

## **Samarbejde i Åben Skole - musikalske fællesskaber i det tredje rum.**

Finn Holst

*I åben skole samarbejdet mellem folkeskole og musikskole kan samarbejdet rette sig mod henholdsvis den ene eller den anden institutionelle målsætning. En tredje mulighed kommer til syne i aktuelle projekter i praksis, hvor forskellige former for samarbejde inddrager både folkeskolens fælles almene musikundervisning og musikskolens specialiserede undervisning i en forståelse, som former for "Community Music" – som musikalske fællesskaber. I denne forståelse får samarbejdet en funktion som kobling og åbning mellem de to institutionelle specialiseringer, der kan skabe en konstruktiv sammenhæng og fleksibilitet i modsætning til uhensigtsmæssige institutionelle lukninger som ellers kan belaste og begrænse samarbejdet.*

Åben Skole og samarbejdet mellem musikskole og folkeskole kan ses som mulighedsrum, som formelt er ret åbent beskrevet. For at forstå det bedre kunne det være relevant at kigge på forhistorien.

Historikken går bl.a. tilbage til en international undersøgelse om Arts Education, ofte omtalt som Bamford-rapporten. Der er imidlertid her ikke tale om den lokale danske undersøgelse The Ildsjæl in the Classroom (Bamford og Qvortrup 2006), men den omfattende internationale undersøgelse der gik forud. Undersøgelsen blev gennemført på initiativ af UNESCO i 2004-2005. Resultaterne af undersøgelsen blev publiceret i 'The Wowfactor: Global research perspectives on the impact of the arts in education' (Bamford 2006), og bygger på et omfattende materiale, med over 60 casestudier fra en lang række forskellige lande. Undersøgelsen står, ifølge en kortlægning af forskning inden for Arts Education (Holst 2015), som et centralt bidrag.

### **UNESCO-undersøgelsens otte punkter**

Det har på grundlag af de omfattende case-studier været muligt at indkredse nogle tværgående og overordnede karakteristikker for 'Quality Arts Programmes' (ibid, s.40), som er sammenfattet i følgende otte punkter / karakteristikker:

1. Aktive partnerskaber mellem skoler og kunstinstitutioner og mellem lærere, kunstnere og lokalsamfundet.
2. Fælles ansvar for planlægning, implementering, vurdering og evaluering.
3. Muligheder for offentlig optræden, udstilling og/eller præsentation.
4. Vægt på samarbejde
5. En inkluderende tilgang med mulighed for alle børn for at deltage.
6. Detaljerede strategier for at evaluere og rapportere børns læring, oplevelse og udvikling.

7. Løbende professionel kvalificering for lærere, kunstnere og medarbejdere
8. Fleksible skolestrukturer og åbning mellem skole og lokalsamfund.

Det er derfor værd at komme tilbage til helheden af disse otte punkter, som en baggrundsforståelse for Åben Skole-konceptet, som tydeligvis inddrager aktive partnerskaber, fælles planlægning og gennemførelse, vægt på samarbejde, mulighed for alle børn for at deltage og åbning mellem skole og lokalsamfund. Mit fokus her er især at se på de institutionelle/strukturelle spørgsmål, der omtales som "fleksible skolestrukturer", og som grundlag for partnerskaber og samarbejde.

### **Samklang-projektet**

Ann Bamfords arbejde blev introduceret i Kulturministeriet gennem Kunststyrelsens musikudvalg og efterfølgende i Undervisningsministeriet, og har efterfølgende været et flittigt brugt referencegrundlag i spørgsmål som nu italesættes med udtrykket "åben skole".

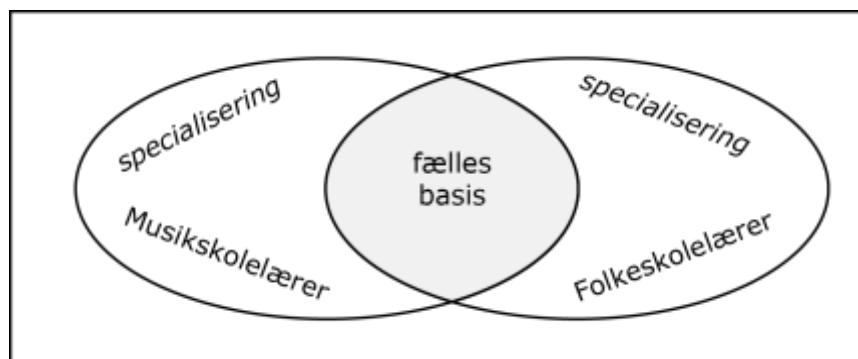
Et eksempel herpå er etableringen af projektet "Samklang – folkeskole og musikskole i samarbejde" som var et samarbejdsprojekt mellem daværende undervisningsminister Bertel Haarder og kulturminister Brian Mikkelsen, hvor der blev afsat en pulje til samarbejdsprojekter mellem musikskole og folkeskole.

Et af de projekter der blev støttet med midler fra "Samklang" var dokumentation af Musik for Alle - projektet i Horsens, bl.a. fordi man også generelt ønskede at styrke dokumentation og formidling af projekter, der modtog støtte fra Kunststyrelsens musikudvalg.

### **Horsens-projektet**

Projektet blev påbegyndt i 2001 som et samarbejde mellem Horsens Musikskole og tre folkeskoler i Horsens Kommune. Baggrunden for projektet er en undersøgelse foretaget i 1999 i de 12 skoledistrikter i Horsens, af sammenhængen mellem børnenes socialt betingede belastning og andelen af musik- skoleelever. Særligt 3 skoler skilte sig ud med en meget lav andel af elever i musikskolen i forhold til de andre folkeskoler i kommunen. Ideen med projektet er, at musikundervisningen bliver et område, hvor der tilføres ekstra ressourcer for at styrke den sociale, den følelsesmæssige og den kulturelle kompetence. Dette realiseres gennem etablering af udvidet musikundervisning i samarbejde mellem folkeskole og musikskole.

Den eksterne evaluering af projektet (Holst 2008) viste bl.a., at samspejlet af kompetencer og udnyttelse af de specialiserede kompetencer mellem folkeskolemusiklærere og musikskolelærere havde været af afgørende betydning for projektet.



Figur 1: Specialisering som potentiale

I kraft af samarbejdet er det lykkedes at skabe en øget kvalitet i musikundervisningen, og samarbejdet vurderes at have haft stor betydning for at udvikle en musiktradition på de enkelte skoler, for musikfagets status såvel som for elevers deltagelse i frivillig musikundervisning.

En kombination af undervisningsfaglighed, der bygger på musikfaglighed og undervisningsfaglighed, der bygger på en generel pædagogisk faglighed, er afgørende for elevernes resultater og dette opnås gennem samarbejdet med et samspil mellem de forskellige kompetencer (Holst 2008). Men der er mange måder at samarbejde på og grader af samarbejde, og der peges i evalueringen på et væsentligt potentiale i den videre udvikling af samarbejdsformer. Herefter bliver udvikling af samarbejdet og samarbejdsformer en integreret del af projektet. Som det første trin heri indføres det, som følge af evalueringen, at etablere tid til fælles planlægning.

Projektet blev efterfølgende fulgt i en treårig periode med særligt fokus på en enkelt skole i et område med en høj social belastning. Her blev det muligt at dokumentere udviklingen af samarbejdsformer og deres betydning for elevernes udbytte ved at inddrage løbende evaluering af eleverne på en række centrale områder sammenholdt med samarbejdet mellem musikskolelærere og folkeskolemusiklærere.

For at undersøge de forskellige samarbejdsrelationer i projektet blev der udviklet en række begreber for didaktiske samarbejdsformer. Der skelnes mellem samarbejde på forskellige didaktiske niveauer med afsæt i Dales kompetenceformer K1, K2 og K3 (Dale 1989). Dette kombineres med hvorvidt der er tale om symmetriske samarbejdsformer. De didaktiske samarbejdsformer betegnes som modus 0, modus 1, modus 2 og modus 3 (Holst 2013, s 130). I modus 3 er der tale om et symmetrisk (ligestillet og integreret) samarbejde på K3 niveau, som inddrager undervisningens overvejelser om hvorfor og hvad. I modus 2 er der tale om et ligestillet og integreret samarbejde på K2 niveau dvs. i forhold til metodisk planlægning – hvordan spørgsmålet. I modus 1 om samarbejde på K1 niveau i undervisningens konkrete gennemførelse. Modus 0 kan reelt ikke betegnes som samarbejde, men som arbejdsdeling.

Der udvikles i det treårige projekt samarbejdsformer på et væsentlig højere niveau som modus 2 og 3

(med didaktisk kompetence på K2 og K3 niveau) end tidligere i projektet (Holst 2011, s. 36). Analysen viser, at det høje samarbejdsniveau har været afgørende for udvikling af elevernes musikfaglige, personlige og sociale kompetencer. Det handler – som en af musikpædagogerne på Horsens-projektet, meget sigende udtrykte det – om at en plus en bliver tre – et rammende udtryk, der ofte siden er blevet citeret. Betingelsen herfor har imidlertid også været fælles tid til undervisningsplanlægning, og dermed også et samarbejde på et ledelsesmæssigt plan.

Pointen er nu, at samarbejdet må ses på begge plan - både på det undervisningsmæssige plan og på det ledelsesmæssige plan - som et partnerskab.

### **Det institutionelle spørgsmål**

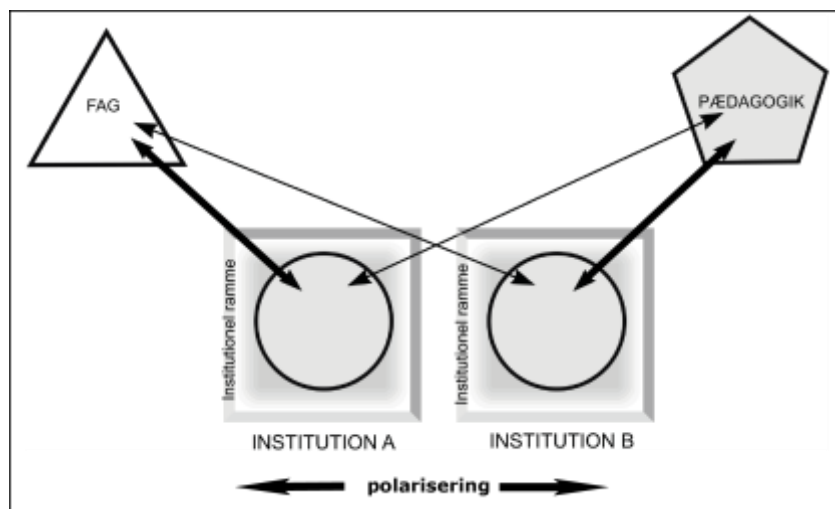
Mellem musikskole og folkeskole er der tale om *institutionelle specialiseringer* som vedrører de specialiserede lærere, deres specialiserede uddannelser og det institutionelle ledelsesplan (Holst 2013, s 232 ff).

Udfordringen har at gøre med at en institutionel specialisering medfører specialiserede strukturer og en tendens til at 'optimere' og dermed lukke sig om specialiseringen. Et vigtigt punkt som UNESCO-rapporten pegede på var netop *fleksible skolestrukturer*. Men det er ofte nemmere sagt end gjort.

Jeg vil her trække på Benners almenpædagogiske teori (Benner 2010), specielt på den del, der vedrører pædagogiske institutioner. Benners praksislogiske teori beskriver hvordan forskellige menneskelige praksisformer (herunder den pædagogiske praksis og den kunstneriske praksis) forstås som selvstændige og sideordnede praksisformer i det Benner betegner som en helheds-menneskelig praksis. Med uddifferentieringen af den helhedsmenneskelige praksis i afgrænsede institutioner, regionaliseres praksisformer og reduceres til enkeltpraksisser med et erhvervs- eller professionssigte, med den følge, at disse ikke mere tænkes og udøves i forståelsen af en helhedspraksis. En specialiseret praksis bliver en selvstændig samfundsmæssig institution, med egne strukturer og principper. Specialiseringen og institutionaliseringen en nødvendighed i det moderne samfund men fører til en 'lukning'. Uddifferentieringen i det moderne i fra hinanden afgrænsede institutioner må derfor, ifølge Benner (Benner 2010), imødegås med en institutionel åbenhed (fleksibilitet), som muliggør den ikke-hierarkiske sammenhæng mellem praksisformer i en helhedsmenneskelig praksis.

Sagt på en anden måde – den tiltagende specialisering har en tendens til at føre til institutionel lukning, hvor blikket for den helhedsmenneskelige praksis (som må være et primært anliggende i pædagogisk praksis) tabes mere eller mindre af syne. Specialiseringen ses som nødvendig i det moderne samfund, og udgør i de nævnte samarbejdsrelationer et potentiale (se figur 1). Men det fører samtidig til en institutionel lukning, som må imødegås.

I musikundervisning i folkeskole hhv. musikskole har specialiseringen udviklet sig i retning af en u hensigtsmæssig polarisering. Det bliver især særlig tydeligt i musiklæreruddannelserne: læreruddannelsen med henblik på musik har meget pædagogik og lidt musik, og konservatorieuddannelser (med musikpædagogik) har meget musik og lidt pædagogik.



Figur 2: Institutionel polarisering

Denne opdeling har her udviklet sig til en regulær polarisering (Holst 2013, s.244-245). Men at undervise forudsætter jo både at man kan noget med musik og noget med at undervise, og der skulle gerne være en rimelig balance så de to sider fungerer. Samarbejdet folkeskole-musikskole og åben-skole projekter kan netop siges at være rettet mod at forsøge at overvinde sådanne lukninger og udfolde potentialerne.

Ser vi på samarbejde musikskole-folkeskole, kunne den institutionelle ramme forstås sådan at samarbejdet enten foregår på betingelse af den ene institutionelle ramme eller på betingelse af den anden institutionelle ramme. Enten lægges den ene institutionelle struktur - eller den anden - til grund for eller ned over samarbejdet. Men hvorvidt er der så tale om partnerskab hvis samarbejdet skal tjene den ene specialiserede institutions interesse eller den anden specialiserede institutions specialiserede interesse.

I samarbejde mellem musikskole og folkeskole kan man tænke sig tre muligheder:

1. Samarbejdet kan rette sig mod og gennemføres i folkeskolens ramme, dvs. med specifikke målsætninger for undervisningen i den almene skole ud fra læreplanen (fælles mål). Samarbejdet – som ofte begrænses til perioder - kan, især på skoler med en lav prioritering af musikfaget, risikere at blive en erstatning for den regulære musikundervisning. Faren er, at ressourcer der er beregnet til at udfolde samarbejdet bliver omsat til driftsmidler, der erstatter midler man på skolen har tilført til andre højere prioriterede fagområder.

2. Samarbejdet kan rette sig mod musikskolens interesser og målsætninger – herunder ses det som del af den såkaldte fødekæde for udklækning af professionelle musikere. Et eksempel på en sådan tænkning optrådte i Samklangs-projektet, hvor en begrundelse for at benytte midler fra Talentpuljeordningen var, at man ved at styrke musikundervisningen ville have bedre chancer for at spotte talenter tidligt. Et andet eksempel er at man fra musikskolernes side ville bidrage til folkeskolens musikundervisning for at skaffe elever (rekruttering), fx med fokus på de såkaldt truede

instrumenter – en gruppe af klassiske orkesterinstrumenter, som der ikke er så mange børn der umiddelbart melder sig til. Faren kunne her være, at det så ville være godt nok, hvis man (bare) fik nogle elever, og at det ikke ville betyde så meget om alle elever, der deltog fik noget ud af det.

3. Samarbejdet kunne være baseret på partnerskab – ikke blot mellem musiklærerne, men også som et institutionelt partnerskab, med blik for *potentialerne i det fælles*, som et tredje rum i relationen mellem partnerskabets institutioner. I formålsformuleringerne for musik i folkeskolen hhv. musikskolen er der tydelige forskelligheder, men der er også en fælles formulering der vedrører elevernes livslange aktive deltagelse i musik, som eksempelvis kunne være afsæt for fælles anstrengelser som kunne overskride de enkelte institutionelle perspektiver - og samtidig sandsynligvis også bidrage til dem begge.

### **MusikUnik – et instrumentklasseprojekt**

Projektet er et samarbejde mellem Tovshøjskolen og Århus Musikskole som blev påbegyndt i 2011. Med projektet etableres en flerårig, intensiv holdbaseret musikundervisning med orkesterspil for udsatte børn med Tovshøjskolen i Gellerup som base. Der peges på det forhold, at ingen børn i Tovshøjskolens skoledistrikt på eget initiativ finder vej til de almindelige musikskoletilbud fra Aarhus Musikskole - musiktilbud som alle kræver elevbetaling og forældreopbakning.

Målgruppen er på kort sigt udsatte børn fra 0. – 3. klasse, og det forventes gradvist at udvide omfanget. Tovshøjskolen, er en skole med ca. 300 elever, hvor 99,6% af eleverne i 2013 har dansk som andetsprog og fra 2014 er det 100%. Skolen er beliggende i Gellerup, som er klassificeret som ghetto-område. Den gennemsnitlige husstandsindkomst for Tovshøjskolens forældre er den laveste i kommunen, og på landsplan er skolen nr. 1859 ud af 1862 skoler.

Projektet har i den første to-årige periode været støttet af midler fra Socialministeriets pulje til tilskud til strategiske samarbejder i ghettoområder. Efterfølgende er projektet videreført med lokal finansiering af Århus Kommune og Århus Musikskole i fællesskab.

Projektet er inspireret af El Sistema-konceptet som tog sin begyndelse i de fattigste områder i Venezuelas hovedstad, Caracas, og har til hensigt at skabe et musikalsk fællesskab, som kunne give børn og unge fra socialt og økonomiske dårligt stillede familier, bedre muligheder for at skabe andre løbebaner i deres voksne liv. MusikUnik er oprettet og udviklet med inspiration fra det svenske El Sistema projekt i Göteborg (Clausson og Thanner 2015). Mens projektet i Göteborg primært er et tilbud knyttet til de lokale musikskoler, er MusikUnik-projektet et samarbejde mellem Tovshøjskolen og Aarhus Musikskole placeret på Tovshøjskolen. Undervisningen er en del af den obligatoriske undervisning og påbegyndes i nulte klasse med en udvidet musikundervisning som leder til instrumentleg og undervisning og sammenspil på klarinet, tværfløjte, kornet/trækbasun og violin. Denne model, hvor instrumentundervisningen er knyttet til den obligatoriske undervisning er forskellig fra El sistema konceptet, og udviklet her i dette projekt, som den bedste måde at nå målgruppen på. Denne model kendes også fra det tyske instrumentklasse-program Jedem Kind ein Instrument (JeKi), et

grundskoleprogram med instrument undervisning, hvor alle elever deltager i instrumentundervisning som del af den obligatoriske musikundervisning fra første til fjerde klasse - eksempelvis gennemføres dette i Hamborg på 62 grundskoler.

På de første klassestrin er MusikUnik undervisningen del af den obligatoriske undervisning, men overgår fra tredje klasse til frivillig undervisning. På den måde når man alle elever med et udvidet musiktilbud, og en bred tilslutning til frivillig musikundervisning, hvor der tidligere ikke har været nogen overhovedet.

I MusikUnik kombineres tilgangen i den almene musikundervisning, hvor der undervises i fælleskab og i fællesskabet – i grupper, hold eller klasser – med tilgangen i den frivillige musikundervisning, hvor der undervises i at spille et instrument og i instrumentsammenspil – herunder på klassiske instrumenter. Det er hverken det ene eller det andet, men netop en anderledes kombination af de to undervisningsformer og tilgange.

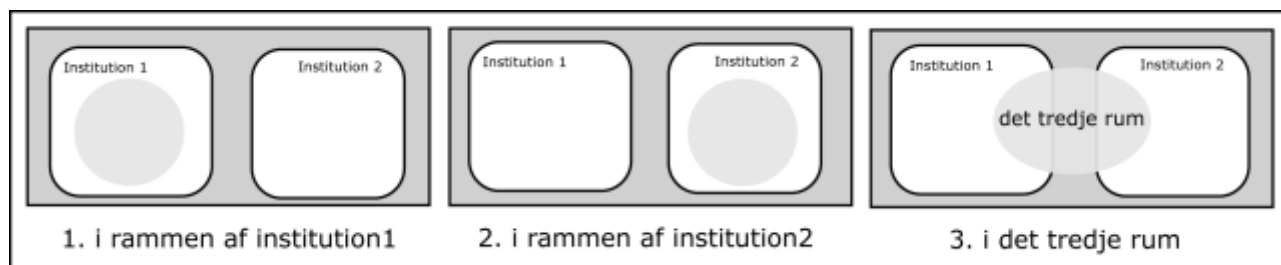
I projektet lægges stor vægt på det at spille sammen, både internt i projektet, og eksternt med professionelle aktører. Med inspiration fra det svenske El Sistema projekt i Göteborg, som der er etableret tæt kontakt med, gennemføres ugentlig sammenspil på onsdage kaldet "Venstay" - som både refererer til, at det foregår *onsdage* og til at man mødes med *venner* i en social aktivitet. Eksternt er der etableret et samarbejde med Aarhus Symfoniorkester, hvor børnene har været inviteret ind til koncert og til at spille sammen med de professionelle musikere i Aarhus Musikhus.

### **Det musikalske rum**

Fra begyndelsen af har MusikUnik haft deres eget lokale på skolen. Det drejer sig til dels om indretning og opbevaring af instrumenter, men også om at skabe et særligt musikalsk rum som rammen om det musikalske fællesskab og fælles musiceren. Men det handler også om at skabe et unikt rum, hvor fx de strukturelle forståelser, der ligger i skolens rum, ikke uden videre medbringes. *Det musikalske rum* giver nogle særlige muligheder – her i projektet har det især vist sig i forhold til elevernes identitetsopfattelse. Elever med en ellers negativ identitet i den almindelige skolekontekst (i det generelle pædagogiske rum), har gennem mulighed for meningsfuld deltagelse (i det musikalske rum), vendt dette til en udpræget positiv identitet forbundet med en engageret deltagelse i det musikalske fællesskab, endda som rollemodel for andre. Det har imidlertid været forbundet med vanskeligheder at overføre dette til den almindelige skolekontekst, hvor der har været tendenser til at fasthold elevens negative rolle. En mulighed for en bedre overførsel ligger i at undervisningen i MusikUnik foregår i samarbejde mellem instrumentpædagoger fra musikskolen, og lærere og pædagoger fra skolen. Det er imidlertid en pointe som allerede blev udviklet i Horsensprojektet (Holst 2008), og som her igen viser sig som en central faktor, at lærere/pædagoger som indgår i samarbejdet bør have indgående kendskab til eleven.

Det er en væsentlig pointe, at selv om at MusikUnik samarbejdet indgår i den obligatoriske musikundervisning på de første klassestrin, så foregår det i det musikalske rum – forskelligt fra skolens

rum – og det musikalske rum er rammen om en fælles skabende og fællesskabende aktivitet, hvor mulighederne herfor kan udfoldes.



Figur 3: Rammer for samarbejde

MusikUnik er på den måde et eksempel på at samarbejdet (som partnerskab) foregår i det tredje rum – mellem institutionen skole (Tovshøjskolen) og den institutionelle frivillige musikundervisning (Århus Musikskole), i et partnerskab mellem begge – og ikke indlejret i hverken den ene eller den anden.

### **Musikalske fællesskabende fællesskaber**

Der er to teoretiske begreber der er gode til at indfange den specielle musikpædagogiske praksis i det tredje rum med.

Med Community Music (Veblen 2013) forstås musikalske fællesskaber, hvor man fokuserer på at give deltagerne mulighed for aktiv musikudøvelse og ser deltagerens personlige, sociale og musikalske udvikling som sidestillede. Der er tale om et praksisfællesskab, som ikke er baseret på skolen som institution, men som kan opstå og udøves mange steder. I denne forståelse får samarbejdet en funktion som kobling og åbning mellem de to institutionelle specialiseringer, der kan skabe en konstruktiv sammenhæng.

Med Collaborative Musicing (Pavlicevic & Ansdell 2009) forstås kollaborative musikalske aktiviteter, hvor musikalsk og social udvikling ses som forbundne, og som opstår i kraft af deltagerens aktive handlinger i den musikalske aktivitet. Relationen mellem den musikalske og sociale oplevelse skaber og skabes af musikalsk kommunikation og musikalsk samarbejde – i et fællesskabende fællesskab.

### **Musikalske Hot-Spots**

Projektet Mere Musik til Byens Børn er et treårigt udviklingsprojekt i Københavns Kommune, som blev påbegyndt i 2015. Formålet med projektet er, at flere børn fremadrettet får mulighed for at deltage i tilbud om frivillig musikundervisning. Der fokuseres særligt på at udbrede musikundervisningen til børn fra mindre velstillede eller ressourcestærke hjem og børn fra geografiske områder af byen, hvor der ikke er let adgang til musikundervisning.

Projektet er kendetegnet ved en bottom-up tilgang, hvor musikforløb og aktiviteter af forskellig karakter etableres lokalt. I hvert af Københavns administrative områder (Amager, Nørrebro, Vesterbro-Valby, Vanløse-Brønshøj, og Østerbro-Indre By) er der i projektets første år etableret en række meget forskellige lokalprojekter, som omfatter klassisk musik, band, elektro-pop, sangskrivning, rap, stomp, børnemusical og meget mere. Delprojekterne her kan betegnes som musikalske praksisfællesskaber (Community Music) med kollaborativ musiceren.

Der er tale om aktører i de meget forskelligartede delprojekter, der kan noget særligt, og meget forskelligt og der er unikke praksisser i hvert af de mange forskelligartede lokalprojekter (Holst 2016). Der er gennemgående tale om en række aktører i lokalprojekterne med et omfattende erfaringsgrundlag – og hver især med særlige kompetencer. De træder nu ind *i dette projekt med dets særlige målsætning*, og skaber nogle spændende ofte nytænkende praksisser, hvilket udgør et betydeligt udviklingspotentiale, ikke blot i projektet, men også med betydning for udvikling af musikundervisning generelt. De lokalt forankrede musikforløb og aktiviteter fungerer som 'hot spot's' der i et bottom-up perspektiv genererer aktiviteter, forløb og idéer, der så kan spredes som gode erfaringer til andre gennem videndeling (ibid, s.25 ff).

Projektet udspiller sig primært i det tredje rum mellem skole og fritidsinstitution, og lukker sig ikke i nogen af dem. Et godt eksempel er et lokalprojekt, hvor der indledes med et forløb i skolen med udvidet musikundervisning, som kan skabe deltagelse der inddrager elever som ellers ikke ville deltage i frivillig musikundervisning. Der er mulighed for at deltage i instrumentundervisning på små hold, som igen giver afsæt for frivillig deltagelse i bandsammenspil, hvor fritidshjemmets faciliteter benyttes.

Der skabes nye rammer og muligheder for elever som ellers ikke ville deltage i frivillig musikundervisning gennem samarbejde og fleksible strukturer *i det tredje rum som udviklingsrum*.

## Sammenfatning

Jeg indledte med at introducere UNESCO-rapportens otte punkter for Quality Arts Programmes, som jeg mener kan ses som en del af baggrundsforståelsen for Åben Skole. Jeg sætter fokus på punkterne om *partnerskab, samarbejde og fleksible strukturer* i forhold til eksempler inden for musikområdet, herunder en didaktisk forståelse af niveauer og former for samarbejde.

Dette leder mig til at samarbejde må ses både på det undervisningsmæssige plan og det ledelsesmæssige plan som partnerskab, og at et sådant *partnerskab kræver fleksible institutionelle strukturer*. Med eksemplet MusikUnik peger jeg på betydningen af det musikalske rum, som forskelligt fra skolens og musikskolens institutionelle rum – som *det tredje rum*.

Til slut giver jeg med et eksempel fra Købehavns Kommune mit bud på hvordan jeg ser *det tredje rum som et udviklingsrum*. Det er min pointe, at dette udviklingsrum i eksemplet musik er tæt forbundet med og et udviklingspotentiale for musikundervisningen i både musikskole og folkeskole.

Denne forståelse mener jeg mener kunne være relevant for andre kunstfaglige områder i Åben Skole,

da samarbejdet mellem skole og eksterne aktører også på andre områder måde kan siges at være baseret på institutionelle specialiseringer hvor partnerskab, samarbejde og fleksible strukturer kunne skabe åbninger og dermed udviklingsmuligheder.

#### Referencer:

Bamford, A. (2006). *The Wowfactor: Global research perspectives on the impact of the arts in education*. Waxmann

Bamford, A. og Qvortrup, M. (2006). *The Ildsjæl in the Classroom. A review of Danish Arts Education in the Folkeskole*. Kunstrådet

Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 4. Auflage .München: Juventa

Clausson, M og Thanner, L. (2015). *El Sistema, Svensk Kulturskola i Förändring. El Sistema Sverige*.

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

Holst, Finn (2008). *Ekstern evaluering af projektet: Musik til Alle – et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole i Horsens Kommune*. Musikpædagogiske Studier - DPU. Bind 1. Institut for Didaktik, DPU

Holst, F. (2011). *Evalueringsrapport af projektet Musik, Sprog og Integration Søndermarkskolen, Sønderbro, Horsens 2008 til 2011*. Horsens: Kulturhus Sønderbro

Holst, F. (2013). *Professionel Musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Phd-Afhandling. IUP (DPU), Aarhus

Holst, F. (2015). *So ein Ding – Om samarbejde musikskole-grundskole i "Jedem Kind ein Instrument"*. Dansk Sang. September 2015

Holst, F. (2015). *Kortlægning af forskning i børns og unges møde med kunsten*. Statens Kunstfond

Holst, F. (2016). *Mere Musik til byens Børn. Førsteårsrapport*. Københavns Kommune.

Pavlicevic, M., & Ansdell, G. (2009). *Between communicative musicality and collaborative musicing: A perspective from community music therapy*. In S. Malloch, & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship*. (pp. 357-376). New York: Oxford University Press.

Veblen, K. K. (2013). *Introducing Community Music*. In: Veblen et al (eds). *Community Music Today*. NAFME