge 34-50) modtaget musikundervisning 1-2 gange om ugen, tilrettelagt specielt til deres alder og classesammensætning.

Ved at udvikle og afprøve en række differentierede musikaktiviteter og -øvelser til elever fra alle klassetrin har vi kunnet observere de to undersøgelsesdimensioner ‘adgang’ og ‘deltagelse’ i et bredt perspektiv: Hvad betyder hold- og soloundervisning hver især for elevernes muligheder for adgang og deltagelse i musikundervisningen, og hvordan påvirker det f.eks. elevernes engagement, når nogle tildeles et hovedinstrument og andre løbende skifter instrumenter?

Den overordnede idé med “Mød Musikken” har også været at afprøve et tværfagligt samarbejde mellem musikskolelærere samt lærere og pædagoger fra specialundervisningen. Dette samarbejde sætter en ramme for elevernes muligheder for adgang og deltagelse i musikundervisningen, da skemaplanlægning og lærertimer udgør en praktisk barriere, når en musikskole og en grundskole skal have deres respektive institutionelle logistikker til at mødes.

1.2 Målgruppe og målsætninger:

Den primære målgruppe for “Mød Musikken” er alle 70 skoleelever fra gruppeordningen på Lille Værløse Skole. Gruppeordningen er det spor, hvor alle elever med ASF har deres skolegang. Eleverne er inddelt i et børnemiljø og et ungemiljø med fem klasser i hver, dvs. ti klasser i alt til de 70 elever.

NB: Gruppeordningen benævnes af forståelsesmæssige årsager i denne evalueringsrapport som autismeafdelingen.

Eleverne på autismeafdelingen har ikke før haft musikundervisning som en del af deres faste skoleskema. Musik er et fag, som kræver en del af skolen, både i form af lokaler og instrumenter, men også uddannede lærere inden for faget, og der er ikke mange af på skolen. Derfor har "Mød Musikken" potentiale til at være enestående i den forstand, at eleverne for første gang tilbydes fast musikundervisning i skoletiden med professionelle musikskolelærere. Det mener vi, er projektets vigtigste berettigelse: 70 børn og unge får et enestående møde med musikken, som kan åbne deres verden op, give dem glæde og succesoplevelser samt et mere socialt liv.

Projektets målsætninger har været:

- 1) At lave musikundervisning for alle 70 elever med ASF som en fast del af deres skoleskema for efteråret 2022, herunder udvikle og afprøve musikaktiviteter og -øvelser målrettet eleverne.
- 2) At undersøge hvordan henholdsvis solo- og holdundervisning påvirker skoleelevernes adgang og deltagelse i musikundervisningen, og hvad de to undervisningsformer gør for elevernes engagement og ejerskab (herunder glæde ved nogle instrumenter/aktiviteter/øvelser frem for andre).
- 3) At etablere et velfungerende tværfagligt samarbejde mellem Furesø Musikskole og autismeafdelingen på Lille Værløse Skole, både på ledelsesniveau og mellem musikskolelærere samt lærere og pædagoger.
- 4) At opkvalificere et hold af musikskolelærere, så de bedre kan varetage musikundervisning til børn og unge med ASF.

1.3 Musikundervisningen i “Mød Musikken”:

Musikundervisningen har været inddelt i hhv. hold- og soloundervisning med følgende antal elever og ugentlige undervisningsgange:

HOLD:	KLASSE:	ELEVER:	MS-LÆRERE*:	UNDERVISNING PR. UGE:
Musikhold 1	0.-3.	6	1 lærer	90 min. fordelt på to lektioner
Musikhold 2	0.-3.	6	1 lærer	90 min. fordelt på to lektioner
Musikhold 3	0.-3.	6	1 lærer	90 min. fordelt på to lektioner
Musikhold 4	7.-9.	8	2 lærere	45 min. fordelt på en lektion
Musikhold 5	7.-9.	4	2 lærere	45 min. fordelt på en lektion
Musikhold 6	5.-7.	8	2 lærere	45 min. fordelt på en lektion
Musikhold 7	5.-7.	7	2 lærere	45 min. fordelt på en lektion

*Antal musikskolelærere på holdet.

SOLO:	KLASSE:	ELEVER:	# MS-LÆRER:	UNDERVISNING PR. UGE**:
Fagot	3.-5.	3	1 lærer	45. min. fordelt på to lektioner
Ukulele	3.-5.	2	1 lærer	45. min. fordelt på to lektioner
Slagtøj	3.-5.	4	1 lærer	45. min. fordelt på to lektioner
Saxofon	3.-5.	2	1 lærer	45. min. fordelt på to lektioner
Klaver 1	3.-5.	2	1 lærer	45. min. fordelt på to lektioner
Klaver 2	3.-5.	2	1 lærer	45. min. fordelt på to lektioner

**Hver solo-elev har modtaget 45 min. undervisning pr. uge fordelt på to lektioner (varigheden pr. solo-lektion er 22 min.).

1.3.1 Musiklokaler:

På Lille Værløse Skole blev der indrettet fire interimistiske musiklokaler med instrumenter indkøbt til projektet. Skolens dramasal fungerede som base, en slags HQ, hvor størstedelen af instrumenterne blev opstillet (herunder trommesæt). Tæt på dramasalen har skolen en række mindre klublokaler, hvor det soloundervisning kunne foregå.

Musikundervisningen blev fordelt i følgende lokaler:

- **Dramasal:** Musikhold 1-7 samt solo-slagtøj. Opstilling med trommesæt, bas- og guitarforstærkere, sanganlæg, keyboards samt en masse håndinstrumenter.
- **Klublokale A:** Solo-klaver og solo-fagot.
- **Klublokale B:** Solo-saxofon.
- **Klublokale C:** Solo-ukulele.

1.3.2 Undervisningsperiode:

Musikundervisningen forløber fra uge 34 (mandag den 22. august) til og med uge 50 (fredag den 16. december). Det giver 16 ugers musikundervisning i alt, kun afbrudt af efterårsferien, der ikke tælles med. Bemærk at musikundervisningen dermed stadig er igang 2-3 uger efter denne evalueringsrapport indsendes den 30. november.

1.3.3 Antal skoleelever:

På autismeafdelingen går der i alt 70 skoleelever fra 0.-9. klasse. Som det fremgår af ovenstående skema, har det ikke været samtlige 70 elever, der har kunnet deltage i musikundervisningen. Det samlede antal er 60, hvilket efterlader 10 elever, der af forskellige årsager ikke kunne deltage i undervisningen.

1.4 Det organisatoriske niveau:

“Mød Musikken” har en simpel organisering med Furesø Musikskole og Lille Værløse Skole som projektets primære parter. Herudover medvirker en ekstern underviser og ligeledes en ekstern projektleder. Desuden bistår Furesø Kommune projektet med rådgivning og pressearbejde. Rollerne ser således ud:

Furesø Musikskole: Projektansøger og tovholder på “Mød Musikken”. Musikskolen medvirker med ti musikskolelærere som alle har deltaget i et opkvalificerende kursusforløb som en del af projektet. Musikskolelederen er overordnet leder af projektet, og har været med inde over alle væsentlige beslutninger og tiltag.

Lille Værløse Skole: Alle 70 elever i skolens autismeafdeling er projektets målgruppe. Skolens souschef og koordinator udgør to nøglepersoner i organiseringen, og det er dem, som deltager i styregruppemøder samt håndterer logistikken omkring musikundervisningen. Herudover har skolen udpeget fire tovholdere, som er vigtige for den daglige koordination af musikundervisningen. Der er en stab af faste lærere og pædagoger, der deltager i musikundervisningen og støtter eleverne. Og skolelederen deltager i økonomimøder.

Ekstern underviser: Anne Cathrine Hulthin Andersen (cand.mag. i musikterapi) er ekstern underviser på projektet, og har tilrettelagt et opkvalificerende kursusforløb for de ti musikskolelærere. Kurset er udviklet i samarbejde med lektor i musikterapi ved Aalborg Universitet Ulla Holck. Aalborg Universitet er ikke en aktiv partner under projektforsløbet, men har dog en rolle som videnspartner gennem Ulla Holcks bidrag, både i form af faglig litteratur og udvikling af kursusforløbet.

Ekstern projektledeelse: Jimmie Nolsøe (cand.comm.) er ekstern projektleder med ansvar for projektets fremdrift, koordinering og evalueringsarbejde. Jimmie Nolsøe deltager også i alle Slots- og Kulturstyrelsens fælles arbejds- og netværksmøder.

Center for Borgerservice og Kultur: Forvaltningen ved Furesø Kommune bidrager med forankringen i kommunens kulturpolitik, vision og tværfaglige samarbejde. Den bistår også med pressearbejde og deltager med en kulturkonsulent til Slots- og Kulturstyrelsens arbejds- og netværksmøder.

Styregrupper: Projektet er organiseret om to styregrupper, der løbende har holdt møder og sikret fremdrift under forløbet. Styregruppe A) Musikskoleleder, souschef fra autismeafdelingen og projektleder. Styregruppe B) Musikskoleleder, underviser og projektleder.

1.5 Evaluering af "Mød Musikken":

Projektets primære aktivitet er 'musikundervisning i skoletiden' i form af hold- og soloundervisning. Det er disse to former for musikundervisning der, sammen med det tværfaglige samarbejde, er fokus for evalueringen.

Musikhold: Der er oprettet syv musikhold med i alt 45 elever (6-8 elever pr. hold), og de modtager musikundervisning 1-2 gange om ugen i 16 uger (afsluttes i uge 50). Der har været 1-2 musikskolelærere pr. hold, som har stået for undervisningen. Desuden har der været 2-3 af elevernes faste lærere og pædagoger på hvert hold. Holdundervisningen har især haft fokus på sammenspil, og eleverne har prøvet forskellige instrumenter undervejs.

Soloundervisning: Der er fem forskellige solo-instrumenter med i alt 15 elever (2-4 elever pr. solo-instrument), og de modtager alle musikundervisning 2 gange om ugen i 16 uger (afsluttes i uge 50). Der har været 1 musikskolelærer pr. solo-instrument, som har stået for undervisningen. Elevernes faste lærere og pædagoger har ikke deltaget i soloundervisningen, og eleverne er dermed blevet undervist alene. Til soloundervisningen

har fokus været på hovedinstrumentet, herunder færdigheder, noder, tabulaturer og teknik, og eleverne har ikke prøvet andre instrumenter undervejs.

Tværfagligt samarbejde: Ti musikskolelærere har stået for den samlede mængde musikundervisning på både hold og solo. Det tværfaglige samarbejde har set meget forskelligt ud. På nogle musikhold har det hele tiden været de samme personer (musikskolelærere og lærere/pædagoger), hvilket har givet gode betingelser for at udvikle et tværfagligt samarbejde. Til soloundervisningen har der derimod været musikskolelærere, som nærmest ikke har haft dialog med en lærer eller pædagog fra autismeafdelingen, og et egentlig tværfagligt samarbejde har ikke kunnet opstå. Evalueringen af projektets tværfaglige samarbejde fokuserer på mødet mellem musikskolens og autismeafdelingens lærere, og der evalueres ikke på ledelsessamarbejdet.

1.6 Dokumentationsmetoder:

Undervejs i projektet er der opstået tre afvigelser i dokumentationsmetoden i forhold til vores evalueringsdesign, som er følgende:

1.6.1 Uklare roller for tovholdere fra autismeafdelingen:

Der blev sent i forløbet udpeget fire tovholdere fra autismeafdelingen, som skulle have en koordinerende rolle i forhold til logistikken og samarbejdet om musikundervisningen. Det var hele tiden planen, at der skulle være et antal tovholdere fra Lille Værløse Skole, der både kunne deltage på kursusforløbet sammen med musikskolelærerne og være observatører og respondenter i evalueringsarbejdet. Der har været udfordringer undervejs med at finde tovholdere og involvere dem på en meningsfuld måde. Det har haft følgende konsekvenser:

- **Færre tovholdere end ønsket:** Det endte med fire tovholdere men ønsket fra start var flere, nærmere 6-8 tovholdere, så de bedre matchede musikskolelærerne i antal (som var ti).
- **For sent på banen:** Der er kun en tovholder, som har deltaget under hele kursusforløbet. De andre blev dels fundet for sent og dels meldte de løbende afbud til de enkelte kursusdage grundet andre opgaver.
- **Fraværende i soloundervisningen:** De to tovholdere (ud af fire), som blev udvalgt til at være tovholdere for soloundervisningen, har aldrig deltaget i soloundervisningen. Det vil sige, at vi ikke har observationer eller iagttagelser fra musikundervisningen fra de lærere, som til dagligt kender eleverne, og ved hvordan de er. Denne beslutning blev truffet af Lille Værløse Skole ret pludseligt, umiddelbart inden opstarten af musikundervisningen i uge 34. Begrundelserne herfor handler mest om økonomi og lærerplaner.

De nævnte problematikker om tovholdere og deres roller har medført den afvigelse i dokumentationsmetoden, at vi ikke har kunnet udarbejde spørgeskemaer til dem, da deres tiltænkte roller i musikundervisningen blev "udvandet". De har simpelthen ikke deltaget i

musikundervisningen, og de tovholdere som har deltaget, har enten været på det samme hold hele vejen igennem, eller skiftet rundt for (til tider) at dække for manglende lærer- og vikartimer. Tovholderne er fortsat med i evalueringsarbejdet, men med et noget mindre bidrag end planlagt og uden faste spørgeskemabesvarelser – hvilket var tiltænkt som en del af projektets dokumentationsmetode.

1.6.2 Ingen data fra supervisionen:

Projektets underviser har haft en helt central rolle i at videreuddanne de ti musikskolelærere, så de kunne varetage musikundervisningen med eleverne på autismeafdelingen. Planen var, at underviser skulle bistå evalueringsarbejdet ved at:

- Formidle observationer og indsigter fra 1-til-1 supervisionen, som underviser har afholdt med alle ti musikskolelærere.
- Være med til at udvikle spørgeskemaer og understøtte en brugbar metode for denne del af dataindsamlingen.

Her opstod også afvigelser i dokumentationsmetoden. Underviser har bistået med kommentarer og korrektur i udarbejdelsen af spørgeskemaer på et overordnet niveau (en enkelt korrekturgang). Så der har ikke været et deciderede udviklingsarbejde, og underviser har ikke arbejdet med respondenternes løbende spørgeskemabesvarelser. Arbejdet med spørgeskemaer lå uden for vedkommendes interessefelt, og vi kunne med fordel have afstemt opgaverne om evalueringsarbejdet mere detaljeret under projektforberedelserne.

På undervisers ønske blev det besluttet, at supervisionen skulle være et intimt rum, og dermed et personligt møde mellem underviser og musikskolelærer, hvorfra hverken emner eller observationer skulle opsamles og videreformidles. Planen var, at vigtige samtaleemner, observationer og iagttagelser fra supervisionen skulle indgå i evalueringen (ex. som undervises logbog), men denne del af evalueringsarbejdet blev omstødt.

Der blev afholdt to fælles sparringsdage, hvor både underviser, projektleder og alle ti musikskolelærere deltog. Under disse to dage er der mange emner, som gik igen fra supervisionen. Selv om der ikke blev evalueret særskilt på supervisionen, kan dataen således heller ikke siges at være gået fuldstændig tabt, da de to sparringsdage rummer mange af de samme emner, observationer og iagttagelser som supervisionen.

1.6.3 For kort en projektperiode til mange interviews:

Det er blevet til et tovholder-interview ud af fire mulige (tovholdere), hvor planen oprindeligt var at interviewe alle tovholdere – eventuelt som fokusgruppeinterviews, måske endda med deltagelse fra musikskolelærerne. Denne del af evalueringsdesignet var holdt åben, da vi godt vidste at tiden ville være knap frem mod indsendelse af evalueringsrapporten.

Kvalitative interviews genererer generelt en stor mængde data, som kræver god tid at bearbejde og kondensere. Derfor valgte vi et enkeltstående interview med den mest centrale tovholder fra autismeafdelingen, som havde været med på projektet siden forberedelserne i foråret, og kendte til eleverne og deres daglige skolegang. De andre tre tovholdere har haft en mere perifer berøring med projektet, og de deltog alle under den ene af de to sparringsdage, hvor deres observationer og iagttagelser blev delt og samlet op.

Flere kvalitative interviews, både med tovholdere, musikskolelærere og måske endda forældre, kunne bestemt berige evalueringsarbejdet og udfolde dimensionerne om 'adgang' og 'deltagelse'. Forudsætningerne for en sådan grundighed er mere arbejdstid og et afsluttet projektforsløb inden evalueringsrapporten skal afleveres (evalueringsrapporten skal indsendes i uge 48, projektet afsluttes først i uge 50).

2. Adgang

I dette afsnit evalueres musikundervisningen som to delprojekter, hvor hold- og soloundervisning behandles særskilt. "Mød Musikken" er tænkt og udført som et samlet projekt, men de konkrete erfaringer fra musikundervisningen har vist os, at der er betydelige forskelle i 'adgang' og 'deltagelse' alt efter om eleverne deltager på et musikhold eller spiller et soloinstrument. Evalueringen vil dermed afspejle projektets erfaringer mere præcist, ved at behandle hold- og soloundervisning særskilt under dette afsnit.

2.1 Projektets antagelser for målgruppens 'adgang':

Vi har arbejdet med følgende to antagelser for 'adgang', begge er formuleret i forbindelse med vores evalueringsdesign:

- *Vi antager, at målgruppen skal have adgang til musikundervisningen på skolen med deres faste lærere, i deres vante lokaler og som en del af deres normale skoleskema.*
- *Vi antager, at målgruppens adgang til musikundervisningen kræver involvering og opbakning fra (primært) deres faste lærere og (sekundært) deres forældre.*

2.2 Vores arbejde med antagelserne for 'adgang':

2.2.1 Skemaplanlægning for hold- og soloundervisning:

En af projektets absolut største opgaver har været, at få koordineret et skema for musikundervisningen mellem musikskolen og autismeafdelingen. Vores antagelse var, at musikundervisningen skulle være en del af elevernes almindelige skoleskema, og med deres faste lærere i deres vante lokaler. Da alle elever fra 0.-9. klasse i autismeafdelingen skulle tilbydes musikundervisning, har der været mange hensyn at tage til elevernes øvrige skema og fag.

Helt grundlæggende underviser musikskolelærerne primært om eftermiddagen fra kl. 14.00 og frem, mens lærere og pædagoger fra autismeafdelingen underviser fra kl. 8.00-13.00. Så hvad angår undervisningstider var koordineringen nem, eftersom musikskolelærerne normalt ikke underviser formiddag og middag. Den store koordineringsopgave gik på "*hvilke elever skal have hvilken form for musikundervisning?*".

Koordineringen skulle hele tiden afstemmes med, hvor mange musikskolelærere der var tilgængelige, og på hvilke tidspunkter. Ti musikskolelærere havde tilmeldt sig projektet, hvilket gav et begrænset antal muligheder, når 70 elever skulle fordeles på musikhold og soloinstrumenter.

Det færdige skema var resultatet af mange måneders koordinering mellem musikskolen og autismeafdelingen, hvor der løbende blev afsøgt flere kombinationsmuligheder. Det færdige skema var nærmest den eneste mulige version, hvis vi skulle komme i mål med vores antagelse om, at alle elever skulle have musikundervisning i skoletiden.

Undervejs i koordineringen måtte vi også justere antallet af ugentlige undervisningsgange. Det var ønsket, at samtlige 70 elever skulle modtage musikundervisning to gange om ugen, for at opnå en ensartet frekvens og samtidig sikre, at der ikke gik for lang tid uden musik. Meget kan nemt blive glemt på en uge, især nu hvor eleverne ikke fik instrumenter med hjem, som de kunne øve sig på.

Resultatet blev, at musikhold 4, 5 og 6 fik undervisning én gang om ugen i stedet for to, og at 15 elever kunne modtage soloundervisning i stedet for 25, som var den oprindelige ambition. Der er flere grunde til denne justering. Antallet af musikskolelærere sammenholdt med autismeafdelingens øvrige skema gjorde, at justeringer blev nødvendige for at indfri den overordnede antagelse om, at alle elever skulle tilbydes musikundervisning som en del af deres faste skoleskema.

2.2.2 Interimistiske musiklokaler på autismeafdelingen:

Da der skulle allokeres lokaler til musikundervisningen på Lille Værløse Skole, var der igen et begrænset antal kombinationsmuligheder – ligesom med skemaet – eftersom logistikken skulle gå op for alle klasser og deres øvrige fag.

Vores antagelse gik på, at musikundervisningen skulle foregå i elevernes vante lokaler. Hvis det skulle tages bogstaveligt, ville det betyde deres klasselokaler. Det er nemlig her, at eleverne har størstedelen af deres undervisning. Sceneskift kan hurtigt skabe utryghed for børn og unge med autisme, eftersom de er knyttet til deres faste lokaler. Det gælder især de mindste skolebørn i 0.-3. klasse, hvor mange af de større børn bedre kan håndtere et par sceneskift i løbet af en skoledag.

Vi arbejdede med flere modeller, hvor der bl.a. skulle være opbevaring af håndinstrumenter i klasselokalerne i 0.-3. klasserne. Dermed skulle instrumenterne pakkes op/pakkes ned hver gang der var musikundervisning. Vi endte dog med en mere simpel model, da både projektøkonomi og støjgener besværliggjorde, at alle klasselokaler blev udstyret med musikinstrumenter.

Vi oprettede fire interimistiske musikskoler, som alle blev udstyret med diverse musikinstrumenter til formålet (jf. pkt. 1.3.1). Dramasalen på Lille Værløse Skole blev projektets HQ, hvor de fleste musikinstrumenter blev opstillet – her skulle undervisningen af alle syv musikhold foregå. Eleverne kendte dramasalen, og den blev dermed også et af deres “vante lokaler”, næsten på højde med klasselokalernes trygge rammer.

Ud over dramasalen har der været tre små lokaler til soloundervisningen, og de har ikke vist sig helt så velegnede. Disse tre lokaler befinder sig i skolens “klubafdeling”, hvor eleverne fra autismeafdelingen normalt ikke kommer. Dermed udgør de ikke et “vant lokale” for eleverne, og desuden er de en smule slidte og uden en egentlig indretning.

Lille Værløse Skole har også et normalt musiklokale, som bruges i den daglige musikundervisning af skolens elever på almen (dermed ikke af autismeafdelingen). Der var også dialog om at inddrage dette lokale i projektet, men lokalet var ofte i brug, og det kunne ikke gå op med skemaet for hold- og soloundervisningen.

Det, at have dramasalen som en slags HQ for musikundervisningen, og de mange instrumenter indkøbt til projektet, har været en god løsning på den omfattende logistik. Løsningen indfrier dog ikke helt projektets antagelser om de vante rammer for eleverne.

2.2.3 Involvering og opbakning fra elevernes faste lærere og pædagoger:

En helt central del af projektet har fra start af været, at musikundervisningen skulle foregå i elevernes normale undervisningstid, og dermed sammen med deres faste lærere og pædagoger. Dermed har vi arbejdet med antagelsen om, at elevernes lærere og pædagoger naturligt deltager i musikundervisningen, fordi denne erstatter andre fag på skoleskemaet.

I praksis har det dog vist sig svært at sikre involvering og opbakning fra de faste lærere og pædagoger. Særligt i soloundervisningen, hvor elevernes faste lærere og pædagoger på intet tidspunkt har været med i musiklokalet (jf. pkt. 1.6.1). Der har sporadisk været en tovholder med for at observere enkelte undervisningsgange, men ellers har solo-elevernes faste lærere og pædagoger været tilbage i klassen med de øvrige elever (da alle ikke kunne modtage soloundervisning samtidig).

Der blev ellers arbejdet grundigt med denne antagelse forud for selve musikundervisningens opstart i august. Dels var musikundervisningen organiseret omkring en håndfuld faste tovholdere fra autismeafdelingen, der skulle fungere som bindeled mellem musikskolelærerne samt de faste lærere og pædagoger. Dels blev der afholdt et fælles

lærermøde i foråret, hvor vi i styregruppen orienterede om projektet, og ydermere afholdte vi en kickoff-dag i starten af august med fokus på det (kommende) tværfaglige samarbejde. Desuden forsøgte vi at få tovholderne til at deltage på kursusforløbet i foråret som optakt til musikundervisningen og det tværfaglige samarbejde.

Alle disse tiltag har været med til at løfte kommunikationen om projektet – både internt på musikskolen og Lille Værløse Skole, og mellem de to skoler og deres respektive lærergrupper. Trods disse tre indsatser besluttede Lille Værløse Skole at trække lærere og pædagoger ud af soloundervisningen lige inden opstarten i august. Det skabte en del uro under opstartsfasen, og har sidenhen svækket en egentlig involvering fra de lærere og pædagoger, der har soloeleverne til dagligt (3.-5. klasserne).

Organiseringen med tovholdere som bindeled mellem musikskolelærerne samt de faste lærere og pædagoger i autismeafdelingen, har fungeret tvivlsomt i praksis. Tovholdernes muligheder for at agere bindeled har ikke været optimale. Se oversigten herunder:

Organisering af tovholdere:

HOLD:	KLASSE:	ELEVER:	TOVHOLDER:	MUSIKUNDERVISNINGEN:
Musikhold 1	0.-3.	6	Person A	Deltager ikke
Musikhold 2	0.-3.	6	Person A	Deltager ikke
Musikhold 3	0.-3.	6	Person A	Deltager ikke
Musikhold 4	7.-9.	8	Person B	Deltager
Musikhold 5	7.-9.	4	Person B	Deltager
Musikhold 6	5.-7.	8	Person A	Deltager ikke
Musikhold 7	5.-7.	7	Person A	Deltager ikke

SOLO:	KLASSE:	ELEVER:	TOVHOLDER:	MUSIKUNDERVISNINGEN:
Fagot	3.-5.	3	Person C og D	Deltager ikke
Ukulele	3.-5.	2	Person C og D	Deltager ikke
Slagtøj	3.-5.	4	Person C og D	Deltager ikke
Saxofon	3.-5.	2	Person C og D	Deltager ikke
Klaver 1	3.-5.	2	Person C og D	Deltager ikke
Klaver 2	3.-5.	2	Person C og D	Deltager ikke

Person A er tovholder for mange af klasserne, men er hverken med i musikundervisningen eller fast lærer for eleverne i det daglige. Person B er både tovholder og fast lærer for denne gruppe elever, og vedkommende deltager også i musikundervisningen, hvilket har fungeret rigtig godt. Person C og D deler opgaven som tovholdere for soloeleverne, de er ikke med i selve musikundervisningen og kan dermed ikke reelt involvere sig eller yde opbakning. Desuden benyttes der to tovholdere til et relativt få antal soloelever (15 elever tilsammen), hvortil der er 45 elever tilsammen på de syv musikhold, og ligeledes kun to tovholdere til denne meget større gruppe.

2.2.4 Involvering og opbakning fra elevernes forældre:

Der er kun lidt at skrive om elevernes forældre og opbakning samt involvering fra dem. Selve musikundervisningen startede i uge 34, arbejdet med evalueringsrapporten er påbegyndt i uge 42, og ved aflevering af rapporten i uge 48, er der fortsat to uger tilbage af musikundervisningen. Så knaphed på både tid og ressourcer har forhindret os i at arbejde i dybden med antagelsen om, at forældrene også skulle involveres og yde opbakning for at styrke elevernes 'adgang' til musikundervisningen.

Vi har udført fire indsatser på den front for at kommunikere med forældregruppen:

1. Udsendt "nyt fra musikundervisningen" via de ugebrev, Lille Værløse Skole fast udsender til forældre på autismeafdelingen.
2. Udsendt samtykker til alle forældre i forbindelse med videooptagelser af musikundervisningen.
3. Afholdt et forældremøde i september, hvor der blev orienteret om "Mød Musikken" under et særskilt punkt.
4. Ophængt grafiske plakater på hele autismeafdelingen med information om projektet lige før opstarten af musikundervisningen i uge 34.

Lille Værløse Skole har inkluderet projektet i deres "daglige" dialog med forældrene, og allerede tilbage i foråret, har forældrene hørt om "Mød Musikken". Der er dog ikke tale om særskilte indsatser, nærmere en dagligdags kommunikation om hvad der generelt sker på skolen. Derfor vil antagelsen om opbakning og involvering ikke forfølges yderligere i rapporten, da der ikke foreligger brugbar data, som vi kan evaluere på baggrund af.

2.3 Indsigter skabt i arbejdet med antagelserne for 'adgang':

I dette afsnit evalueres 'adgang' ud fra følgende tre emner, inddelt i henholdsvis solo- og holdundervisning:

- Turen fra klassen til musiklokalet
- Valg af instrumenter
- Tiden til musikken

2.3.1 Turen fra klassen til musiklokalet (HOLD):

En af de faktorer, som vi overhovedet ikke havde forholdt os til eller reflekteret over ved projektstart var, hvordan eleverne skulle komme fra deres respektive klasselokaler til dramasalen, som udgjorde musiklokalet for alle musikhold.

Vi havde overset, at eleverne sjældent flytter lokaler i deres daglige skolegang, og selvom turen fra klasselokalerne til dramasalen ikke er synderligt lang så bringer gåturen alle elever ud i en åben skolegård, hvorfra de går videre til dramasalen. På trods af den korte afstand bliver det en lille rejse hvor eleverne først bryder op i klassen, og efterfølgende skal samles i dramasalen. Her skal de både samles i antal men også mentalt i form af et nyt lokale med helt nye musikskolelærere.

Der er næsten opstået lige så mange versioner af "turen fra klassen til musiklokalet", som der er musikhold og soloelever (uddybes under næste punkt). Turene kan inddeles i to hovedgrupper:

- 1) Musikhold 1-3 som er de små klasser (0.-3.), her henter musikskolelæreren eleverne i deres klasselokaler og følges sammen med dem til musiklokalet.
- 2) Musikhold 4-7 som er de store klasser (5.-9.), her finder eleverne selv vej til musiklokalet sammen med deres faste lærere og pædagoger, hvor musikskolelærerne står klar til at starte undervisningen.

Der kan nævnes flere variationer under disse to hovedgrupper af "gåture". De to mest bemærkelsesværdige variationer er nok Musikhold 3, hvor de altid har en fysisk aktivitet i skolegården, inden de går ind i dramasalen/musiklokalet – gerne en omgang stikbold eller lignende spil. Og så er der Musikhold 1, som modsvarer en 0. klasse i grundskolen, hvor musikskolelæreren kommer op i klassen i god tid inden musikundervisningen starter, ofte 15 min. før, og "passivt deltager" (observerer) i den lektion eleverne før musikundervisningen.

Musikhold 1 og musikhold 3 er eksempler på to positive varianter af gåturen. Hos musikhold 4-7 med de større elever skaber gåturen nogle gange forstyrrelser, mest for eleverne selv

men også for musikskolelærerne, der står klar til at tage imod dem i musiklokalet. Her kommer eleverne ofte dumpende/dryssende, og der går nogle gange noget tid, før hele musikholdet er klar til deres undervisning. De venter ofte på hinanden, og musikskolelærerne venter med. På musikhold 4 og 5 er der også forskel på, hvilke elever der indgår på holdet. Det vil sige, at elever fra musikhold 4 ugen efter kan være med på musikhold 5, og så tilbage igen til hold 4 den efterfølgende uge. Forklaringen er den, at autismeafdelingen benytter "stor-klasser" i nogle fag, hvor elever fra to forskellige klasser blandes. Det kan skabe ro i nogle fag og undervisningssituationer, men for musikskolelærerne skaber det forvirring, da det bliver svært at samle et band med en fast besætning, hvis bassisten f.eks. skifter hold fra uge til uge.

Vi ved ikke, hvad eleverne tænker om det at blive rokeret rundt. Det påvirker deres adgang til musikundervisningen på flere måder – de skal både spille i forskellige "bands" og måske også på forskellige instrumenter fra gang til gang. Det gør kontinuitet besværligt, ligeledes for musikskolelærerne, som ikke har indflydelse på elevsammensætningen på musikhold 4 og 5.

Der er også elever, som helt er blevet fritaget for "turen fra klassen til musiklokalet". Her er tale om elever, der grundet deres autismeforstyrrelse ikke mestrer det sceneskift, som gåturen kræver af dem. I alt drejer det sig om et mindre antal elever fra 5.-9. klasserne, altså store elever som ellers skulle have deltaget på musikhold 4-7. Hver klasse har et fast lærerteam bestående af to lærere og en pædagog. Det er klassens lærerteam, der har taget beslutningen om, hvilke elever der ikke kan klare gåturen. Det har været de samme elever fra start af, og det har dermed ikke skabt forstyrrelser for musikundervisningen på de enkelte musikhold.

Det bemærkelsesværdige er, at denne faktor aldrig er kommet op som et samtalepunkt i projektforberedelserne eller i styregruppemøderne. Det var først efter musikundervisningen var i fuld gang, at vi kunne se, at nogle elever måtte være udeblevet helt fra musikundervisningen. Ledelsen på Lille Værløse Skole kender selvfølgelig til denne faktor, og der er også tale om en institutionskultur, hvor beslutninger i dagligdagen træffes selvstændigt ude i de enkelte lærerteams. Denne faktor står dog ubehandlet i den forstand, at vi ikke fik lejlighed til at handle på den. Disse elever kunne have fået en anden form for musikundervisning, eventuelt i deres faste klasselokaler. Men da det ikke blev nævnt kunne der ikke tilrettelægges særskilte aktiviteter for disse elever.

Gåturen og sceneskiftet fra klasselokale til musiklokale har vist sig som en mærkbar barriere, der ligefrem har afholdt et antal elever for at kunne deltage i musikundervisningen. For andre elever, særligt de mindste, er gåturen blevet en aktivitet de forbinder positivt med musikundervisningen og som en oplevelse, der adskiller musikfaget fra deres øvrige fag. Det er nok en af de faktorer, der har overrasket os allermest, hvilket uddybes yderligere under næste punkt.

2.3.2 Turen fra klassen til musiklokalet (SOLO):

Gåturen fra klasselokalerne til de tre små musiklokaler til soloundervisningen er på samme afstand, som den eleverne på musikholdene tilbagelægger. Til soloundervisningen kommer der dog kun en elev af gangen, så her har udfordringerne ikke været tumult eller ventetid på alle var samlet. Den primære udfordring har været, hvem der skulle følge eleven fra klasselokalet til musiklokalet. Elevens faste lærer eller musikskolelæreren?

Heller ikke dette spørgsmål fik vi taget stilling til under projektforbereelserne. Og for soloundervisningen har denne gåtur decideret skabt problemer for både elever, lærere og musikskolelærere. Fordi der ikke var indgået aftaler på forhånd, var der stor forvirring for alle parter under de første mange uger af musikundervisningen.

Mange musikskolelærere måtte vente forgæves på deres soloelever, fordi de stadig befandt sig i deres klasselokale. Deres faste lærere havde enten glemt at følge dem ned, eller troede eleverne blev hentet i klassen. Der er også mange tilfælde af fravær, enten i form af sygdom eller dårligt humør, hvor musikskolelæreren ligeledes har siddet afventende i musiklokalet uden at vide, hvorfor deres elev ikke dukkede op til undervisningen. Og problemet blev kun forstærket af, at musikskolelærerne ikke vidste, hvor deres elevers klasselokaler var og derfor ikke kunne hente dem der.

Disse problemer var mest tydelige under opstartsfasen af musikundervisningen. Efter 3-4 uger med soloundervisning var der indtruffet en form for rutiner om, hvem der fulgte eleverne til musiklokalet. Det bemærkelsesværdige er, at problemet ikke blev løst via dialog mellem musikskolelærere og de faste lærere. Efter en lille måned med undervisning var elever og musikskolelærere "landet" i deres egne rutiner, hvor nogle musikskolelærere begyndte at hente deres elever i klassen, andre elever blev fulgt til musiklokalet af deres faste lærere, og nogle elever klarede selv gåturen til musiklokalet uden en lærer.

For at give perspektiv på, hvorledes en gåtur fra et klasselokale til et musiklokale kan give så mange udfordringer, skal man forstå følgende: Organiseringen af tovholdere på

autismeafdelingen var hverken forståelig eller praktisk for de medvirkende musikskolelærere og den store stab af lærere og pædagoger på autismeafdelingen. Vi havde simpelthen ikke fået etableret tydelige kommunikationsveje – musikskolelærerne vidste ikke hvem de skulle tage fat i, hvis deres elever ikke dukkede op, og de faste lærere vidste ligeledes ikke, hvordan de kom i kontakt med den rigtige musikskolelærer eller hvilket lokale undervisningen foregik i.

Så snart problemet blev indlysende, fik vi etableret telefon- og maillister, som blev udsendt til alle medvirkende musikskolelærere, lærere, pædagoger og ledelse. Så kombinationen af klare kommunikationsveje og tid, hvor musikundervisningen fik lov at komme i gang og alle fik ansigter på hinanden, satte gang i en mere direkte dialog mellem den enkelte musikskolelærer og de faste lærere og pædagoger, som underviste soloeleverne (3.-5. klasserne) til dagligt.

Den logistiske udfordring omkring gåturen resulterede dermed i, at flere soloelever ikke fik 'adgang' til musikundervisningen under opstarts-ugerne. Det, at have en voksen følgesvend, en lærer eller musikskolelærer, var en adgangsgivende faktor, da eleverne ikke måtte, og givetvis ikke kunne, tage turen til musiklokalet alene.

2.3.3 Valg af instrumenter (HOLD):

Alle syv musikhold har udelukkende haft musikundervisning i dramasalen, hvor der var adgang til følgende instrumenter: Trommesæt, bas, guitar, keyboard, mikrofon og sanganlæg, håndtrommer og diverse slagtpøjinstrumenter.

Valg af instrument er måske *den* mest adgangsgivende faktor til musikken generelt: Hvis du ikke kan lide at spille bas, kan du ikke lide at spille musik.

Det kan lyde som en unuanceret konstatering, men det identitetsnære forhold omkring instrumentvalg bor også i sproget – her er man en bassist, guitarist, sanger, trommeslager, komponist, percussionist osv.

Her har vi arbejdet med en afgørende faktor mellem undervisningen på hold og den på solo: På de syv musikhold kunne de ikke vælge instrumenter, til gengæld har de fået mulighed for at prøve flere forskellige instrumenter undervejs, og på solo havde hver elev kun et instrument, et hovedinstrument, og har ikke prøvet andet.

En anden adgangsgivende faktor til musikken er bandet/orkestret, de personer man spiller musik sammen med. Igen har vi arbejdet med en afgørende faktor, hvor eleverne på musikhold har haft sammenspil med deres klassekammerater, mellem 6-8 elever pr. musikhold, hvorimod de i soloundervisningen kun har øvet sig alene (og sammen med deres musikskolelærer). Her er identiteten i sproget fortsat tydelig, hvor man kan være solist eller "spille i et band". Og hvis man spiller i et band, hvor samspil og venskab ikke fungerer, så truer det også den enkelte elevs adgang til musikken, fordi det sociale i bandet er en afgørende faktor.

På de syv musikhold har vi gjort os følgende indsigter i valg af instrumenter:

- Ingen af de 45 elever (som tilsammen udgør de syv musikhold) udtrykker klare ønsker om det at vælge et instrument. De spiller på "hvad end de får i hånden", og er generelt åbne for at afprøve instrumenterne.
- De yngste børn på musikhold 1 og 2 (0.-3. klasserne) er særligt glade for instrumentet *rain sticks*, som giver en behagelig rislende lyd, når det vendes og drejes. Det er et instrument, som mest laver en lydeffekt og ikke kræver færdigheder.
- De ældste børn på musikhold 4 og 5 (7.-9. klasserne) er mere opmærksomme på deres valg af instrument, hvor de også øver decideret sammenspil i en klassisk band-besætning (trommer, bas, guitar). Det vil sige, at de lærer en rolle på deres instrument, som de skal kunne huske til næste gang. Elevernes identifikation med deres instrumenter bliver derfor større, eftersom de nu kan spille rigtigt eller forkert, alt efter hvor gode de er til at huske deres roller. Det betyder pludselig noget for bandets samlede lyd, for hvis der spilles forkert, kan alle høre det.
- På musikhold 1-3, som svarer til indskolingen, er de meget glade for musikaktiviteter, hvor instrumenterne benyttes i en legende og undersøgende kontekst. Her laver de ikke sammenspil som de ældste elever, og har måske derfor ikke fokus på valg af instrument – de kan ikke spille rigtigt/forkert, bare spille.
- På musikhold 4 og 5 er der et par elever, som i forvejen spiller musik. En på trommer og en på sang. Det bidrager positivt til samspillet, da disse elevers færdigheder er en støtte for de andre elever, når bandet spiller sammen. De rutinerede elever kan "vise vejen", hvilket motiverer de andre til at spille løs og være mindre nervøse.

Eleverne på de syv musikhold er ikke blevet præsenteret for valg af instrumenter, og har ikke skullet vælge musikundervisningen til. Det er for dem et obligatorisk skolefag, en ukompliceret situation, hvor de møder op og følger undervisningen sammen med deres klassekammerater. Der er eksempler på elever, som har udtrykt uvilje mod at skulle have musikundervisning – der er sågar elever blandt de allermindste, som ikke kunne tåle at høre ordet "musik", da vi begyndte med undervisningen. Det vakte åbenbart afsky eller frygt hos disse elever, og musikskolelæreren blev bedt om at undgå ordet "musik".

De ældste elever kan også godt brokke sig højlydt mens selve musikundervisningen står på, og udtrykke utilfredshed over at de "skal" gå til musik. En musikskolelærer fortæller følgende:

- *"I starten var der nogle som bare skred og råbte "lortehold", men nu er der nogle af dem, der gladeligt sidder og spiller trommer."*

Og generelt deltager næsten alle elever glædeligt i musikundervisningen og spiller, eller lærer at spille, på de instrumenter, som de får tildelt. Og nu hvor vi nærmer os afslutningen på projektforsløbet, må ordet "musik" godt nævnes hos de før frygtsomme elever.

Der er mange mikro-valgsituationer om instrumenterne i den daglige undervisning, hvor eleverne skiftevis afprøver, undersøger og leger med alle de instrumenter, som er opstillet i dramasalen. Så både de små og store elever på musikholdene vælger løbende instrumenter til og fra – men det er uforpligtende, fordi deres handlinger er en undersøgelse ("hvilken lyd siger dette instrument") og ikke et valg om *kun* at spille dette ene instrument. Den tydeligste variation kan iagttages hos de store elever fra 7.-9. klasserne, hvor de øver sammenspil som et band, og i projektforsløbets 16 uger kommer til at øve sig på to (max tre) forskellige instrumenter. Her tildeles eleverne instrumenter i bandet med afsæt i deres præferencer og i sammenspil med musikskolelærerne – eftersom de også har en praktisk opgave med at besætte alle instrumenter; det er svært med to trommeslagere i et band.

Det er overraskende, at der ikke er opstået nogle større konflikter blandt eleverne om det at vælge instrumenter. I opdelingen af musikundervisningen i hold og solo har vi arbejdet med en antagelse om, at valg af instrument er en faktor for elevernes adgang og deres deltagelse. På den måde er eleverne med autisme ligesom alle andre elever:

Identitetsmarkører som en sej guitar, et fedt trommesæt, en lækker sangstemme osv. er også betydningsfulde for dem i takt med, at deres teenageår begynder. Det er dog ikke en faktor, som er synderligt udslagsgivende. Eleverne er meget medgørlige i deres instrumentvalg, og orienterer sig mere mod den samlede oplevelse af musikundervisningen (det er nyt, der sker noget anderledes) end de specifikke instrumenter.

Musik er i projektperioden et obligatorisk fag – med undtagelse af de førnævnte elever, som er fritaget fra undervisningen – og måske er eleverne først og fremmest positivt overrasket: "Det er sjovt, vi troede ellers det ville være kedeligt", og orienterer sig derfor mere mod de sociale aspekter, både hvad angår nye musikskolelærere og nye situationer med deres klassekammerater. Hvis musikundervisningen kørte fast fra år til år, så ville det at vælge og

spille det "helt rigtige instrument" med tiden blive en større faktor for deres adgang og deltagelse i faget.

2.3.3 Valg af instrumenter (SOLO):

Omvendt har det forholdt sig med soloundervisningen. Her fik de 15 elever først en præsentation af de fem soloinstrumenter, som de skulle vælge mellem. Der blev afholdt et mini-arrangement inden sommerferien, hvor soloeleverne både kunne høre og prøve instrumenterne samt hilse på deres kommende musikskolelærere. Herefter kunne eleverne ønske mellem de fem udbudte solo-instrumenter, som de nu både havde hørt, rørt og set.

Der er således tale om to meget forskellige introduktioner til instrumenterne fra solo- til holdundervisningen. Der var en grundig introduktion for soloeleverne, givetvis på grund af betænkeligheder i styregruppen om denne elevgruppe: Kunne de klare at blive sendt alene til undervisning i et nyt fag med en ny lærer? Der var oprindeligt planlagt deltagelse fra elevernes faste lærere under soloundervisningen, så de ikke skulle være alene, men dog alene som elev uden deres klassekammerater. Denne plan blev som beskrevet lavet om, så eleverne endte vitterligt med at gå alene til musikundervisning fra første uge.

Vi kaldte dette mini-arrangement, hvor eleverne blev præsenteret for soloinstrumenterne, for "Hilsedag". Tiltaget med hilsedage var også tiltænkt alle elever på musikholdene, som ligeledes skulle præsenteres for deres kommende musikskolelærere, så de havde mødt vedkommende inden de befandt sig til selve undervisningen – til glæde for både elever og musikskolelærere. Vi kom dog ikke i mål med denne anden runde af hilsedage grundet tidsnød med både skemaplanlægning, læreplaner og elevoptag. Der var for mange ubekendte faktorer før sommerferien, hvilket umuliggjorde en god koordinering af hilsedage for alle 45 elever på de syv musikhold.

Hvad har dette valg af instrument så betydet for soloeleverne? Alle elever har beholdt det valgte soloinstrument. Ingen er sprunget fra eller har skiftet instrument undervejs. I styregruppen var disse overvejelser ellers på dagsordenen flere gange. Vi var overbeviste om, at der var elever, for hvem soloundervisningen ville blive for intimiderende og for meget. Måske ville der også være musikskolelærere, som måtte trække sig fra undervisningen af enkelte elever, eftersom de intet erfaring havde med at undervise børn og unge med autisme. Eller nogle elever ville måske opgive at lære de mere teknisk krævende instrumenter som fagot eller saxofon, og derfor måtte overflyttes til et andet instrument. Men ingen af disse scenarier er indtruffet i skrivende stund. Her skal det tilføjes, at det ikke var samtlige 15 elever, der fik tildelt deres 1. prioritet (de måtte ønske tre instrumenter hver). Der

var f.eks. ingen elever, der havde ønsket saxofon, så tovholderne måtte udvælge to elever til dette instrument.

Det er fristende at fremhæve instrumentvalget som afgørende faktor for, at alle elever stadig er med i soloundervisningen. Det kan vi ikke konkludere entydigt på baggrund af musikundervisningens korte forløb. På den anden side kan vi heller ikke negligere valgsituationens betydning. Der er ingen tvivl om at denne pædagogik har været befordrende for elevernes engagement i soloundervisningen. De har gennem deres instrumentvalg haft en reel indflydelse og fået en mere fuldgyldig adgang til musikundervisningen, som ikke er sket på musikholdene, hvor eleverne hovedsageligt har fået tildelt instrumenter undervejs og fra gang til gang. Til soloundervisningen har eleverne kunnet knytte to tætte relationer: Den til deres musikskolelærer og den til deres hovedinstrument. Det vi ser nu er, at der allerede er et par af de 15 soloelever, der har tilmeldt sig soloundervisning på Furesø Musikskole efter årsskiftet – hos den samme lærer og i det samme instrument.

Efter 10 uger med ugentlig musikundervisning er der allerede indikatorer på, at de tætte bånd der skabes via soloundervisningen giver elever med autisme bedre muligheder for adgang til musikken. Det skyldes især den tætte 1-til-1 kontakt med musikskolelæreren, som er særligt adgangsgivende for børn og unge med autisme, eftersom det netop er det sociale (mange elever i samme rum), der kan volde dem koncentrationsbesvær og hæmme deres muligheder for deltagelse.

2.3.4 Tiden til musikken (HOLD):

I forlængelse af emnet om 'valg af instrument' og de nævnte forskelle mellem solo- og holdundervisningen, er den enkelte elevs "tid til musikken" også betydningsfuld – både hvad angår antal undervisningsgange under projektperioden, aflysninger og afbud, tid til at øve og tid i et kvalitativt perspektiv.

Adgangen til musik handler i særdeleshed om tid. Skolen skal afsætte tid på skemaet til musikundervisning, musikskolelærerne skal fordele deres undervisningstid mellem eleverne på deres musikhold – nogle elever kræver simpelthen mere tid – og tiden udfordres altid af aflysninger. Så tiden til musikken har været en afgørende ressource i projektet, som først skulle frigøres gennem grundig skemaplanlægning af musikskolen og autismeafdelingen. Hvis det ikke havde været muligt for autismeafdelingen at frigøre tid til musikundervisning i alle deres klasser, så var projektet ikke blevet til noget – eller havde fået et mere beskedent omfang og ambitionsniveau.

De syv musikhold blev allerede udfordret på tiden inden musikundervisningen startede i august (uge 34). De skulle have to undervisningsgange á 45 min. om ugen ifølge det skema, vi havde tilrettelagt under forårets projektforberejdelser. Lige inden opstarten af musikundervisningen blev det nedjusteret til én undervisningsgang á 45 min. om ugen. Det var ikke alle musikhold, der blev underlagt denne nedjustering. Musikhold 1-3, som er de små klasser, har gennem hele projektforsløbet haft undervisning to gange om ugen, hvorimod de store elever på musikhold 4-7 måtte klare sig med en gang om ugen. Nedjusteringen af de store elevers undervisning handlede primært om logistik og læreplaner for henholdsvis musikskolelærere og de faste lærere og pædagoger på Lille Værløse Skole. Det er som sådan ikke en faktor, vi tillagde den store betydning tilbage i august, hvor beslutningen blev taget. Men nu kan vi se, at det har kostet noget at fjerne en ugentlig undervisningsgang hos de store elever. For på musikhold 4-7 øver de primært sammenspil, og her skal eleverne gerne kunne huske deres roller (akkorder mv.) på instrumenterne fra gang til gang. Mange elever har svært ved at huske selv meget simple roller, og musikskolelærerne peger på, at det er for lidt med en undervisningsgang om ugen. Eleverne kan ikke huske, hvad de spillede sidste gang, som en musikskolelærer udtrykker det:

- *“Som det er nu, er det nødvendigt at starte helt fra bunden, flere gange i træk med de samme helt basale informationer. Hvis de havde eget instrument, eller kunne låne/leje med hjem (og fik øvet sig derhjemme), ville dette også være godt for dem.”*

Det samme gør sig gældende i soloundervisningen. Her kan eleverne også have svært ved at huske, hvad de lærte sidste uge. Men de er til gengæld begunstige af to undervisningsgange pr. uge, og har dermed bedre tid til at repetere, samle op og lade akkorder og rytmer indfælde sig. Det havde måske været bedre, hvis det var de små elever på musikhold 1-3, der var blevet nedjusteret til en undervisningsgang om ugen. Deres musikundervisning byder mere på rytmik og musiske lege, og de øver ikke deciderede sammenspil, hvor forskellige roller skal indlæres. Det var dog ikke en mulighed grundet vores begrænsede kombinationsmuligheder for skemaet – det kunne nærmest kun gå op på en måde. Og hvis vi havde lavet nedjusteringen for de små elever, ville vi givetvis kunne observere andre tegn på, at deres adgang til musikundervisningen nu led under den lavere frekvens.

Hvad angår “kvalitetstid” til musikken, så har alle musikholdene haft 1-2 musikskolelærere samt 2-3 faste lærere og pædagoger til at støtte eleverne på musikholdene, hvor der har været mellem 6-8 elever pr. hold. Lærerne har dermed kunnet “mandsopdække” eleverne, hvilket var nødvendigt for at fastholde deres deltagelse og opnå fremdrift i undervisningen. Især de store elever med sammenspil har krævet høj og aktiv lærerdeltagelse, hvor de har

hjulpet eleverne enkeltvis når nye instrumenter, roller og sange skulle indlæres. På musikhold 4-7 har der fast været to musikskolelærere, netop for at kunne facilitere sammenspil, hvilket kræver flere lærerkræfter, eftersom der er mange instrumenter i gang på samme tid. Når en af disse musikskolelærere har været syge, har konsekvenserne været tydelige: Der opstår uro blandt eleverne, for de kan ikke få den hjælp, de plejer til instrumenterne, den tilbageværende musikskolelærer får ekstra travlt og undervisningen bliver utilfredsstillende:

- *“Jeg var fraværende (syg) i uge 37 og min kollega (den anden musikskolelærer, red.) havde ikke en nem dag med at styre hele holdet alene,” MUSIKSKOLELÆRER A.*

Denne aftapning af lærerkræfter til musikhold 4-7 er indtruffet mere end en gang, mest på grund af sygdom. Hvis musikundervisningen ikke var så ny for både elever og lærere, ville frafald blandt lærerne nok gå mere ubemærket hen. Men det har været meget tydeligt, og den manglende musikskolelærer har virkelig “manglet”. Tidsfaktoren kan derfor ikke kun betragtes individuelt mellem lærer og elev, den er i høj grad også kollektiv. Det er væsentligt for elevernes adgang til musikken, om der er fire eller fem lærere med i undervisningen, fordi den kollektive tidsressource påvirkes af dette antal.

En anden tidsmæssig udfordring for musikhold 4-7 og de store elevers adgang til musikken var efterårsferien og uge 43, hvor dramasalen var optaget på grund af en teaterforestilling. Dermed var der pludselig gået tre uger uden musikundervisning for de store elever. Musikundervisningen er heldigvis kommet godt tilbage på sporet, men i et projektforsøg bestående af 16 uger, så er tre uger væk fra musikken ikke godt – heller ikke hvad angår vores observationer og data.

Vores antagelse om, at eleverne skulle have musikundervisning fast på deres skema, holder dermed stik. Det har tydelige konsekvenser, når frekvensen af ugentlige undervisningsgange falder. Mangel på tid udgør en barriere for elevernes adgang til musikken og deres muligheder for at komme ind i musikken, særligt fordi de ikke kan øve sig mellem undervisningsgangene – de har ikke adgang til instrumenterne. Det er en faktor, der med fordel kunne arbejdes med i en videreførelse af projektet, enten i form af adgang til musiklokaler på skolen eller låneinstrumenter, som kan tages med hjem.

2.3.5 Tiden til musikken (SOLO):

En grundlæggende forskel hvad angår tiden til musikken for de 15 soloelever er, at en undervisningsgang for dem er på 22 min., og at de alle har to undervisningsgange om ugen.

Så varighed og frekvens varierer fra solo- til holdundervisning, hvor de førnævnte musikhold 4-7 kun har musikundervisning en gang á 45 min. om ugen. Og her er der en bemærkelsesværdig variation, hvor det vi kalder 'tiden til musikken' afslører, at tidsfaktoren er en barriere for adgangen til musikken på forskellige måder. For eleverne på henholdsvis solo- og musikhold modtager undervisning lige mange minutter om ugen. På hold er det 1 x 45 min. og på solo 2 x 22 min. pr. uge. Så nominelt er tiden den samme. Men tilrettelæggelsen af musikundervisningen gør, at soloeleverne har "tid" mellem deres undervisning, de har 22 min. den ene dag og 22 min. nogle dage efter. Og denne tilrettelæggelse af tiden styrker tydeligt soloelevernes adgang til musikken, hvor de måske bruger "den ene dag" til at repetere og opfriske, og "den anden dag" til at komme mere ind i musikken og øve færdigheder.

Soloundervisningen flyder i sagens natur over med kvalitetstid, fordi der er én musikskolelærer til at undervise én elev, og eleven får dermed masser af alenetid, voksentid, kvalitetstid – opsummeret til opmærksomhed fra en voksen uden forstyrrelser. Det er dette uforstyrrede rum, som eleverne også både søger og har brug for i løbet af en normal skoledag. Nogle gange ved hjælp af en tablet og høretelefoner, andre gange ved at gå en tur sammen med en voksen og derigennem blive afskærmet fra klassekammerater og sociale hensyntagende. Så uden at vi har været opmærksomme på det under projektforbereelserne og i tilrettelæggelsen af solo- og holdundervisningen, så oplever eleverne alenetid med en voksen som en belønning – det er en slags bonus, som de kender fra deres faste skolegang. En tovholder fortæller:

- *"Mange elever vil gerne have 1-til-1 tid med en voksen. På skolen (autismeafdelingen på Lille Værløse Skole, red.) får eleverne stjerner, når de øver sig på noget. Og 10 stjerner udløser alenetid med en voksen, f.eks. en gåtur, tur til McDonalds, fisketur eller andet. Vi har også elevsamtaler hver uge, og jeg tror, at musikundervisningen bliver en slags elevsamtale for mange af eleverne, noget de får som bonus."*

Det skal ikke nødvendigvis forstås således, at eleverne selv ville kalde det en bonus. Men det er et belønningssystem, som Lille Værløse Skole benytter sig af som en del af hverdagen på autismeafdelingen. Her har eleverne en fast ugentlig samtale 1-til-1 med en voksen på 15 min., og de optjener også stjerner, der udløser alenetid med en voksen (en af deres faste lærere) i form af en hyggestund/-tur. Soloundervisningen har dermed tydelige paralleller til et eksisterende belønningssystem, som eleverne kender og værdsætter. Det kan også være en af forklaringerne på, at der ikke er en eneste soloelev, som har udtrykt ønsker om at enten skifte instrument eller springe fra på undervisningen – hvilket vi ellers i styregruppen havde forberedt os på ville ske på et tidspunkt i projektforsløbet. Eleverne

oplever givetvis soloundervisningen som en belønning, hvor de får kvalitetstid med en voksen, der dog er ny for dem, men alligevel giver dem masser af opmærksomhed og har god tid til at være sammen med dem.

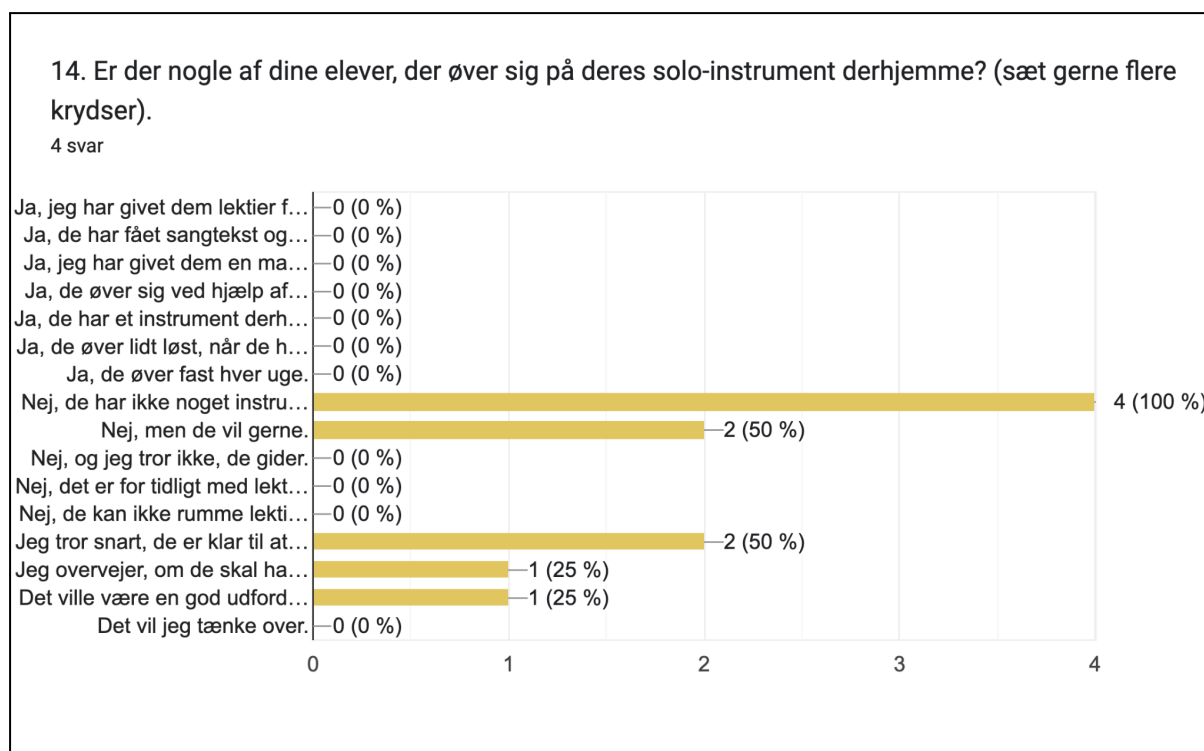
En sololektion på 22 min. er måske det tætteste vi i projektet kommer på at kunne kalde en succesopskrift, hvis vi skulle fremhæve en faktor, der utvetydigt styrker elevernes adgang til musikken. Alle fem musikskolelærere fra soloundervisningen har bemærket, at de 22 min. er en tilpas varighed – og det gælder for alle 15 elever uanset instrument. For når lektionen nærmer sig sin afslutning, så er eleverne ofte meget trætte, og kan ikke klare mere musikundervisning.

Varigheden af en solo-lektion på 22 min. er mest et resultat af vores skemaplanlægning, hvor der skulle fordeles undervisningstid til alle elever på autismeafdelingen. Vi halverede den normale lektion på 45 min., og kunne dermed lave musikundervisning for to soloelever pr. lektion. Et interessant perspektiv på varigheden, og hvorfor den virker så godt, kunne være den udbredte Pomodoro-teknik, hvor der arbejdes koncentreret med en opgave i præcis 25 min., hvorefter der tages en pause på 5-10 min. Vi har ikke arbejdet ud fra dette perspektiv, men kan (måske) iagttage noget almenmenneskeligt om soloeleverne og deres evne til at holde opmærksomheden. Her er 22-25 min. et tilpas tidsinterval, fordi de skal lære nye færdigheder på nye instrumenter med nye lærere. Efter et år med musikundervisning kunne det sagtens tænkes, at soloeleverne kunne holde opmærksomheden gennem en normal lektion på 45 min. Det kan eleverne på nuværende tidspunkt på alle syv musikhold. Her er der dog en anden undervisningsform, hvor eleverne bedre kan trække sig lidt, slippe opmærksomheden, og så komme tilbage og indgå i klassefællesskabet.

Mange soloelever ønsker mere tid til musikken i form af "lektier", fordi de gerne vil øve sig på instrumenterne derhjemme. Vi vidste fra start af, at det ville anstrenge logistikken, hvis vi skulle sørge for instrumenter, som eleverne kunne tage med hjem. Det kunne ikke rummes inden for projektperioden og budgettet. Men det er interessant at dialogen og ønsket om hjemmeøvelser opstår som en naturlig følge, en selvfølge, af soloundervisningen og det at spille et hovedinstrument. Soloundervisningen giver på sin vis adgang til en højere grad af deltagelse, eftersom eleverne gerne vil øve sig i fritiden og bruge mere tid på musikken. Denne dialog er ikke opstået lige så tydeligt på musikholdene, selvom det kunne tænkes, at nogle elever efterfølgende ønskede at starte deres eget band.

De fem musikskolelærere, som står for soloundervisningen, bliver i spørgeskemaerne spurgt om *"Er der nogle af dine elever, der øver sig på deres soloinstrument derhjemme?"*, hvortil

de kan vælge mellem flere svar. Her vælger mange svarmulighederne *“Nej, men de vil gerne”* og *“Jeg tror snart, de er klar til at øve sig derhjemme”*. Desuden fremgår det også af svaret *“Nej, de har ikke noget instrument derhjemme”*, at eleverne reelt ikke har adgang til musikken uden for undervisningen.



En tovholder fra autismeafdelingen siger næsten det hele, og fortæller på på bevægende vis om egne observationer:

- “Jeg har set en elev til soloundervisning, hvor jeg slet ikke kunne genkende drengen. Eleven kan normalt være ekstremt forstyrrende, det er mest skrig eleven kommer med, sjældent hele sætninger. Han kan have pludselige udbrud, der er meget voldsomme, hvor stole bliver kastet. Det kan være svært at gennemføre en normal undervisning. Til musik var han helt rolig, ikke et skrig. Når han sagde noget, var det relevant, eleven fremstod nærmest typisk. Han var god til rytme og lange passager, og de har ikke klaver derhjemme. Jeg var ved at få tårer i øjnene”.

Ud fra definitionen af ‘adgang’ med vægt på reelle muligheder og fuldgyldig deltagelse, så er soloundervisningen uden tvivl særlig interessant for børn og unge med autisme. Den enkelte elev får kvalitetstid sammen med en musikskolelærer, der er opmærksom både på mennesket og det, der skal læres, og så er der ingen forstyrrelser fra andre personer i rummet. Det er faktorer, som gør at eleverne hurtigt kommer ind i musikken, føler sig trygge i relationen og kan vise sider af deres personlighed, som ellers ikke er fremherskende i andre fag.

3. Deltagelse

I dette afsnit evalueres musikundervisningen ud fra en samlet betragtning, hvor der fremhæves nogle generelle faktorer, der både styrker og hæmmer elevernes deltagelse i hold- og soloundervisning, som vi har observeret den.

3.1 Projektets antagelser for målgruppens 'deltagelse':

Vi har arbejdet med følgende tre antagelser for 'deltagelse', der alle er formuleret i vores evalueringsdesign:

- Vi antager, at musikundervisningen på hold vil styrke de mindste elevers deltagelse, da de her kan engagere sig i musikken i fællesskab med deres klassekammerater.*
- Vi antager, at soloundervisning vil styrke de større elevers deltagelse, da de her får ejerskab over et instrument samt alenetid og ro omkring musikken.*
- Vi antager, at alle skoleelever skal modtage musikundervisning to gange om ugen, så faget opnår samme frekvens på skoleskemaet som elevernes øvrige fag.*

3.2 Vores arbejde med antagelserne for 'deltagelse':

3.2.1 At skabe et fællesskab om musikken:

Ambitionen om at skabe fællesskab gælder for alle elever på de syv musikhold, og ikke kun de mindste elever, som alene nævnes i antagelsen. Den skal læses som et produkt af processen, hvor vi i begyndelsen havde udset musikholdene til at være primært for de små klasser, og soloundervisningen for de større klasser. Sådan blev det ikke, og der har været musikhold for både store og små elever med fokus på fællesskab i undervisningen.

Inden musikundervisningen startede i august, modtog alle klasser en hilsen fra deres kommende musikskolelærer. Denne hilsen var en simpel præsentation med foto og tekst, så eleverne kunne se og læse lidt om den lærer, de snart skulle have til musik.

Præsentationerne af alle musikskolelærerne kom op og hængte i klasserne, og samtidig ophængte vi grafiske plakater om "Mød Musikken" på gangene i hele autismeafdelingen. Dermed blev der "sat ansigter på" de ti musikskolelærere, som snart ville få deres daglige gang på afdelingen, og elever og lærere kunne begynde at være fælles om at glæde sig til musikundervisningen skulle starte.

Som beskrevet tidligere, ville vi gerne have afholdt hilsedage for alle elever på musikholdene. Det ville have været den foretrukne måde at skabe fællesskab om det, der

skulle til at ske. Logistikken muliggjorde kun hilsedage for soloeleverne, hvilket var godt givet ud. Et par få musikskolelærere kiggede uformelt ind til deres kommende elever (på musikhold) ugen før undervisningen startede, men uden at det var en egentlig hilsedag. Så i arbejdet med denne antagelse om fællesskab – som i høj grad også handler om elevernes tryghed i relationen til deres kommende musikskolelærere – kunne vi med fordel have prioriteret mere tid til at få afholdt hilsedage. For fællesskabet i musikundervisningen handler også om fællesskab og samarbejde mellem musikskolelærere og den faste stab af lærere og pædagoger på Lille Værløse Skole. Hvis der er et velfungerende lærerfællesskab og -samarbejde, så befordrer det også fællesskab blandt eleverne og deres nye musikskolelærere. Her ville flere og mere veludførte hilsedage kunne have skabt grobund for fællesskabet og bidraget til en fælles forståelse og fælles ånd for “Mød Musikken”, inden elever og lærer befandt sig i musiklokalet sammen.

3.2.2 At få ejerskab over et instrument:

Antagelsen om ejerskab knytter sig til soloeleverne og deres hovedinstrumenter. På musikholdene har eleverne kunnet afprøve forskellige instrumenter, og her har vi ikke arbejdet direkte med en antagelse om ejerskab. Gennem projektforsløbet er der dog elever på musikholdene, som med tiden er begyndt at udvise ejerskabsfølelser for nogle instrumenter – hvilket vi betragter som værende positivt. Der foregår dog en nødvendig orkestrering af eleverne på musikholdene, helt bogstaveligt: Der er en, som skal spille trommer, og der er samtidig kun en, der kan spille trommer ad gangen. Så hvis der er to elever, der begge begynder at føle ejerskab over trommerne, opstår der en konkurrencesituation mellem de to elever, og en valgsituation for musikskolelæreren. Heri ligger et arbejde med at skabe en fælles ejerskabsfølelse, for bandet, for musikken, for undervisningen. Det vedrører i den grad ejerskab og deltagelse, og det kunne være en kunstpædagogisk antagelse, som kunne åbne en videre vej i arbejdet med “Mød Musikken”. For indeværende er det ikke en faktor, vi har arbejdet med på projektniveau, selvom de enkelte musikskolelærere har arbejdet med at skabe fælles ejerskab i konkrete undervisningssituationer.

Ejerskabet for soloeleverne blev initieret gennem deres instrumentønsker, hvor de forud for musikundervisningen lavede en prioriteret liste over deres tre hovedinstrumenter. Her fik de konkrete handlemuligheder, der havde direkte indflydelse på deres egen deltagelse i den kommende musikundervisning. Og som beskrevet i sidste afsnit, så gav denne valgsituation pote. Her var fem håndgribelige instrumenter, de havde hørt og set forinden, og nu kunne de ønske mellem dem. Overskueligt, forståeligt og tilgængeligt. Alle ville få tildelt et soloinstrument, og alle skulle snart have musikundervisning. Så ejerskab handler her også

om muligheder for indflydelse, at soloelevernes handlemuligheder var reelle og betydningsfulde – deres valg var et rigtigt valg, og ikke et skuestykke for projektets skyld.

3.2.3 Musik to gange om ugen:

Denne antagelse har vi arbejdet grundigt og langvarigt med under skemaplanlægningen og projektforbereelserne i foråret. Vi kom dog ikke helt i mål med arbejdet i den forstand, at musikhold 4-7 måtte nøjes med musikundervisning en gang om ugen i stedet for de planlagte to gange. En anden tilføjelse til arbejdet med denne antagelse er, at det for de fire musikskolelærere, der stod for undervisningen på musikhold 4-7, krævede lidt ekstra at nedjustere undervisningen fra to til kun en gang om ugen. Det er ikke meget undervisningstid at have til rådighed, når man både skal opstarte et nyt fag med nye elever, og samtidig arbejde med en kort horisont på kun 16 ugers undervisning. Musikskolelærerne havde ikke detaljeplanlagt et 16 ugers undervisningsforløb på forhånd. De skulle ikke ændre indholdet af undervisningen, men snarere indstille sig på et intenst forløb, der for deres vedkommende blev halveret lige før opstarten. Når man går fra to til en gang musikundervisning om ugen, så kan man overse det faktum, at musikskolelæreren mister 50% af sin ellers tildelte undervisningstid. Så nedjusteringen kom også til at udgøre en stressfaktor for de berørte musikskolelærere, hvoraf en af lærerne egenhændigt fik sørget for, at Lille Værløse Skole stillede med en ekstra lærer til musikholdene, endda en uddannet musiklærer fra skolen til at understøtte holdundervisningen.

I skrivende stund, hvor musikundervisningen bevæger sig ind i sin 11 uge, er disse udfordringer heldigvis overkommet, og der er generelt stor tilfredshed at spore på både solo- og holdundervisning. At gennemføre musikundervisning to gange om ugen har på ingen måde været en nem antagelse at indfri. Afbud, sygdom, skemaændringer og andre former for aflysninger har været en del af projektet lige siden musikundervisningen startede – hvilket altid forekommer i en skolehverdag. I et projektforsløb på små 16 uger er det dog blevet til en blivende udfordring, og der er flere elever, hvor det ikke har været muligt for os (og dem kunne man tilføje) at opretholde frekvensen med musikundervisning to gange om ugen. Så antagelsen giver mening på papiret, når projektet udtænkes og formuleres, men når teori møder praksis, sker der altid noget uventet.

Herunder følger et overblik over det samlede antal musiklektioner, som er skemalagt for hold- og soloundervisningen:

HOLD:	KLASSE:	ELEVER:	UNDERVISNING TOTAL:	ANTAL UGER:
Musikhold 1	0.-3.	6	32 lektioner á 45 min.	16 ugers undervisning
Musikhold 2	0.-3.	6	32 lektioner á 45 min.	16 ugers undervisning
Musikhold 3	0.-3.	6	32 lektioner á 45 min.	16 ugers undervisning
Musikhold 4	7.-9.	8	16 lektioner á 45 min.	16 ugers undervisning
Musikhold 5	7.-9.	4	16 lektioner á 45 min.	16 ugers undervisning
Musikhold 6	5.-7.	8	16 lektioner á 45 min.	16 ugers undervisning
Musikhold 7	5.-7.	7	16 lektioner á 45 min.	16 ugers undervisning

SOLO:	KLASSE:	ELEVER:	UNDERVISNING TOTAL:	ANTAL UGER:
Fagot	3.-5.	3	96 lektioner á 22 min.	16 ugers undervisning
Ukulele	3.-5.	2	64 lektioner á 22 min.	16 ugers undervisning
Slagtøj	3.-5.	4	128 lektioner á 22 min.	16 ugers undervisning
Saxofon	3.-5.	2	64 lektioner á 22 min.	16 ugers undervisning
Klaver 1	3.-5.	2	64 lektioner á 22 min.	16 ugers undervisning
Klaver 2	3.-5.	2	64 lektioner á 22 min.	16 ugers undervisning

Dermed er der ved projektstart samlet "udbudt" 704 musiklektioner fordelt på solo- og holdundervisningen. Projektet er fortsat i gang og har sine sidste undervisningstimer i uge 50. I skrivende stund er der gennemført 12 ugers undervisning ud af de 16 planlagte uger (efterårsferien i uge 42 indgår ikke i de 16 uger). Der er udgået en del lektioner undervejs, og her bruges ordet "udgået" bevidst, da variationerne bag er så mange. De omhandler både sygdom hos lærere og elever, skemaændringer, humør hos elever (der dermed ikke kan deltage), forglemmelser fra de faste lærere og pædagoger, der under opstarten glemte at følge soloelever over til musiklokalet samt aflysning af alle syv musikhold i hele uge 43. Jo flere lektioner der har været udbudt af et soloinstrument eller et musikhold, des flere lektioner er generelt udgået. På solo-trommer er der eksempelvis fire elever, der tilsammen modtager 128 lektioner på 16 uger. Her er undervisningen mere udsat for aflysninger (af alle slags), eftersom der er fire elever og en musiklærer, der alle kan aflyse af forskellige årsager. Et musikhold kan derimod godt undvære op til flere elever – her aflyses der kun, hvis begge

musikskolelærere er syge, og det er endnu ikke hændt. Dermed er soloundervisningen mere udsat hvad angår aflysninger, eftersom den afhænger af enkeltelevers fremmøde, og så er antallet af lektioner samlet set flere, hvilket åbner op for muligheden af flere aflysninger.

Så selvom vi har arbejdet grundigt med antagelsen om musik to gange om ugen, så har den været svær at efterleve i praksis. Vi overvejede på et tidspunkt under projektforberedelserne at oprette et hold af musikvikarer, men eftersom alle ti musikskolelærere havde deltaget i et opkvalificerende kursusforløb i foråret, hvor de blev oplært i at undervise børn og unge med autisme i musik, ville et hold af "vilkårlige musikvikarer" gå imod projektets præmisser. Vi valgte derfor at acceptere de aflysninger, der forventeligt måtte komme undervejs.

3.3 Indsigter skabt i arbejdet med antagelserne for 'deltagelse':

Allerede 6-8 uger efter musikundervisningen var startet i august, kunne vi iagttage, at der er stor forskel på, hvad der understøtter og hæmmer deltagelsen fra hver enkelt elev. Der er tale om 70 børn og unge fra 0.-9. klasse med autisme, som aldrig før har haft musikundervisning som en fast del af skoleskemaet. Hvad får dem til at deltage, og hvad får dem til at springe fra? Og hvor meget handler vores indsigter om elevernes autismediagnoser? Hvis vi tog 70 elever fra almenskolen, ville de med al sandsynlighed også reagere vidt forskelligt på et undervisningsforløb i musik.

Der er nærmest lige så mange variationer, som der er elever. Der er elever på solo-klaver, der spiller helt normalt og elever, der kun bruger en finger. Der er elever, der gerne vil optræde for venner og familie, og der er elever der ikke vil. Der er soloelever, der ønsker mere undervisningstid, der er andre, som skal have en lur efter de 22 min. Nogle elever møder op med stor iver og glæde hver gang, andre er syge 50% af tiden, og går glip af store dele af undervisningen. Nogle elever husker akkorder og roller, andre har glemt det efter en uge og må lære det hele forfra. Der er elever, som selv begynder at komponere små musikbidder på deres instrumenter, og der er elever, som begynder at springe fra på holdundervisningen. Der er elever, som blomstrer op under musikundervisningen og viser helt nye sider, færdigheder og sociale evner, og der er elever, som deltager i musikundervisningen på samme måde som i en dansktime. Der er elever, som får tændt en ild, de vil øve sig derhjemme og ønsker sig nu instrumenter, og der er elever, som ikke forstår, hvorfor de *skal* være til musik. Nogle soloelever kan kun deltage i musikundervisningen, hvis deres bedste ven er med i musiklokalet, andre elever motiveres af bordfodbold og et stykke slik. Og der er musikskolelærere, for hvem projektet har åbnet en ny undervisningsvej, hvor de nu vil undervise flere børn og unge med autisme, fordi de oplever en meningsfuldhed uden sidestykke. Alle tænkelige scenarier foregår og forandrer

sig løbende i musikundervisningen, som først afluttes i uge 50 og dermed stadig udfolder sig mens denne evalueringsrapport skrives.

Afsnittet inddeles på den baggrund i følgende fire emner:

- Styrkende faktorer for 'deltagelse'.
- Hæmmende faktorer for 'deltagelse'.
- Eksempler fra spørgeskemabesvarelser.
- Bud på nye antagelser.

Det første emne er de faktorer, der har styrket elevernes deltagelse, og dernæst kommer de faktorer, som har hæmmet selvsamme. Bemærk, at en faktor kan have både styrkende og hæmmende attributter, der udfolder sig forskelligt fra henholdsvis solo- til

holdundervisningen, og afhængigt af eleverne, deres antal og alder samt karaktertræk.

Det tredje emne indeholder eksempler fra musikskolelærernes spørgeskemabesvarelser, og afslutningsvis fremsættes bud på nye antagelser, som har formuleret sig undervejs i arbejdet med evalueringsrapporten. Antagelserne er ikke operationaliseret i den forstand, at vi nu arbejder med et kursskifte for "Mød Musikken" hen mod afslutningen i uge 50. De skal læses som et resultat af den proces, som arbejdet med evalueringsrapporten har ført med sig.

3.3.1 Styrkende faktorer for 'deltagelse':

Herunder otte faktorer, som vi har iagttaget kan styrke elevernes deltagelse i musikken på tværs af solo- og holdundervisningen. De otte faktorer skal læses i deres rette kontekst, som er, at de fortæller noget om deltagelse hos børn og unge med autisme, som har modtaget musikundervisning i 11 uger (ud af 16 uger i alt). Hvis eleverne havde gået til musikundervisning i årevis, ville det være nogle andre faktorer, der styrkede deres deltagelse.

1. Det er TYDELIGT for enhver:

Det er afgørende med tydelige rammer for musikundervisningen, hvor velkomst og afrunding foregår på samme måde fra gang til gang. Det kan være den samme lille "hej- eller farvelsang", en bestemt hilsen eller navnerunde, et bestemt instrument eller en "musikalsk mentor" (hånddukke), der indrammer musikundervisningen. En smule variation er godt, det kan være der varieres mellem to-tre måder at afrunde på, men velkomsten er altid den samme – eller omvendt. Det skal være tydeligt, overskueligt og forventeligt.

2. Glæde giver gevinst:

Fokus skal være på succesoplevelser for eleverne og mindre på deres indlæring, fordi det giver dem glæde og motivation, når de lykkes med musikken. Det kan være en sjov lyd på keyboardet, som de kender fra en film eller bare synes om, det kan være et grin med musiklæreren, det kan være at få fagotten til at sige "OOooo", slå kraftigt på lilletrommen, eller bare det at turde sige noget i en

mikrofon. Vi kan ikke forudse, hvilke personlige grænser eleverne har og overskrider i musikken. Derfor rangerer succesoplevelser, uanset deres form og fylde, højere end indlæring af konkrete færdigheder.

3. Lyden i musikken og musikken i lyden:

Musik afhænger af øret der lytter, og det gælder selvfølgelig også for elever med autisme. For nogle elever er det lyden af et bestemt instrument, der er musikundervisningen. De kan ikke få nok af dette ene instrument og den særlige lyd, og det skal der være plads til – for musikundervisningen er også at udforske lyde. For nogle elever er det 'vejen ind i musikken'. Børn og unge med autisme er generelt mere lydsensitive, men det betyder ikke, at musikundervisningen nødvendigvis udfordrer dem mere. Det kan lige så vel være larm i klasselokalet under en dansktime, hvor de reagerer på støjniveauet. Så de kan sagtens spille i et band med mange instrumenter og normal lydstyrke. Det er ikke larm, det er musik.

4. Musikken spiller også uden instrumenter:

Det er ikke alle elever, der kan lide instrumenter. Nogle bliver utrygge ved store instrumenter, det kan f.eks. være et trommesæt, som kan lave høje lyde, eller de oplever, at et instrument kan føles ubehageligt at holde og spille på. Der er massevis af musikaktiviteter- og øvelser, som ikke kræver at eleverne har instrumenter i hænderne. Der er også digitalt lydudstyr med massevis af knapper, hvor eleverne kan spille med som DJ i bandet. Instrumenter udgør ikke en afgørende faktor, alle elever kan sagtens få glæde af musikundervisningen.

5. Musik to gange om ugen holder doktoren fra (...):

Det er klart at foretrække med musikundervisning mere end en gang om ugen, så eleverne får kontinuitet og ikke glemmer for meget. Det er ikke et særtræk ved musikken, det gælder alle kundskaber og argumenterne behøver ikke en akademisering. Flere "modeller" af musikundervisningen virker, det har vi iagttaget, fælles er dog, at mange elever glemmer deres roller efter en uges tid. Hvis musikundervisningen primært indeholder rytmiske aktiviteter (leg og bevægelse), så er denne pointe mindre væsentlig, da den adresserer instrumentfærdigheder.

6. Ting tager tid:

Der knyttes to nye relationer i musikundervisningen for eleven, som begge tager tid: En til musikskolelæreren og en til instrumentet. Begge relationer har sit eget tidsforløb, og begge skal prioriteres. For eleven kræver musikken både voksentid (undervisning) og alenetid (øve derhjemme). Alenetiden har vi forsømt i projektet, men mange elever udtrykker et ønske om at øve sig derhjemme jo længere musikundervisningen står på. Så eleverne skal have adgang til instrumenter uden for undervisningen, da relationen til instrumentet er intim og kræver en "åben tid" uden bagkant med plads til fordybelse og fortabelse.

7. Nyt er yt:

Det er vigtigt med en overvægt af velkendte aktiviteter og øvelser i musikundervisningen. Hvis undervisningen går for hurtigt frem, går eleverne tilbage – de mister opmærksomheden og deltager passivt. Start op med et par simple aktiviteter og øvelser, og brug gerne flere uger på at komme omkring de samme aktiviteter og øvelser, kun med få variationer undervejs. Måske bliver eleverne så glade for disse første aktiviteter og øvelser, at de slet ikke kan få nok – måske bliver de aldrig (helt) færdige med dem. Nyt skal generelt introduceres langsomt og i små dele, og eleverne udtrykker også gerne, når de er klar til nye aktiviteter og øvelser. Og her er dialog mellem lærer og elever som altid vigtig: Er I klar til nye sange, øvelser, andet?

8. 75% er godt:

Musikken behøver ikke at spille 100% af undervisningstiden, det er fint med 75% af tiden. Nogle gange kan det endda være bedre. Mange af eleverne har brug for tid til det scenskift, som musikundervisningen er, når de kommer fra deres klasselokale. En lille leg, et spil bordfodbold eller stikbold, en løs snak eller at løbe om kap – det er alle måder, hvorpå eleverne kan hjælpes igennem

sceneskiftet. Det kan være nødvendigt, for ellers kan de ikke tune ind på musikundervisningen, og det nye der skal til at ske. Glæde giver gevinst, og tiden er også relativ her. For det kan være de første 5 min., der bruges på en uformel leg, der bagefter får eleven til at koncentrere sig i 20 min. om musikken.

3.3.2 Hæmmende faktorer for 'deltagelse':

Herunder seks faktorer, som vi har iagttaget kan hæmme elevernes deltagelse i musikken på tværs af solo- og holdundervisningen. Ligesom de styrkende faktorer, skal også de hæmmende faktorer læses og forstås ud fra den specifikke kontekst af "Mød Musikken".

1. Musik for særlige elever kan blive for "særligt":

Et af modelforsøgets vigtigste indsigter, som også giver et nyt perspektiv på vores antagelser, er, at musikundervisningen for børn og unge med autisme også bare er helt normal musikundervisning. Faktisk skal den i særdeleshed være "normal", for undervisningen kan nemt blive for "særlig", hvis man som musiklærer overtænker "hvad kan de her elever klare og holde til?". Eleverne har mere brug for opmærksom, forståelse og kvalitetstid fra musiklærerens side, og mindre for et særligt tilrettelagt undervisningsforløb. Så den mangeårige faglighed, som musikskolelærerne har bragt med sig ind i projektet, har fint kunne appliceres direkte på musikundervisningen for eleverne med autisme – opkvalificeret med et par nye redskaber i musikkassen.

2. For mange voksne i lokalet:

Denne faktor gør sig især gældende for holdundervisning, hvor der til tider har været to musikskolelærere og tre af de faste lærere og pædagoger fra autismeafdelingen. Her har vi fem voksne til at støtte otte elever, hvilket er tæt på at være mandsopdækning. Det giver mange voksne i musiklokalet, ikke så meget for eleverne, de har vist sig overraskende medgørlige i forhold til at modtage undervisning fra helt nye voksne. Det drejer sig om det tværfaglige lærersamarbejde, hvor roller og ansigter skal tydeliggøres og afklares – ellers opstår der mange "giraffer" i lokalet. Der kan fint være mange voksne til et mindre antal elever, det har virket positivt for især musikholdene med de større elever. Det er dog vigtigt, at lærerne kender hinanden og på forhånd afklarer "hvem gør hvad" når musikken spiller.

3. For stort fokus på indlæring:

Musikundervisningen kommer ikke til at bibringe glæde, hvis man som musiklærer forsøger at indpiske akkorder, melodier og rytmer i sine elever. Hvis musiklæreren har sit fokus på de mere klassiske dyder som færdigheder og kundskaber (på instrumenter), vil vedkommende mislykkes i sin undervisning med elever med autisme. Musikundervisningen skal ikke nødvendigvis "føde" nye talenter, den må ikke anskues som et såkaldt fødekædeprojekt. Den styrkende faktor er 'glæde giver gevinst', og eleverne skal i stedet tilbydes succesoplevelser, uanset hvor trivielle eller små de kan se ud i øjnene på en erfaren musiklærer. Eleverne kan få personlige succesoplevelser i massevis gennem musikken, og de kan med tiden lære færdigheder og kundskaber – hvilket vi også observerer i projektet – uden et forjaget fokus på indlæring fra starten.

4. Alle lokaler kan ikke være et musiklokale:

Den mest hæmmende faktor for musikundervisningen i "Mød Musikken", har vist sig at være det lokale, vi havde udvalgt til projektets primære musiklokale – dramasalen. Samtidig er det vel nok den faktor, der havde været nemmest at gøre noget ved, hvis vi havde haft et udtalt fokus på rammerne for musikundervisningen. Dramasalen som musiklokale er især et resultat af vores fokus på projektets undervisningsdel, som vi har tillagt en større betydning end de fysiske rammer. Vi har antaget, at de interpersonelle relationer var nøglen til succes, og underprioriteret det relationelle forhold, som både elever og lærer også indgår i med rummet og instrumenterne. Alle lokaler kan bestemt *ikke* være et

musiklokale, det kræver ordentlige arbejdsforhold, så musikskolelærerne ikke skal bruge undervisningstiden på at opstille instrumenter eller sørge for varme i lokalet – hvilket er reelle udfordringer som har hæmmet deltagelse og undervisning for alle parter. Vores tre mindre lokaler til soloundervisningen har ligeledes været af en sådan beskaffenhed, at de på ingen måder befordrer en inspirerende musikundervisning.

5. Piben har fået en anden lyd:

Hvis man som musiklærer har høje ambitioner på vegne af sine elever, det kan f.eks. være "I skal lære de her sange til julekoncerten", så vil man skræmme mere end man vil fremme elevernes deltagelse. Vores elever responderer godt på tydelighed og klare rammer, men ikke på fastlagte planer, der involverer dem spille en bestemt sang på et bestemt tidspunkt. Dermed ekskluderes eleverne fra en ligeværdig deltagelse i musikken, for læreren har allerede udvalgt sange, og bestemt hvornår de skal opføres. Hvis man som musiklærer tænker "I skal danse efter min pibe", vil det hæmme elevernes deltagelse. Der skal være (forholdsvis) åbne rammer, og det er helt normalt, at flere elever har behov for at træde ud af musikundervisningen undervejs, tage en pause, zone lidt ud, og nogle gange sidde over i en hel lektion.

6. Hvor er bassisten?:

Der er ingen tvivl om, at afbud hindrer kontinuitet i musikundervisningen, hvilket vi har observeret som en hæmmende faktor gentagne gange i både solo- og holdundervisningen. Hvis bassisten mangler i bandet den ene gang, men er tilbage den næste gang, opstår der forvirring og stridigheder om rollefordeling og instrumentvalg. Holdundervisningen med sammenspil lider særligt under fravær af en eller flere elever, da bandet kommer til at mangle livsvigtige bandmedlemmer. Vi ser også flere soloelever, som ikke er fremmødt mange gange – af flere forskellige årsager. Her hæmmer det deltagelsen på en anden måde, fordi deltagelsen *per se* bliver usikker, og der opstår tvivl hos musikskolelæreren om disse elever generelt kan fortsætte med undervisningen. I vores projekt handler deltagelse i høj grad også om deltagelsesgraden – der er et minimum af fysisk fremmøde som først skal opfyldes, førend der kan arbejdes videre med andre deltagelsesfaktorer.

3.3.3 Citater fra spørgeskemabesvarelser:

Herunder følger en række citater musikskolelærerne (solo- og holdundervisning), der belyser forskellige faktorer om elevernes deltagelse. Pointerne er alle nævnt og sat i perspektiv under de to forrige afsnit med 'styrkende og hæmmende' faktorer.

- "På holdet betyder en udeblivelse, at det kan være nødvendigt at lade en anden elev overtage en instrumentrolle. Problemet bliver somme tider forstærket ved at den oprindelige elev så vender tilbage ugen efter, og rollefordelingen så skal aftales påny."
- "Når elever ikke møder, eller der er lavet om på holdet, mangler vi stemmer, som enten skal indlæres af en ny, spilles af os selv, eller mangle."
- "I den bedste af alle verdener fulgte lærerne eleverne tæt hos mig, så de hele tiden vidste, hvad eleverne kunne. At lærerne kunne få inspiration til at understøtte musikundervisningen i klassen. Og at jeg kunne blive klogere på mine elever via deres lærere. Jeg ved jo ikke om mine tre elever opfører sig anderledes hos mig end de gør i klassen, og det kunne være spændende at vide."
- "Jeg synes, de mangler mulighed for at øve sig derhjemme. Det ville helt klart forbedre deres instrumentelle færdigheder, hvis de hjemme havde et instrument i hænderne og kunne øve deres sange. Det ville forstærke deres engagement. Her på det seneste er de begyndt at synes, at undervisningstiden er for kort, at de godt kunne bruge mere tid, at der ikke er tid nok til de ting, de gerne vil nå i undervisningen. Det afspejler jo også, at de fordyber sig mere i takt med, at de har lært opgaverne at kende."
- "Jeg startede med at have mine to soloelever hver for sig. Men da især den ene havde svært ved at være alene til stede, var trygheden ved at den anden samtidigt var til stede dét, som gjorde at han kunne deltage. Så derfor kommer de nu sammen. Når de skal spille klaver, sidder den elev, der skal spille, ved klaveret, og den anden på en stol tæt ved døren. Bagefter bytter de plads. Så selvom de kommer til undervisningen sammen, er klaverundervisningen soloundervisning."
- "Det er rigtig ærgerligt, at vi ikke har kunnet formå at få alle elever i spil. Der er elever, der er blevet vurderet ikke kan/vil deltage. Ligeledes er der elever, som har valgt at stoppe."

3.3.4 Bud på nye antagelser:

Med udgangspunkt i vores iagttagelser om elevernes 'adgang' og 'deltagelse', har vi formuleret fire nye bud på antagelser for projektet. De nye antagelser er ikke afprøvet konkret i praksis – hvert fald ikke forsætligt – men er opstået i processen og ville kunne styrke målgruppens adgang og deltagelse i musikundervisningen.

- Vi antager, at målgruppens deltagelse i musikundervisningen styrkes gennem individuelle succesoplevelser og med fokus på glæde og opmærksomhed mere end specifikke (instrument)færdigheder og kundskaber.

- Vi antager, at målgruppen skal have adgang til musikundervisningen under stabile forhold, dels i et velegnet musikskole, med deltagelse af de samme voksne og de samme elever, og med velkendte musikaktiviteter- og øvelser som ramme for undervisningen.

- Vi antager, at målgruppens adgang og deltagelse forudsætter god tid til musikken, herunder musikundervisning mere end én gang om ugen, mulighed for at øve uden for undervisningstiden, mulighed for at vælge instrument(er) samt kvalitets-/alenetid med musiklæreren, gerne i form af understøttende soloundervisning.

- Vi antager, at målgruppens adgang og deltagelse bedst opnås ved en åben tilrettelæggelse af musikundervisningen, der giver plads til samtale og øvrige aktiviteter, hvor målgruppen kan foretage det scenskift, musikundervisningen kræver, og samtidig kan træde ud, hvis de får behov for en pause.

4. Tværfagligt samarbejde

I dette afsnit evalueres primært det tværfaglige samarbejde mellem de to lærergrupper fra henholdsvis musikskolen og autismeafdelingen. Vi skriver ud fra en samlet betragtning af hold- og soloundervisningen, hvor der fremhæves nogle generelle faktorer, der både styrker og hæmmer elevernes deltagelse, som vi har observeret den.

4.1. Organisering af projektets tværfaglige samarbejder:

Projektets tværfaglige samarbejde har været organiseret i tre grupper med hver deres respektive hovedopgaver. Herunder et overblik over organiseringen i de tre grupper:

- **Styregrupper (A, B og Ø):** Tværfagligt samarbejde på ledelsesniveau mellem musikskolen og skiftevis autismeafdelingen og underviser via Aalborg Universitet.
- **Kursusforløb:** Tværfagligt kursusforløb for 10 musikskolelærere og underviser via Aalborg Universitet samt 1-2 tovholdere fra autismeafdelingen.
- **Musikundervisningen:** Projektets primære tværfaglige samarbejde bestående af 10 musikskolelærere, 4 tovholdere samt staben af faste lærere, pædagoger og til tider vikarer fra autismeafdelingen.

TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE – Gruppering 1:

STYREGRUPPER:	INSTITUTION:	DELTAGER MED:
Styregruppe A	Furesø Musikskole	Musikskoleleder
	Autismeafdelingen	Souschef
	Selvstændig	Projektleder
Styregruppe B	Furesø Musikskole	Musikskoleleder
	Aalborg Universitet	Underviser
	Selvstændig	Projektleder
Styregruppe Ø (økonomimøder)	Furesø Musikskole	Musikskoleleder
	Autismeafdelingen	Souschef
	Autismeafdelingen	Skoleleder
	Selvstændig	Projektleder

TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE – Gruppering 2:

KURSUS:	INSTITUTION:	DELTAGER MED:
Kursusforløb	Furesø Musikskole	10 Musikskolelærere
	Aalborg Universitet	1 Underviser
	Autismeafdelingen	1-2 Tovholdere
	Selvstændig	1 Projektleder

TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE – Gruppering 3:

MUSIKUNDERVISNINGEN:	INSTITUTION:	DELTAGER MED:
MUSIKHOLD 1-7 45 elever	Furesø Musikskole	5 Musikskolelærere
	Autismeafdelingen	2 Tovholdere
	Autismeafdelingen	Fast stab af lærere, pædagoger, vikarer
SOLO 15 elever	Furesø Musikskole	5 Musikskolelærere
	Autismeafdelingen	2 Tovholdere

4.1.1 Konteksten af de tværfaglige samarbejder:

“Mød Musikken” har en indbygget risikofaktor i den henseende, at det nemt kunne blive et projekt, hvor musikskolen “rykker ind” på autismeafdelingen, og bagefter “rykker ud” ved projektets afslutning. Det har været et opmærksomhedspunkt, som vi i styregruppen har drøftet grundigt under projektforbereelserne.

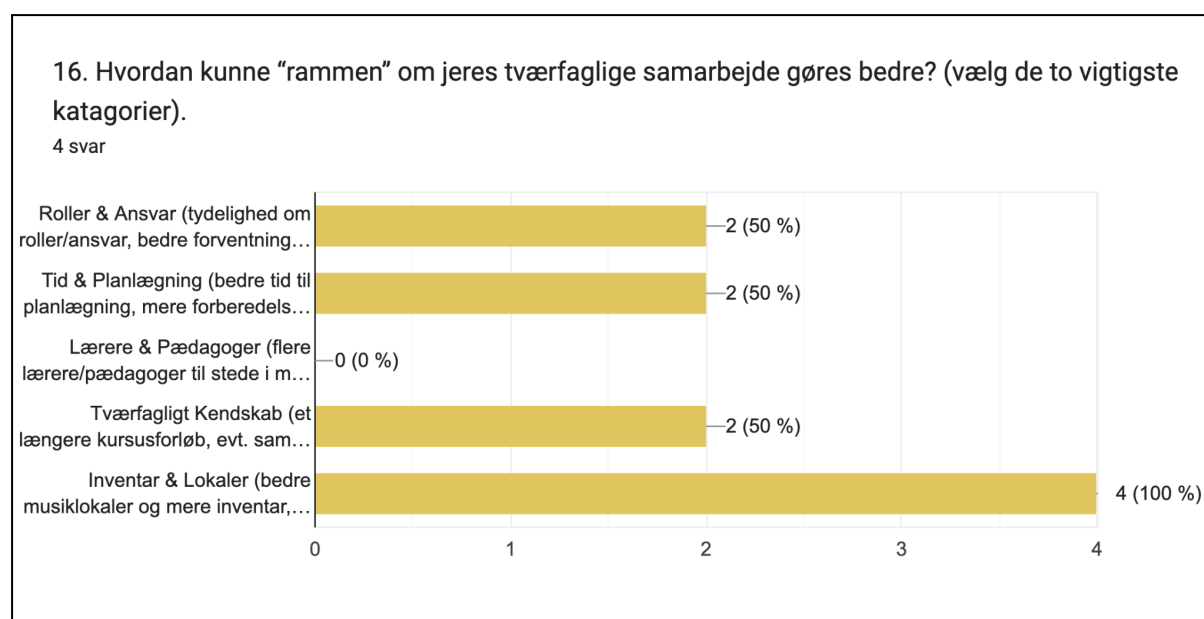
Vi er kommet langt i arbejdet med at afbøde denne risiko, som ofte vil følge projekter, hvor alt musikundervisningen foregår på den ene parts domæne – i vores tilfælde autismeafdelingen. De konkrete indsatser er også nævnt tidligere, og er: Fælles lærermøde, hilsedage for elever, grafiske plakater og skriftlige præsentationer til ophæng på skolen, fælles kickoff-dag, etablering af tovholdere som bindeled i musikundervisningen mellem lærergrupperne samt en åben kommunikation, hvor alle kan komme i kontakt med hinanden via mail og telefon.

En sidste indsats, som blev iværksat efter 6-8 ugers musikundervisning, var at koordinere faglige møder mellem musikskolelærere og de faste lærerteams ude i klasserne. Behovet for at drøfte musikundervisningen mens eleverne ikke befandt sig i lokalet, var så stort, at

musikskolelærere og elevernes faste lærerteams måtte mødes. Dette behov udspringer i høj grad af konteksten, idet musikskolelærerne ikke har indgående kendskab til eleverne, deres diagnoser og hvorfor de reagerer, som de gør. Samtidig var der også behov for en tydeligere afklaring om roller og faglighed på nogle af musikholdene, hvor der deltog mange lærere i undervisningen. Det handlede dels om “for mange voksne i lokalet” (jf. ‘hæmmende faktor for deltagelse’), hvor musikskolelærere og skolens lærere ikke kendte eller forstod hinanden godt nok, hvilket kom til at forstyrre musikundervisningen og elevernes deltagelse.

Konteksten har også spillet en afgørende rolle, når det kommer til de interimistiske musiklokaler. Skolen havde et fåtal af ledige lokaler, som kunne inddrages til musikundervisningen. Både dramasalen og de tre klublokaler til soloundervisningen viste sig at være mindre velegnet som musiklokaler, end vi først havde antaget. Forklaringen er, at projektfokus var på det tværfaglige samarbejde og de mange nye relationer mellem lærere og elever og mindre på lokalevalg – det gik for hurtigt og vores omhu blev tilsidesat. Hvis musikundervisningen havde skiftet kontekst, og i stedet var foregået i musikskolens professionelle lokaler, så havde både elever og lærere fået en anden og mere helstøbt oplevelse. De interimistiske og mangelfulde lokaler har fyldt meget for musikskolelærerne, der har måttet gå på kompromis med deres faglighed – simpelthen fordi (især) dramasalen udgjorde en så trøstesløs ramme for alle musikhold.

Herunder en oversigt fra spørgeskemaerne, hvor alle musikskolelærere på hold peger på “Inventar & Lokaler” som den vigtigste faktor, hvis rammen for det tværfaglige samarbejde skulle styrkes:



To af musikskolelærerne uddyber ligeledes deres besvarelser:

- “Efter min mening burde skolen have prioriteret dette projekt bedre, rent lokalemæssigt. At vi er placeret i gymnastiksal med ad hoc opstilling har fra starten virket som en nødløsning - der kun lige akkurat kan fungere.”
- “Igen; Lokalet. Det er ikke holdbart i længden at inventaret i Dramasalen hele tiden er omskifteligt. I mandags var halvdelen af instrumenterne væk og næsten alle instrumenterne er flyttet rundt. Der ligger skrald, er ikke tændt for varmen og det roder generelt meget. Det er ikke optimalt.”

En sidste kontekst, der også gør sig gældende for det tværfaglige samarbejde, men som vi ikke har anlagt et undersøgelsesfokus på, er vores mødeform for styregruppemøder. Siden projektets opstart i februar er der afholdt 18 styregruppemøder – hver og én online (med undtagelse af to økonomimøder). Det har fungeret tilfredsstillende, og beslutninger og fremdrift er i den grad opnået. Valget af onlinemøder handler især om styregruppemedlemmernes geografiske placering: Rejsetiden var for omstændelig og ville medføre færre møder, hvis alle skulle samles fysisk. Men det er en refleksion værd, en iagttagelse efter 18 onlinemøder, at mange af projektets praktiske detaljer – herunder tilbagevendende bøvvl med lokaler og fælles skriftlige opgaver – ville have fået mere opmærksomhed, og kunne være løst hurtigere, hvis styregruppemedlemmerne fra tid til anden havde befundet sig i samme lokale.

4.1.2 Dimensioner i det tværfaglige lærersamarbejde:

Projektets primære dimension for det tværfaglige samarbejde består af, på den ene side, de ti musikskolelærere og på den anden side, de fire tovholdere samt de faste lærere og pædagoger fra autismeafdelingen. Det er her, vi med projektet har haft fokus på at undersøge og udvikle tværfagligheden mellem lærergrupper fra to forskellige institutioner.

Der har været to indsatser, som primært har drevet arbejdet med projektets tværfaglige lærersamarbejde: 1) At organisere og skabe en samarbejdsstruktur og 2) At involvere flest mulige lærere og skabe fælles ejerskab om musikundervisningen.

Allerede under projektforberedelserne indtraf der hændelser, som påkaldte sig styregruppens opmærksomhed og handling. En af de første milepæle for projektet var at få planlagt et opkvalificerende kursusforløb, så alle kunne afstemme deltagelse i forhold til en fælles tidsplan og konkrete kursusdage. Tidsplanen blev lavet sammen med underviseren via Aalborg Universitet og hensigten var, at kursusforløbet også var for “udvalgte lærere” fra Lille Værløse Skole – og ikke kun forbeholdt de ti musikskolelærere, som allerede havde

sagt ja til at medvirke i projektet fra starten. Lille Værløse Skole overvejede, hvem og hvor mange de skulle stille med af lærere til kurset. I sidste øjeblik lykkedes det at få to personer med fra skolen, en koordinator og en musiklærer, hvoraf den sidste endnu ikke arbejdede på skolens autismeafdeling, men skulle starte efter sommeren. Denne tøven om hvordan Lille Værløse Skole skulle indtræde i kursusforløbet medførte, at de to personer deltog uden at vide, hvad deres forestående rolle som tovholdere indebar. Det havde vi endnu ikke fået tydeliggjort, da der var tvivl om "hvem og hvor mange" tovholdere, Lille Værløse Skole samlet set kunne deltage med i projektet.

Efter den første kursusdag arbejdede vi i styregruppen med at formalisere tovholderopgaven, og få flere tovholdere på banen, da de skulle agere det vigtige bindeled mellem musikskolelærerne og den talrige stab af faste lærere og pædagoger på autismeafdelingen. Organiseringen af det tværfaglige samarbejde fik tidligt i processen en overordnet form, hvorimod de konkrete opgaver og forståelsen af tovholdernes roller, har været flertydig og skiftende undervejs i hele projektforsløbet. Tovholderrollen har budt på forskellige opgaver, alt efter hvem man spørger: Spørger man tovholderne selv, spørger man dem på hold- eller soloundervisningen, spørger man ledelsen i styregruppen, spørger man en musikskolelærer eller en fast lærer? Der vil komme mange forskellige svar. Det kunne opsummeres til, at organiseringen var god på tegnebrættet, men ikke i praksis. Også sagt som "kultur spiser strategi til frokost". Lille Værløse Skole har en kultur og arbejdsdeling, der virker i hverdagen og også virker "bag om ryggen" på projektet i den forstand, at projektets organisering med fire centrale tovholdere ikke lod sig samkøre med autismeafdelingens etablerede arbejdsrutiner og -fordelinger.

De mest sigende eksempler kommer fra soloundervisningen, hvor mange af musikskolelærerne ikke har haft nævneværdig kontakt eller dialog med de faste lærere og pædagoger, som underviser eleverne til dagligt (3.-5. klasserne). Planen var den stik modsatte, nemlig at de faste lærere skulle deltage og følge soloeleverne så tæt som muligt. Her følger fem citater, de fire første fra musikskolelærere, det sidste fra en tovholder:

- "Der er ikke så meget samarbejde, men det vil være godt med mere samarbejde. Jeg tror bestemt det vil bringe det bedste frem i hinanden."
- "At man kan få en kort snak med en lærer, der kender eleven, hvis man har brug for det for at kunne komme videre med undervisningen af den elev."
- "Vi har ikke noget tværfagligt da det ikke er nødvendigt for øjeblikket".
- "Jeg har oplevet for nogle uger siden at lærerne glemte at sende [ELEV] ned 2-3 gange, fordi der var vikar i klassen. Det er rigtigt ærgerligt, så det må gerne blive bedre. Men ellers synes jeg det går godt med at sende børnene på de rigtige tidspunkter. Det kunne være spændende

hvis lærerne på skift og efter aftale overværede undervisningen, så de både kan tale med eleverne om det i klassen og evt. gøre brug af elevernes ny erhvervede færdigheder i klassen.”

- Det er mega ærgerligt, at [TOVHOLDER A] og [TOVHOLDER B] slet ikke har deltaget i noget af soloundervisningen. Vores numeringer er ikke til det... Den oplevelse jeg havde med [ELEV], den skulle de have haft.

På de syv musikhold har der været en konkret praksis om det tværfaglige samarbejde, hvor de faste lærere og pædagoger deltager i musikundervisningen, både støttende over for eleverne og til tider også som musikanter på diverse instrumenter. Rollerne er afklaret 11 uger efter musikundervisningen begyndte, og det fungerer godt – i særdeleshed på musikhold 4 og 5, hvor der er et sammenfald i roller på den måde, at tovholder og den faste lærer er den samme person, og vedkommende har deltaget i musikundervisningen lige siden opstarten:

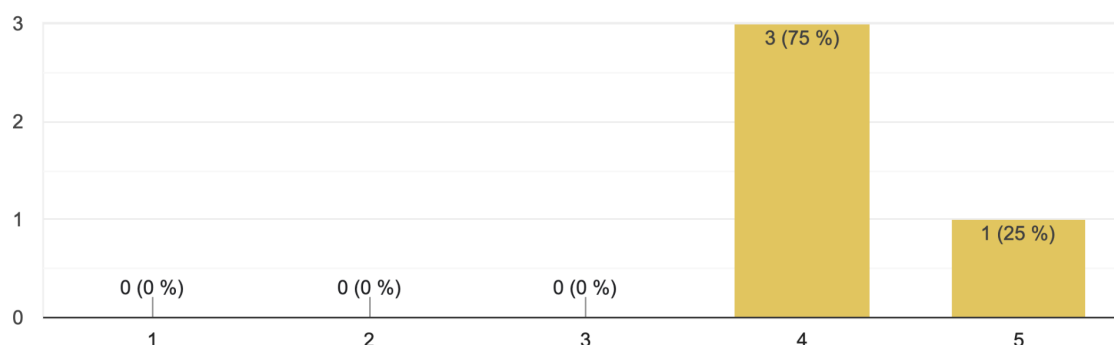
- “[NAVN på tovholder og lærer] er med hver gang, og fungerer godt da hun kender eleverne indgående.”
- “Det virker godt, at vi kan supplere hinanden fagligt, både os fra Musikskolen imellem, og også ift. skolens pædagoger & lærere. Det er godt at opleve at eleverne interesserer sig for musik, og gerne vil spille. Jeg kan mærke at musikken, og projektet gør en positiv forskel for eleverne.”
- “Ja absolut. Vi har en god kommunikation, bakker hinanden op og de medvirkende lærere indgår både som rollemodeller, støtte for både os musikskolelærere og eleverne og desuden spiller de i et vist omfang også med.”
- “Ja - f.eks. har [NAVN på musikskolelærer] en meget stærk faglig tilgang til sammenspil og keyboard, hvor min er mere ad hoc og legende - men det supplerer netop hinanden godt, og projektet har brug for at kunne begge dele.”

Alle fire citater kommer fra de musikskolelærere, som underviser på musikholdene. Bemærk det sidste citat, hvor der også peges på tværfagligheden mellem musikskolelærer og musikskolelærer. Her udspiller der sig også en interessant dimension af tværfagligt samarbejde, da de fleste musikskolelærere dagligt underviser alene på musikskolen – dog har vi ikke haft fokus på denne dimension i projektet.

Vi kan også se ud fra besvarelserne i spørgeskemaerne, at det er de samme voksne (faste lærere og pædagoger), der har høj deltagelsesgrad på tværs af musikholdene. Herunder skal musikskolelærerne svare mellem 1 og 5, hvor 1 betyder *“SKIFTENDE VOKSNE – De voksne skifter ofte, og det er tit jeg ikke ved, hvem der er med fra gang til gang”*, og 5 betyder *“DE SAMME VOKSNE – Det er som regel de samme voksne, og jeg ved næsten altid, hvem der er med fra gang til gang”*:

13. Er det generelt de samme voksne (tovholdere/lærere/pædagoger/vikarer), der er med til musikundervisningen, eller skifter det ofte?

4 svar



Så der er ingen tvivl om, at det tværfaglige lærersamarbejde har fået en mere “aktiv rolle” at spille på de syv musikhold, hvor det på soloundervisningen modsat er blevet et passivt samarbejde, der mest har kredset om en undren (set fra musikskolelærernes perspektiv) “hvorfors deltager elevernes faste lærere ikke i musikundervisningen?”.

Fra styregruppens side tog vi initiativ til faglige lærermøder, fordi det var nødvendigt og fordi det blev efterspurgt. Formålet var, at udvikle det tværfaglige samarbejde i et privat rum, hvor der ikke var elever til stede. Det var meget svært for styregruppen at koordinere faglige møder, hvor lærerne satte sig sammen fysisk i det samme lokale. Når lærerne fra Lille Værlose Skole var færdige med deres undervisning, startede den normale undervisning for musikskolelærerne på musikskolen. Her opstod simpelthen en logistisk udfordring, som vi aldrig fik løst tilfredsstillende. Derfor endte de faglige møder med at blive afholdt som telefonmøder, hvilket var den mest praktiske håndtering af behovet, eftersom projektet har en begrænset tidshorisont, og vi kunne ikke lade ugerne forsvinde, mens vi ventede på at de forskellige lærerskemaer skulle mødes.

4.2 Indsigter om det tværfaglige lærersamarbejde:

Herunder formuleres først fire faktorer, som har styrket og understøttet det gode tværfaglige samarbejde, og dernæst fire hæmmende faktorer for selvsamme samarbejde. Bemærk, at iagttagelserne primært knytter sig til lærersamarbejdet, kun med få kommentarer til det øvrige tværfaglige samarbejde, som har haft en stor rolle i projektet, men ikke indgår i evalueringsarbejdet.

4.2.1 Styrkende faktorer for det tværfaglige samarbejde:

Herunder fire faktorer, som vi har iagttaget kan styrke det tværfaglige lærersamarbejde. Faktorerne skal læses i deres rette kontekst, som er samarbejdet mellem ti musikskolelærere på den ene side, og tovholdere, lærere og pædagoger på den anden side (som har lavet musikundervisning i 11 ud af 16 uger). Hvis lærerne havde undervist i musik sammen i årevis, ville det være nogle andre faktorer, der kunne styrke deres samarbejde.

1. To plus to kan blive til fem:

En helt afgørende faktor for det tværfaglige samarbejde er, at det er de samme lærere, der deltager i musikundervisningen fra gang til gang. Så kan to plus to blive til fem, fordi musikskolelærere og lærere får kendskab til hinanden, både personligt og fagligt. Her har vi observeret "fag-magien", som er den cocktaileffekt, der jages i modelforsøget. De voksne kender hinanden, føler sig trygge, hvilket giver overskud til eleverne og musikken. Deltagelse er en dimension, der også gør sig gældende for lærerne. Når de spiller med på instrumenter, udviser entusiasme og nysgerrighed, så kommer der fremdrift og kontinuitet i undervisningen – og i det tværfaglige samarbejde.

2. Tværfagligheden spiller bedst, når den ikke overspilles:

Det gode tværfaglige samarbejde må ikke anskues som en fast ramme, en velbeskrevet model, der kan pådømmes alle typer af musikundervisning og lærere. Store dele af soloundervisningen er foregået uden et reelt tværfagligt samarbejde, og her har vi observeret elever, som er blomstret i ordets bedste forstand – de har udvist nye sider af deres personlighed, hvilket har været en slags førstepræmie for alle os, der har arbejdet med projektet. Derfor må tværfagligheden ikke blive et succeskriterium i sig selv. Tværfagligheden skal (på forskellig vis) højne musikundervisningen for eleverne, og selvfølgelig også skabe glæde og trivsel på lærersiden. Og dette succeskriterium kan indfries på flere måder, og nogle gange er den bedste måde at lade tværfagligheden spille en mindre rolle i undervisningen – og måske en større rolle uden for undervisningen i form af dialog og sparring.

3. Tre vigtige S'er:

Sparring, støtte og det at supplere hinanden. Det er de tre vigtige S'er, som vi har observeret på tværs af solo- og holdundervisningen. Sparring foregår ofte uden for selve undervisningstiden, måske i form af 10 min. debriefing efter en lektion eller som et fagligt møde med god tid til at drøfte stort og småt. Støtte relaterer mere direkte til undervisningssituationer, hvor det er vigtigt, at musikskolelærere og lærere bakker op og understøtter hinandens pædagogik og metoder. Også selvom man ville gøre tingene anderledes på egen hånd. Når den tværfaglige relation er god, kan man bedre supplere hinanden i krævende situationer med eleverne – hvilket der har været utallige eksempler på i musikundervisningen. Ydermere går de tre S'er også på aflysninger og skemaændringer for undervisningen. Her er sparring, støtte og det at supplere hinanden afgørende faktorer for at skabe en velfungerende kommunikation mellem lærergrupperne, så praktikken kan forløbe gnidningsfrit.

4. Alle har brug for belønning:

Det tværfaglige samarbejde ernærer sig af glæde og succesoplevelser hos eleverne. Denne belønning i form af glade elever har det tværfaglige samarbejde brug for, den viser (og beviser) lærernes anstrengelser og bedrifter – så virker det, fag-magien er opstået! Vi har ikke kun observeret glade elever, og der er stadig masser af forhold, som kunne forbedres. Men glæden hos eleverne og deres momentvise succesoplevelser med musikken har været der som en energigivende strømkilde siden opstarten, og denne faktor, denne belønning, skal være med for at kunne skabe det gode tværfaglige samarbejde.

4.2.1 Hæmmende faktorer for det tværfaglige samarbejde:

Herunder er ligeledes listet fire faktorer, som vi har iagttaget kan hæmme det tværfaglige lærersamarbejde:

1. Det tværfaglige kan komme på tværs:

Det tværfaglige samarbejde kan også komme på tværs i musikundervisningen, og næsten udvikle sig tværfarligt. Fordi musikken i høj grad også handler om elevernes trivsel, kan der opstå uenighed og konflikt om den rette pædagogik mellem musikskolelærere og de faste lærere. Om denne spænding, disse konflikterende fagsyn skyldes målgruppen af elever, som i vores tilfælde alle har en autismediagnose, er svært at konkludere på. Hvilket syn på sagen er korrekt? Det bliver umuligt at afgøre i situationen, for de pædagogiske argumenter kan altid uddybes, nuanceres, vinkles osv. Her er rollefordelingen helt afgørende for, at det tværfaglige samarbejde ikke går i hårdknude. Vores erfaringer peger på, at det kan være godt med et rum for håndtering af konflikter. Det kan være en person, en leder, men det kan også være et rum, et fagligt møde, hvor man træffer de svære beslutninger om f.eks. pædagogiske metoder. Dermed skærmes eleverne fra konflikten, som i stedet håndteres uden for selve musikundervisningen.

2. Når netværk bliver til fletværk:

På tegnebrættet fik vi organiseret et effektivt netværk med fire centrale tovholdere, som skulle agere bindeled mellem musikskolelærere og den faste stab af lærere og pædagoger. I praksis fik det hurtigt form af et kludret fletværk, der krævede en del justeringer allerede få uger efter opstarten. Oprettelsen af et netværk mellem de to lærergrupper, hvor den daglige kommunikation kunne foregå direkte uden om styregruppen, har været helt central for at kunne afholde så mange musiklektioner hver eneste uge. Alle medvirkende skal være med på organiseringen af et sådan netværk, og forstå hvordan kommandovejene fungerer i praksis.

3. At planlægge langt og kort:

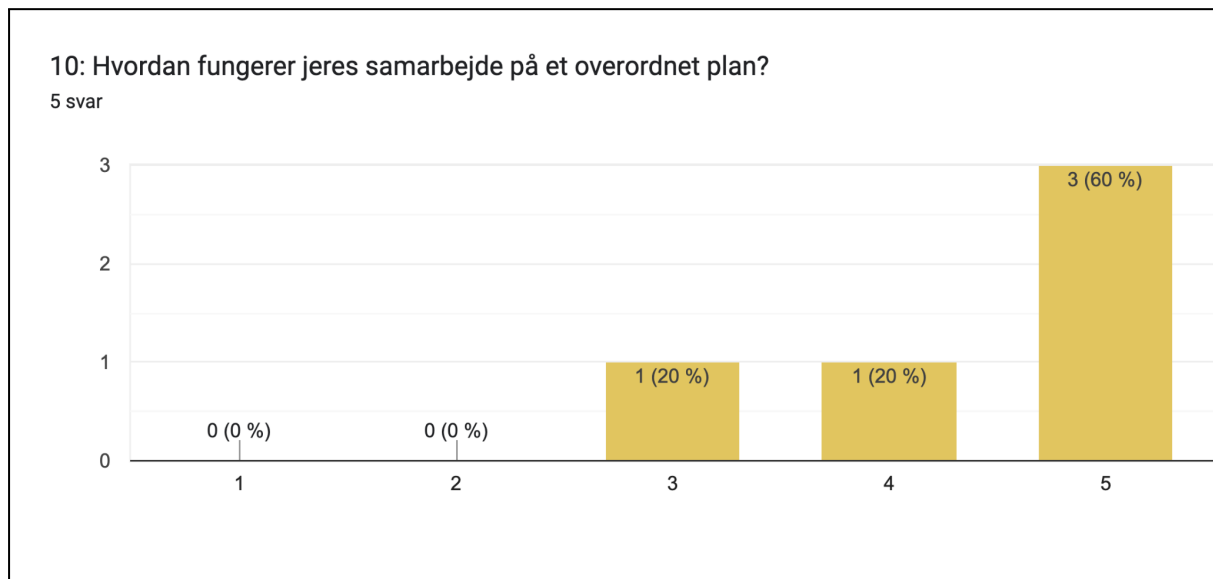
Vi har observeret og måtte arbejde med forskellige institutionskulturer, hvor nogle planlægger langsigtet og andre kortsigtet. Igennem hele forløbet har vi arbejdet tværfagligt med at skabe en fælles planlægningshorisont for projektet, som passede til de respektive årshjul hos Furesø Musikskole og Lille Væriløse Skole. Denne planlægning har været en forudsætning for det tværfaglige lærersamarbejde – og det har kunnet mærkes, at planlægningshorisonten i styregruppen til tider var for kort; især i forbindelse med udpegning af tovholdere samt tydelighed om deres roller og opgaver. Det gode, tværfaglige lærersamarbejde er direkte afhængigt af et tilsvarende godt ledelsessamarbejde, da planlægningen her udgør en understøttende faktor for lærernes daglige samarbejde om musikundervisningen.

4. Alle lokaler kan ikke være et musiklokale:

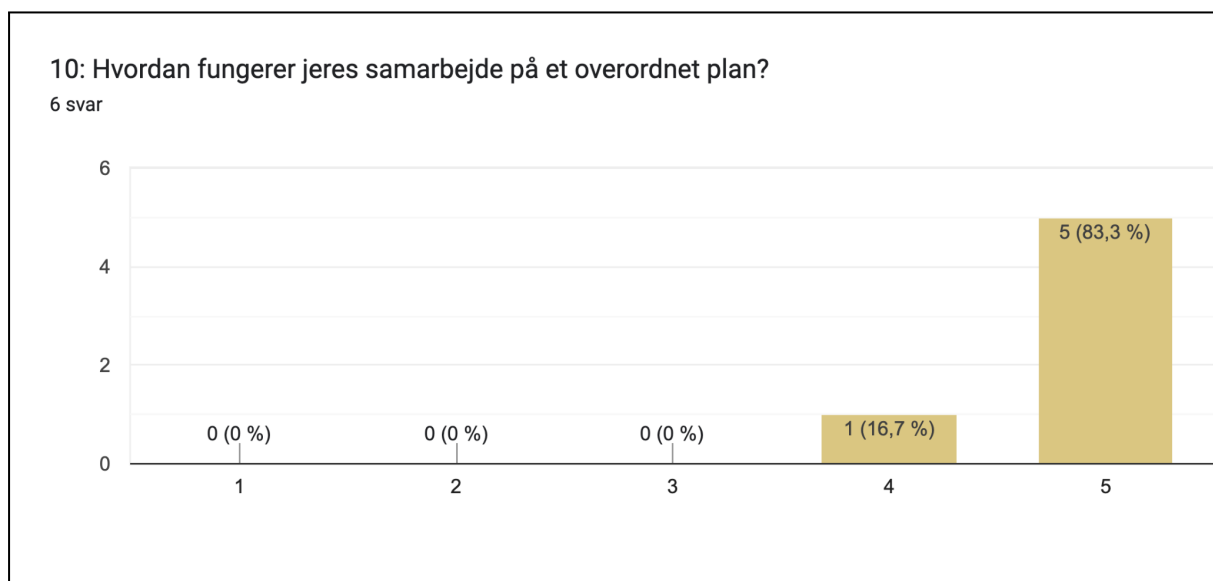
Denne faktor hører også til her, selvom den var listet under afsnittet om deltagelse. Flere musikskolelærere har peget på de ringe musiklokaler som en hæmsko for det tværfaglige samarbejde. De interimistiske musiklokaler, og i særdeleshed dramasalen har simpelthen suget tid og energi fra undervisningen. Musikskolelærerne har skullet gå på kompromis med deres undervisning og faglighed, fordi rammerne ikke har fungeret godt nok. Der er gået for meget tid og for mange bekymringer med opstilling af instrumenter og med at få varme på dramasalen (kommunen havde ladet temperaturen falde til kun 13 grader, da salen kategoriseres som bevægelsesrum). Så selvom musiklokalerne ikke direkte relaterer til projektets tværfaglige samarbejde, så udgør de en hæmmende faktor for lærersamarbejdet.

4.2.3 Afsluttende iagttagelse om det tværfaglige samarbejde:

En interessant iagttagelse, som er meget sigende for projektet og opdelingen af musikundervisningen på hold og solo, er følgende: To uger efter musikundervisningen startede, skulle musikskolelærerne besvare deres første spørgeskema. De havde på dette tidspunkt undervist deres respektive elever mellem 2-4 lektioner, og vi i styregruppen havde behov for at sætte gang i arbejdet med spørgeskemaer tidligt i processen. Her skulle musikskolelærerne give karakterer mellem 1 og 5 til deres tværfaglige samarbejde, hvor 1 var *“SKIDT - vores samarbejde gør musikundervisningen mere besværlig”* og 5 var *“GODT – vores samarbejde gør musikundervisningen nemmere”*. Herunder er deres svar, startende med musikhold og dernæst soloundervisningen:



HOLD: Besvarelser fra de fem musikskolelærere på holdundervisningen.



SOLO: Besvarelser fra de fem musikskolelærere på soloundervisningen.

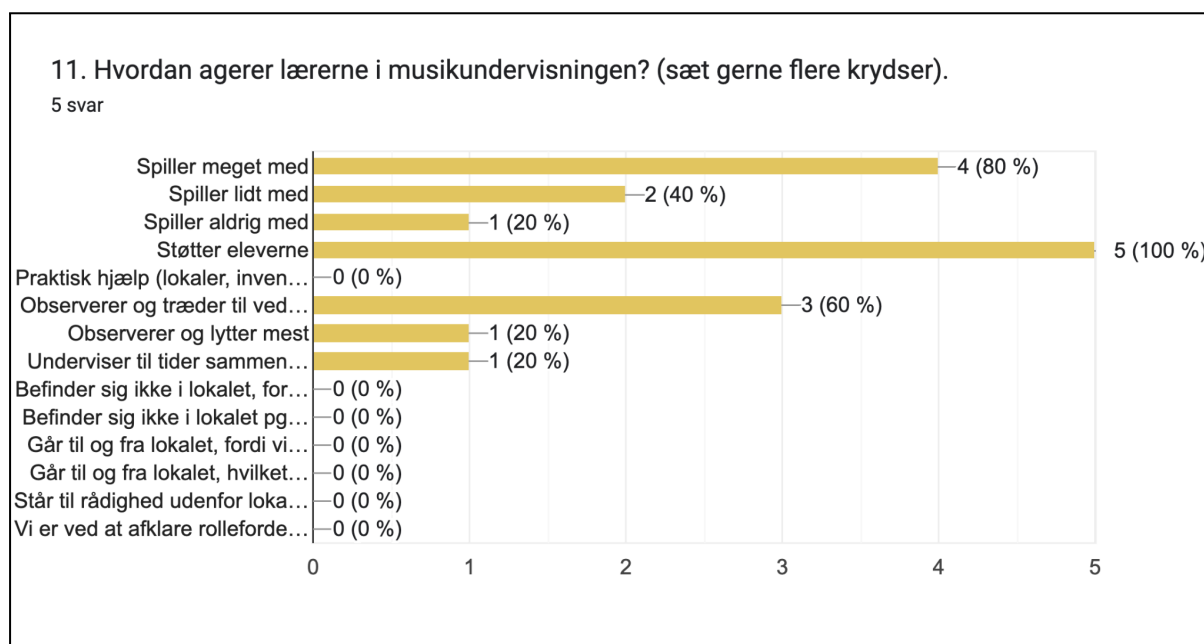
Det tværfaglige samarbejde fungerer tilsyneladende en smule bedre i soloundervisningen, men hvordan skal det forstås? Som beskrevet, har der i praksis ikke været et reelt tværfagligt lærersamarbejde om soloeleverne. De følgende besvarelser kan give et perspektiv. Men først en oversigt over de svarmuligheder, som musikskolelærerne på både hold- og soloundervisningen har kunnet vælge mellem til at beskrive, hvad de faste lærere foretog sig i forbindelse med musikundervisningen:

11. Hvordan agerer lærerne i musikundervisningen? (sæt gerne flere krydser). *

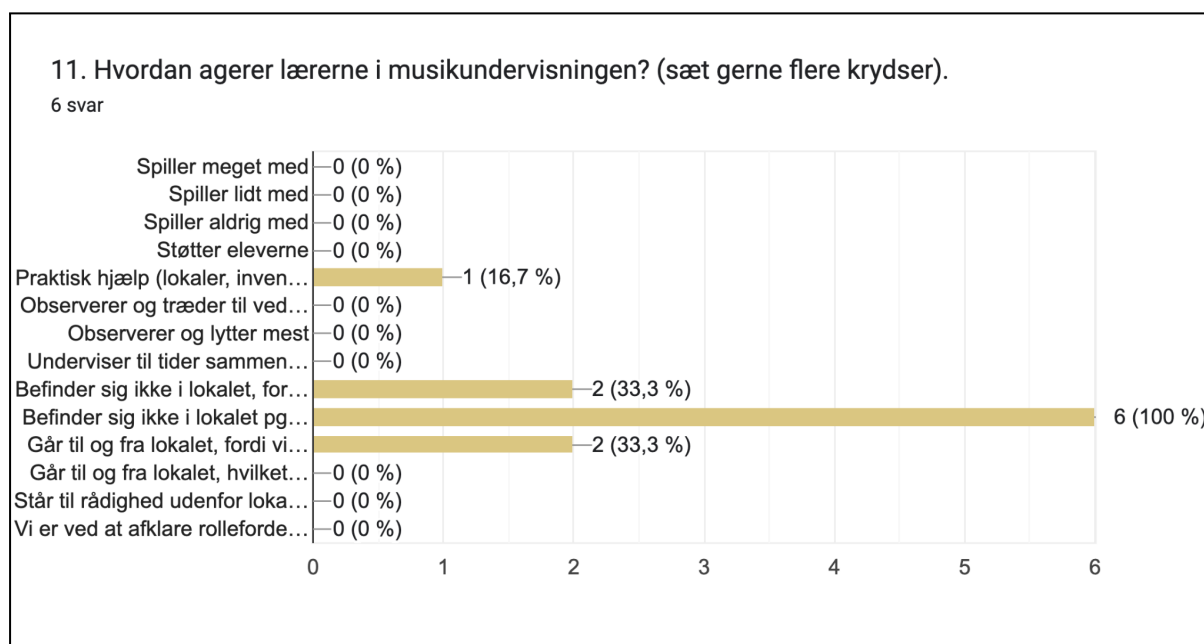
- ☐ Spiller meget med
- ☐ Spiller lidt med
- ☐ Spiller aldrig med
- ☐ Støtter eleverne
- ☐ Praktisk hjælp (lokaler, inventar o.a.)
- ☐ Observerer og træder til ved behov
- ☐ Observerer og lytter mest
- ☐ Underviser til tider sammen med mig
- ☐ Befinder sig ikke i lokalet, fordi vi har aftalt det
- ☐ Befinder sig ikke i lokalet pga. andre opgaver
- ☐ Går til og fra lokalet, fordi vi har aftalt det
- ☐ Går til og fra lokalet, hvilket er forstyrrende
- ☐ Står til rådighed udenfor lokalet
- ☐ Vi er ved at afklare rollefordelingen

SVARMULIGHEDER: Liste over de svar, som musikskolelærere fra både solo- og holdundervisningen kunne afkrydse under spørgsmål 11.

Og her kommer deres besvarelser, hvor de afkrydser blandt de listede svarmuligheder, startende med musikskolelærerne fra hold og dernæst solo:



HOLD: Besvarelser fra de fem musikskolelærere på holdundervisningen.



SOLO: Besvarelser fra de fem musikskolelærere på soloundervisningen.

Det vi ser er, at alle fem musikskolelærere fra soloundervisningen svarer, at lærerne "Befinder sig ikke i lokalet pga. andre opgaver". Hvorimod musikskolelærerne fra holdundervisningen overvejende besvarer med "Spiller meget med" og "Støtter eleverne". Dette må siges at være to væsensforskellige praksisser, at vurdere det tværfarlige samarbejde ud fra. Til soloundervisningen er lærerne ikke til stede, hvilket tilsyneladende

ikke medfører en dårlig karakter til det tværfaglige samarbejde – tværtimod oplever de fem musikskolelærere samarbejdet som værende godt, eftersom undervisningen kan foregå uforstyrret.

Der kan være mange årsager til at svar og vurderinger fordeler sig således, herunder formuleringerne af spørgsmål samt et ønske om ikke at fremstå negative fra musikskolelærernes side – de havde dårligt nok mødt de faste lærere da spørgeskemaet blev udsendt. Men i besvarelsenerne gemmer sig også en faktor, der kunne benævnes som “Jeg underviser bedst alene”. Musikskolelærernes praksis er til dagligt soloundervisning, og selvom de er vant til forældre, som nogle gange befinder sig i musiklokalet, så underviser de som regel alene/solo. Måske derfor har samarbejdet været “godt” for de fem musikskolelærere på soloundervisningen, selvom det tværfaglige samarbejde reelt ikke har fået flyvehøjde. Det er ikke sikkert, at et tværfagligt samarbejde, hvor både musikskolelærer og elevens faste lærer altid var sammen i musiklokalet, havde styrket hverken elevens deltagelse eller samarbejdet. Måske har denne utilsigtede model for “samarbejdet” vist sig at være befordrende for soloundervisningen, hvor eleverne har kunnet knytte tætte relationer til musikskolelærerne uden deltagelse fra deres faste lærere. Flere musikskolelærere har fremhævet, at de har mødt deres respektive soloelever meget fordomsfrit, simpelthen fordi de ikke havde haft en forudgående dialog med lærerne om hverken egenskaber eller grad af autisme hos eleverne.

5. Sammenhæng og forankring

Vi afrunder i dette sidste afsnit evalueringsarbejdet med en kort perspektivering af “Mød Musikkens” sammenhæng og forankring. Der er så mange positive erfaringer fra projektets musikundervisning, som vi ønsker at gøre til blivende gevinster for børn og unge med autisme i Furesø Kommune. Og der er bestemt også indsigter, som kunne have relevans og gyldighed på et nationalt plan – både i en undervisningspraksis og ud fra et forskningsperspektiv, hvis man arbejdede med at kvalificere projektets erfaringer.

5.1 Den tværfaglige praksis som fundament for ‘adgang’ og ‘deltagelse’:

“Mød Musikken” har været båret frem af en betydelig uddannelsesdel, hvor de ti musikskolelærere har deltaget i kursusdage gennem hele projektforsløbet (6-8 timer pr. dag). I foråret blev der afholdt tre fulde undervisningsdage med tilhørende pensum til hver gang. I efteråret var der Kickoff-dag som optakt til undervisningsstart samt to sparringsdage, hvor der i plenum blev reflekteret over erfaringer og indsigter fra hold- og soloundervisningen. Det opkvalificerende kursusforløb har uden tvivl bevirket en ny og givtig samarbejdsrelation mellem Musikterapiuddannelsen på Aalborg Universitet og Furesø Musikskole – en relation som kun er blevet forstærket i takt med gennemførelsen af projektet og de deraf høstede erfaringer. Det giver sig nu udslag i, at Musikterapiuddannelsen bruger “Mød Musikken” som case på møder med Landsforeningen Autisme samt arbejder på en artikel til fagbladet “Musikskolen”, som udgives af Dansk Musikpædagogisk Forening.

Undervisningen og udviklingen af en gruppe musikskolelærere har også vist sig som et stærkt bindemiddel i lærerkollegiet. Det var en kort undervisnings- og projektperiode med en stejl læringskurve, hvilket har givet lærerne en tro på, at de sagtens kan gå i lag med at undervise elevgrupper, som musikskolen p.t. ikke tilbyder undervisning.

Der er også lokalt i Furesø Kommune kommet opmærksomhed og kendskab til arbejdet med projektet, og musikskolen og autismeafdelingens satsning med den intensiverede musikundervisning i skoletiden. Vi har fået skabt viden blandt forældre til børn og unge med autisme, at musikskolen nu er parat til inkludere og undervise børn og unge med ASF.

5.2 Forankring:

I skrivende stund kan "Mød Musikkens" forankring i Furesø Kommune samles under to væsentlige punkter:

1. Der er nu skabt en kompetence og erfaring blandt lærerne på Furesø Musikskole til at undervise børn og unge med ASF. Det har været et ønske fra musikskolens lærere igennem længere tid, at få en specialviden og kompetencer til at undervise børn med forskellige udfordringer i form af diagnoser og koncentrationsforstyrrelser.
2. Lille Værløse Skole ønsker at fortsætte dele af projektets musikundervisning, og dermed fortsætte samarbejdet mellem musikskole og autismeafdeling. Det bliver dels som undervisning med brugerbetaling og dels som valgfagsundervisning i skoletiden. Fælles for begge tiltag er, at eleverne bliver undervist på skolen og dermed kan forblive i vante rammer.

Den største barriere for en egentlig videreudvikling af projektet er (som oftest) økonomien. Folkeskolen og Musikskolens forskellige overenskomster og lokalaftaler kan ligeledes give anledning til store udfordringer, herunder de fysiske rammer/forhold.

Det ville være ønskværdigt, hvis DMK og de regionale samråd af Musik-og Kulturskoler kunne nedsætte fora, der arbejdede med og rettede fokus på de mange resultater (og viden), der er fremkommet i Grib Engagementets modelforsøg på landsplan.

Et andet vigtigt initiativ kunne være en direkte videndeling til børne- og kulturchefer i Danmark samt de politiske børne- og kulturudvalg. Der er behov for, at de bliver kontaktet 1-til-1, gerne med målrettet information – de vil næppe få læst den afsluttende rapport – så de får indsigt i de mange positive erfaringer fra Grib Engagementet og kan tænke dem ind i deres lokalpolitik.