



MUSIKPÆDAGOGISK INDSATS
BLÆKSPRUTTEN - DET KULTURELLE BØRNEHUS
I SAMARBEJDE MED
DEN KREATIVE SKOLE SILKEBORG
EVALUERINGS- OG UDVIKLINGSRAPPORT

FINN HOLST 2012



BLÆKSPRUTTEN
DET KULTURELLE BØRNEHUS
RESEDAVEJ - SILKEBORG

1 MUSIKPÆDAGOGISK INDSATS I BLÆKSPRUTTEN - DET KULTURELLE BØRNEHUS

1.1 INDLEDNING

Blæksprutten - Det Kulturelle Børnehus, Silkeborg har etableret et samarbejdsprojekt med Den Kreative Skole, Silkeborg om en målrettet musikpædagogisk indsats med musik og rytmik. Blæksprutten - Det Kulturelle Børnehus er en selvejende institution, tilknyttet foreningen Frie Børnehaver og Fritidshjem. Institutionen blev oprettet i 1967, først som tre selvstændige institutioner. I januar 2001 blev de tre institutioner (Resedavej 101, 103 og 107) lagt sammen til en. Blæksprutten - Det Kulturelle Børnehus er normeret til 102 børn i alderen 0 – 6 år. En vuggestue med 30 børn, fordelt på 3 stuer. 2 børnehaveafdelinger med 72 børn fordelt på 4 stuer.

Den musikpædagogiske indsats tænkes sammen med børnenes sociale, personlige, motoriske og sproglige kompetencer. En musikpædagog fra Den Kreative Skole er fast tilknyttet til projektet, og kommer fast tre dage om ugen. Undervisningen foregår i et lokale i Børnehuset, som er indrettet til formålet. Hver afdeling har én dag om ugen, hvor 2 grupper á 12 – 15 børn kan deltage. Lektionerne er af 45 minutters varighed og derefter 15 min. til evaluering og eftersnak. Personalet i de enkelte afdelinger sammensætter børnegrupperne og sørger for at alle børn får et tilbud i løbet af året. Læreren fra Den Kreative Skole planlægger musikforløbene. Projektet kører fra august 2011 til maj 2012, og er derefter udvidet til at fortsætte endnu et år. Blæksprutten - Det Kulturelle Børnehus finansierer selv projektet samt en evaluering heraf. Den her foreliggende evaluering er gennemført i perioden fra januar til maj 2012.

Der er i projektet etableret et fagligt samarbejde mellem musikpædagogen og de tilknyttede pædagoger, og det er hensigten at sprede de musikpædagogiske og kreative værktøjer i personalegruppen, så teknikker og idéer kan blive implementerede i den pædagogiske hverdag. Den musikpædagogiske indsats ses desuden parallelt til projektet "Dialogisk Oplæsning", som er specifikt rettet mod børnehusets to-kulturelle børn med henblik på deres sproglige udvikling. Dette projekt er etableret tidligere end det musikpædagogiske projekt og gennemføres dermed tidsmæssigt noget forskudt. Det er desuden hensigten, at de forskellige perspektiver kan støtte og berige hinanden.

Evalueringen bygger på:

1. Vurdering af de enkelte børn på en række udvalgte musikpædagogiske og pædagogiske parametre
2. Sproglige vurderinger af børnegruppen, som har deltaget i dialogisk oplæsning
3. Musikpædagogiske forløbs- og indholdsbeskrivelser
4. Videoobservation af en eller flere udvalgte musikaktiviteter
5. Interview med musikpædagog og pædagoger
6. Diverse skriftlige materialer fra ledelse, musikpædagog og pædagoger

Evalueringen anlægger et udviklingsorienteret perspektiv.

I afsnit 2 beskrives det musikpædagogiske repertoire og forløbet for de to førskolegrupper.

I afsnit 3 foretages en kvantitativ behandling af skemabaseret individuel evaluering for områderne musik, alsidig personlig udvikling, sociale kompetencer og inklusion samt krop og bevægelse i en kvantitativ opstilling. Disse sammenholdes desuden med en sprogtest. Til analysen inddrages teori om zonen for nærmeste udvikling.

I afsnit 4 foretages en kvalitativ analyse af projektet baseret på videoobservation, interviews og praksisfortællinger. Til analysen anvendes didaktisk teori.

Resultater af evalueringen præsenteres i det følgende afsnit, her i begyndelsen af rapporten, således at det er muligt først at danne sig et overblik, og derefter og fordybe sig yderligere i detaljen.

1.2 SAMMENFATNING AF RESULTATER FOR DEN MUSIKPÆDAGOGISKE INDSATS

I den følgende sammenfatning henvises til de enkelte afsnit for yderligere detaljer og uddybning.

I: Der indgår et yderst alsidigt og varieret **undervisningsrepertoire** (se afsnit 2.2), som vurderes at være vel afstemt til de specifikke børnegrupper. Dette bygger på en lang række musikalske, sproglige, motoriske og sociale indholdselementer (didaktiske elementer), som bredt dækker projektets fokusområder (afsnit 2). **Undervisningsforløbene** for de to hold er opbygget parallelt med en stor del fælles materiale. Fra undervisningsgang til undervisningsgang går en del af de samme musikpædagogiske aktiviteter igen, men ud fra de erfaringer der er gjort samt samtaler mellem musikpædagoger og pædagoger ved slutningen af hver gang, er der taget forskellige initiativer på de to hold. Problemstillingen, som bliver tydelig, vedrører den forskelligartede deltagelse i de musikalske aktiviteter.

II: Der er gennemført en **evaluering på niveauet for det enkelte barn** (se afsnit 3) i form af en skemabaseret evaluering i en række hovedområder. Den gennemførte evalueringsform giver viden om gruppernes og børnenes profil på hovedområderne, og indgår som en vigtigt kvantitativ orienteret del i samspil med de mere kvalitativt orienterede interviewdata. De individuelle evalueringer kan desuden sammenholdes med de sproglige evalueringer der er gennemført i forbindelse med projektet 'Dialogisk Oplæsning' i form af en Viborg-Test.

III: På området Musik peger den **sammenlignende analyse** (se afsnit 3.1) på, at der i gruppe A er tale om en bred deltagelse i de musikpædagogiske aktiviteter og dermed en høj grad af musikalsk fællesskab, og at dette ikke i samme grad er så udtalt i gruppe B. Dette svarer overens med den musikpædagogiske vurdering omkring vanskeligheder med motivation og inddragelse af en del af børnegruppen i de musikpædagogiske aktiviteter. På området Krop og Bevægelse peger den sammenlignende analyse på, at den almindelige pædagogiske indsats danner et grundlag for den musikpædagogiske indsats, og at dette styrkes og udvikles gennem den musikpædagogiske indsats og de særlige muligheder denne giver. På de generelt pædagogiske områder peger den sammenlignende analyse på, at der er en generel niveauforskel mellem de to børnegrupper, hvor gruppe A tydeligvis har flere i gruppen beroende ressourcer som grundlag for at indgå i de musikpædagogiske aktiviteter end det er tilfældet i gruppe B.

IV: Den musikpædagogiske indsats og **dialogisk oplæsning** (se afsnit 3.2) er to projekter, der kører parallelt, og som udgør to aspekter, der både har eksterne aktører, og som også ønskes integreret i den almindelige pædagogiske praksis. Der har kun været en meget begrænset relation mellem disse to projekter, og relationen etableres primært gennem områdernes forankring i den almene pædagogiske praksis. Ud over den ovenstående evalueringspraksis i forhold til den musikpædagogiske indsats er der gennemført evaluering af Dialogisk oplæsning i form af løbende Viborg Test, og der foreligger testresultater fra såvel november 2011 og maj 2012. Evalueringresultaterne for de to områder er ikke direkte sammenlignelige, da der ikke foreligger en tilsvarende løbende evaluering for den musikpædagogiske indsats med to vurderinger over en halvårsperiode. For at gennemføre en sammenlignende analyse på det foreliggende grundlag inddrager jeg Vygotski's lærings- og udviklingsteori omkring begrebet Zonen for Nærmeste Udvikling (ZNU) og fire læringsfaser for ZNU.

V: Der er foretaget en **analyse af case-grupper** (se afsnit 3.2.3) baseret på deres placering i læringsfaserne et til fire baseret på vurderingerne for musik hhv. sprog. De første to casegrupper dækker første og anden fase på det sproglige område. Der er tale om en gennemgående tendens til at musik ligger i tredje og fjerde fase. Det er hermed givet at musik for disse to grupper kan indgå som en ressource i den sproglige udvikling. Der er gode eksempler i de kvalitative data der viser at dette også er tilfældet. Tredje casegruppe omfatter cases der sprogligt ligger i fase tre og i musik ligger en fase lavere. Der er her tale om cases der er karakteriseret ved ikke at være rimeligt deltagende i musik, hvilket igen er forbundet med en specifik situation i den ene børnegruppe. Dette leder til en grundigere behandling af spørgsmålet om etablering og deltagelse i det musikalske rum. Fjerde og femte casegruppe består af cases i henholdsvis tredje og fjerde fase på det sproglige område. Disse cases ligger alle i fjerde fase i musik. Disse to grupper kan siges at udnytte begge modaliteter (musik og sprog) og er særligt interessante som ressource i lærings- og udviklingsprocessen for den samlede børnegruppe (peer-to-peer-learning). Dette viser sig mest tydeligt i den ene børnegruppe

VI: **Musikpædagogens skriftlige beskrivelse (selvevaluering)** af forløbet kan sammenfattes i følgende punkter (afsnit 4.1):

Generelle punkter:

- Stor sangglæde
- Godt samarbejde med pædagogerne
- Ønske fra pædagogerne om at kunne bruge flere af musikmaterialerne i hverdagen
- Fokus på opbygning og vedligeholdelse af en musikkultur

Særligt for gruppe A:

- En god udvikling for hele gruppen
- Meget sangglade
- Stærke børn har kunnet trække mindre stærke med
- En god gruppesammensætning på holdet
- Trygge rammer
- Pædagogerne har sat klare rammer og arbejdet målrettet med gruppen
- Samarbejde med pædagogerne om idéudvikling

Særligt for gruppe B:

- Problematisk gruppesammensætning
- Fastholdelse af det musikalske rum er ikke lykkedes godt nok
- På trods af problemer en positiv udvikling for en del af børnegruppen
- Mindre stabile rammer gennem personaleskift pga. sygdom
- Håndtering af situationen indgår i et formativt aspekt i evalueringen

De deltagende pædagoger har bidraget med en række **praksisfortællinger**, der med udgangspunkt i hverdagen illustrerer den store positive betydning den musikpædagogiske indsats har haft.

I praksisfortællingerne peges på mange positive resultater af den musikpædagogiske indsats, hvor især følgende temaer går igen (afsnit 4.2):

- Børnene bruger sange og lege fra musikværkstedet, også i andre sammenhænge og på eget initiativ
- Forældre beder om sangtekster for også at kunne synge hjemme
- Børnene kobler dialogisk oplæsning og sange fra musikværkstedet
- Forældre skildrer hvordan børn bruger musikken hjemme

VII: **Interviews om den musikpædagogiske indsats er baseret på videoobservation** af de to hold førskolebørn (afsnit 4.3). Interviewdata på grundlag af videooptagelserne bidrager med beskrivelser fra musikaktiviteterne, som supplerer praksisfortællingerne (afsnit 4.3.1). Videoobservationen giver anledning til eksplicitering af pædagogisk refleksion som sammenfattes i fire punkter.

1. Eksempler på gode resultater (afsnit 4.3.1)

Der fremdrages nogle gode eksempler fra videoobservationen:

- hvordan musik fører til brud med negative rollemønstre og forventninger
- deltagelse med højt engagement og fordybelse
- kobling mellem musik og sprog i musikundervisningen

2. At etablere et musikalsk rum, rammer og struktur (afsnit 4.3.2)

- At skabe rammen i musikværkstedet og at etablere et musikalsk rum her er en væsentlig musikpædagogisk opgave.
- De musikpædagogiske potentialer, som der er mange konkrete eksempler på, forudsætter etableringen af det musikalske rum.
- Der har været stor forskel på de to grupper i processen, hvor der i nogle tilfælde har været tale om at det er en "anden dagsorden" nogle børn lykkes at komme igennem med. I den anden gruppe optræder dette problem ikke - rummet er etableret og kan opretholdes.

- Det er centralt at etablere et rum forskelligt fra det 'hverdagspædagogiske rum' og adfærdsmønstre forbundet hermed, gennem etablering af et musikalsk rum hvor musikken optræder som det fælles tredje, der netop har potentialet til at bryde med sådanne mønstre og tilføre en sådan anden samværsform værdi gennem de musikalske erfaringer.
- Pædagogerne har benyttet forskellige rammer og strukturer for at understøtte etableringen af det musikalske rum.

3. Adfærd og opmærksomhedsproblemer (afsnit 4.3.3)

- Adfærdsspørgsmålet er beskrevet som en "dagsorden" der går ud på "at være på", og være den der "kommer først". Musikkens 'dagsorden' og denne anden 'dagsorden' står her i et konfliktforhold, og opgaven ligger i at bringe aktiviteten over i det musikalske rum.
- Den konkurrerende og positionerende adfærd, der ligger i denne dagsorden, udspiller sig helt tæt op ad den musikalske aktivitet
- En sådan situation gør sig ikke på samme måde gældende i den anden gruppe
- Dette er muliggjort gennem den pædagogiske rammesætning
- Pædagogernes rolle har her omfattet såvel at etablere den ramme der muliggør det musikalske rum, som musikpædagogen så kan etablere i musikalsk forstand, samt at opretholde børnenes deltagelse heri.

4. Planlægning og samarbejde (afsnit 4.3.5)

- En vigtig forudsætning for således at etablere det musikalske rum i den pædagogiske kontekst er den gensidige samarbejdsrelation
- En forudsætning for at dette har kunnet lade sig gøre er, at ledelsen har afsat tid til fælles planlægning og sparring
- Musikpædagogen fremhæver vigtigheden af netop at kunne få viden om børnene og den pædagogiske mulighed, som har været vigtig for at få alle børn på banen
- Pædagogerne fremhæver, at musikpædagogen har lyttet til pædagogernes viden om børnene, samt tilført nye vinkler
- Med hensyn til den musikpædagogiske indsats har samarbejdet primært været etableret mellem musikpædagog og de involverede pædagoger. Samarbejdet med sprogpædagogen i forhold til dialogisk oplæsning har kun i begrænset omfang været etableret mellem musikpædagog og sprogpædagog
- Et vigtigt aspekt er overførslen af den musikpædagogiske praksis til institutionens generelle pædagogiske praksis
- En vigtig faktor, som gør at aktiviteter fra musikværkstedet overføres / videreføres, er pædagogernes aktive og engagerede deltagelse i musikværkstedet sammen med børnene
- Pædagogerne viderefører musikaktiviteterne i den generelle pædagogiske praksis, men ser også et fremtidigt potentiale i selv at etablere musikaktiviteter. Dette vil forudsætte at pædagogerne deltager i kursusvirksomhed med henblik herpå.

VIII: **Det musikalske rum** (se afsnit 4.3.4)

- I didaktisk forstand er det nødvendigt at skelne mellem den pædagogiske ramme, det musikalske rum og den musikpædagogiske praksis. Udgangspunktet for følgende opdeling er at forstå den musikpædagogiske praksis og de dermed forbundne didaktiske overvejelser som noget der foregår i et krydsfelt mellem generel pædagogik og musik
- Det musikalske rum etableres mellem to perspektiver - og mellem to fagligheder - mellem pædagogik og musik
- Det musikalske rum må på den ene side etableres i et pædagogisk perspektiv i rammen af den pædagogiske institution, og inddrager generel pædagogisk faglighed herunder det daglige kendskab til børnene. Det musikalske rum skal nødvendigvis etableres i den pædagogiske mulighed.
- Det musikalske rum skal på den anden side etableres i et musikalsk perspektiv, hvor der tilføres betydning og betydningsfuldhed gennem musikken. Disse to sider mødes på denne måde i etableringen (og opretholdelsen) af det musikalske rum.
- At definere det musikalske rum som noget, der er forskelligt fra andre pædagogiske situationer, kan ses som en forudsætning for at etablere musikken som det fælles tredje, som noget der har betydning og er betydningsfuldt.

IX: Samarbejdsformer (se afsnit 4.3.6)

- I samarbejdet mellem musikpædagoger og pædagoger er der en overlappende fælles pædagogisk faglighed, som bl.a. kommer til udtryk i konceptet "det musikalske rum"
- På grundlag af en systematik af samarbejdsformer (modus 1 til 4) vurderes at samarbejdsformerne kan betegnes som modus 2 og modus 3
- der er observeret en forskel på i hvilken grad pædagogernes interventioner har været foregribende eller adfærdsregulerende
- I den foregribende interventionsform ligger en samlet set stærkere deltagelse i det (etablerede) musikalske rum, hvilket også muliggør en større deltagelse heri for pædagogerne. Denne interaktionsform tenderer til at være koblet til samarbejdsmodus 3 med et udviklingspotentiale mod en form for et modus-4 samarbejde
- Den regulerende interventionsform der imod har risiko for at bevæge sig mere i retning af en asymmetrisk samarbejdsform (modus-1 arbejdsdeling), med en opdeling i et musikalsk rum og et hverdagspædagogisk rum
- Det bliver derfor en rimelig klar konklusion at samarbejdet om og etableringen samt opretholdelsen af det musikalske rum er en fælles anliggende mellem de to faggrupper, og at den musikpædagogiske indsats uden dette ikke kan forventes at 'levere' de spændende og værdifulde resultater, som dette projekt så tydeligt har demonstreret. Omvendt er det tydeligt at det i høj grad er lykkedes at etablere dette, og at resultaterne heraf er noget som har bidraget til den musikalske, personlig og sociale udvikling for langt den største del af de deltagende børn.
- Den stærke kontrast mellem de to skildrede situationer leverer et potentiale for pædagogisk refleksion og analyse, som giver en mulighed for at videreudvikle en praksis - en mulighed som man nok uden dette sandsynligvis slet ikke ville have haft øje for.

2 MUSIKPÆDAGOGISK REPERTOIRE OG FORLØBSBESKRIVELSE

Det musikpædagogiske forløb med de ældste børn (Rokketænder) på to stuer (henholdsvis Gruppe 103 og Gruppe 107) har i forårssemesteret strakt sig over 13 til 14 undervisningsgange. I forløbet er der gennemført videoobservation med begge hold i henholdsvis uge 11 og uge 19. På grundlag af videoobservation er der gennemført interviews med musikpædagog og pædagoger.

Undervisningsforløbene er bygget op over et alsidigt musikpædagogisk repertoire, som beskrives separat efter opstillingen af de konkrete undervisningsforløb.

2.1 MUSIKPÆDAGOGISK REPERTOIRE

Det musikpædagogiske undervisningsrepertoire omfatter 14 sange, 6 bevægelsessange, 3 fantasisange, 5 spilleaktiviteter, samt musiklytning / afspænding. Der er tale om et yderst alsidigt og varieret undervisningsrepertoire, som vurderes at være vel afstemt til de specifikke børnegrupper. De enkelte aktiviteter er beskrevet detaljeret i nedenstående aktivitetsbeskrivelse (afsnit 2.1.1).

Der indgår en lang række musikalske, sproglige, motoriske og sociale indholdselementer (didaktiske elementer), som i det følgende sammenfattes. Disse elementer genspejler projektets fokusområder, og korresponderer til de hovedområder, der anvendes i den skemabaserede løbende evaluering (se afsnit 3).

Indholdselementer sang:

Musiske elementer:

- Fælles puls/tempo - timing
- Melodi
- Hurtigt / langsomt - kraftigt / svagt - Lyst / mørkt
- Musikalsk oplevelse (fælles 3.)
- Stemninger i musikalsk udtryk
- Koncentration

Sproglige elementer:

- Sangtekst – lære en hel tekst
- Udtale – synge højt og tydeligt
- Forøge ordforråd, fx lære navne på dyr
- Indholds-forståelse
- Synge det der sker
- Visualiseret tekst
- Samtale om tekst - fantasi

Motoriske elementer:

- Understøtte tekst med fagter
- Mime
- Kropsbevidsthed

Indholdselementer spil:

Musikalske elementer:

- Puls, underdelinger, rytme tempo
- Form
- Dynamik

Sproglige elementer:

- Kende / genkende musikalske udtryk og deres betydninger,
- forskel på svagt & kraftigt, langsomt & hurtigt og start & stop
- Tælle

Motoriske elementer:

- Instrumenthåndtering,
- kende forskellige måder at spille på
- Direktion
- Styre start & stop (arme op / ned)
- Styre dynamik ved bevægelse af hænder og arme

Sociale elementer:

- Tage musikalsk ansvar ved at spille for
- Imitation af det viste
- Tage musikalsk ansvar ved at dirigere
- Opmærksomhed på det viste
- Musikalsk fællesskab

Indholdselementer musiklytning / afspænding:

Musikalske elementer:

- Lytte til musik / følge instruktioner
- Nærværd

Motoriske elementer:

- Mærke sin krop og turde være i den
- Modtage & give berøring
- Afslapning

Socialt element:

- Kunne være i "sit eget rum"

2.2.1 AKTIVITETSBEKRIVELSER

v/Musikpædagog Tove Mouritzen

Lektions opbygning og materiale for forløbet med gr.103 og gr. 107:

Tromme, Fantasi – og rekvisitsangene kan bytte plads eller udelades. Afspænding / massage springes over efter behov eller aftale med pædagogerne. Resten ligger fast.

Sange:

- Go'daw alle sammen
- Lille skorstensfejer
- Uga Indianerne
- Giraffen Gumle
- Ælle Bælle
- Jens Petersens Ko m.fl.
- Mon du bemærket her
- Uhm Ad – En lille grøn frø
- En lille frø i mosen sad
- En kort en lang

- Fy Fy Skamme
- Kik op der'n lop (Remse)
- 1-2-3 Kom nu skal I se (Remse)

Bevægelsessange / Dans:

- Abedans
- Ælle Bælle som bevægelsesleg
- Danseringen
- Stopdans
- Hip Hop
- Haleleg

Spil – Trommer o. lign.

- Tromme Start & Stop
- Tromme dirigent
- 1-2-3 Kom nu skal I se (Remse)
- Ekkosang
- Molekyleleg

Fantasi – og rekvisitsange

- Heksemutter
- Det lille spøgelses
- En lille kylling i ægget lå (Rasle æg)

Afspænding / massage:

- Min lille mariehøne
- Bamse massage (fra Red barnet)
- Afspænding til musik
- Svæveflyvere

Farvelsang:

- Farvel farvel farvel

Parametre for Sang:

Musiske parametre:

- Fælles puls/tempo - timing
- Melodi
- Hurtigt / langsomt - kraftigt / svagt - Lyst / mørkt
- Musikalsk oplevelse (fælles 3.)

Sproglige parametre:

- Sangtekst – lære en hel tekst
- Udtale – synge højt og tydeligt
- Forøge ordforråd
- Indholds-forståelse
- Synge det der sker

Motoriske parametre:

- Fagtesange – understøtte tekst med fagter
- Mime

- Kropsbevidsthed

Sangene:

Go'daw alle sammen:

af Dorte Nørgaard

- Udføres med guitar
- Jeg har valgt at synge den samme Goddagsang på alle holdene i institutionen for at give børnene en fællesskabs følelse / Blæksprutte identitet.
- Teksten fortæller hvad der skal ske.
- Sangen består af et vers – navnerunde hvor barnet selv siger sit navn og de andre svarer – vers hvor der trommes på lårene + evt. luft guitar eller andet instrument hvis nogen foreslår det.

Musiske parametre:

- Form (skift ml. fælles /solo)

Sociale parametre:

- Skabe fællesskabsfølelse
- Børnene bliver fortrolige med at synge/sige deres navn i en større gruppe og den enkelte bliver også set og hørt

Fagte sange:

- Mon du bemærket har:
 - Vi bruger små lyseblå elefanter der trompeterer efter hvert vers
 - Evt. undlad at synge den sidste linje hver gang. Til sidst vil man kun vise fagterne og mime teksten
- Giraffen Gumle
 - Smuk melodi med gode fagter
- En lille grøn frø:
 - Øve ansigtsudtrykkene (Åbent /lukket – Melon/citron)
- Jens Petersens Ko med abe & and
 - Har brugt fingerdyr som nogle af børnene sidder med.
- Lille skorstensfejer går
 - Jeg har haft et billede af en skorstensfejer med og vi har snakket om det. Har digtet en historie om ham, som vi synger almindeligt, hurtigt, langsomt, mimer, lyst og mørkt
- 1-2-3 Kom nu skal I se
 - Remse hvor man klapper på lårene og så laver fagter til
- Uga Indianerne
 - Gode fagter, der appellerer til drengene, og en meget smuk melodi i mol
- Spøgelsessang
 - Børnene sidder og gemmer sig under et tørklæde. Sidste ord i sangen er "Bøh" og alle trækker tørklædet af på sammen tid. Dejlig melodi i mol

Sange med tegninger til: (visualiseret tekst)

Billederne hjælper med at huske og forstå teksten. Tegningerne kan farves og hænges op

- En lille frø i mosen sad
- En kort en lang

Lange sange:

- En kort en lang (med trykte billeder)
- Fy Fy Skamme
 - Lang svær tekst som vi har snakket meget om

Ælle Bælle:

af Dorte Nørgaard

- Udført med fingerdyr og guitar.
- Jeg har en pose fuld af fingerdyr og alle trækker et. Vi tager et dyr af gangen ved at jeg spørger et barn. Snakker om hvilken slags det er og hvad det siger. Vi synger om det mens børnene holder fingerdyret op i luften

Sproglige parametre:

- Lære navne og lyde på dyrene

Sociale parametre:

- Spænding. Hvilket dyr får jeg? Hvem har det samme som mig?
- Skiftes til at "være på"

Parametre for bevægelsessange / Dans:

Ælle Bælle som bevægelsesleg:

På 1. halvdel af sangen går man rundt og synger. På 2. halvdel står man stille og viser med fagter og stemme hvad dyret siger. Derefter synges hele sangen på la la mens børnene bevæger sig som det valgte dyr. Nyt barn bestemmer dyr.

Abedans:

af Jytte Rahbek Schmidt

- Udført med guitar
- Vi synger sangen på flere måder. I rundkreds med fokus på det glade vrøvle-omkvæd eller stille og stemningsfuldt, hvor børnene sidder/ligger i forskellig stillinger med fokus på at synge og lytte.
- Snakke om tekst – prøve at skabe indre billeder af historien. Bruge tid på at nyde og dyrke de dejlige vrøvle ord – de smager godt.

Musiske parametre:

- Mol
- Fokus på stemninger og vrøvle ord

Abedans som stopdans:

- Der bliver valgt forskellige dyr og børnene illustrer deres bevægelser.
- På det sidste ord = Lai sætter de sig ned

Abedans som stopdans med hånd percussion:

- Børnene deles i 2 hold. Det ene danser og det andet spiller. Musik holdet vælger dyr.

Danseringen:

Jeg laver den ved at tegne en ring på gulvet som børnene skal bevæge sig (i kø) uden om med en armlængde afstand – det er vigtigt + ingen overhaling. De vælger på skift hvordan – danse, løbe, bakke mm. Til sidst kikker alle mod midten og tæller til 5 – på 5 hopper man ind i midten

Hip Hop:

Kik op der'n lop

- Laves som Rap med ekstra tekst og fagter

Klap Gris

- Hip hop Fagte dans i rundkreds. Sluttes med danse improvisationer i midten

Stopdans: (kommando dans)

Denne ramme er fantastisk da det kun er fantasien der sætter grænser for hvad man kan putte i den. Der kan både gives kommandoer til hvad man skal gøre i til musik og til musikken.

Trin 1:

- Fri dans
- Ved stop:
 - Frys på stedet
 - Sid ned på gulvet
 - Makker – løb hen til din makker

Trin 2: F.eks.

- Hjørne (løb hen i nærmeste)
- Lav en kø
- Isbjerg (Stå rundt om mig midt i lokalet og tæl ned fra 10)
- Lave balancer (2 punkter i gulvet, 3 punkter osv.)
- Gi' mig 3 eller 4 eller? (find sammen, det antal der bliver sagt)

Statuer med makker: (De "må ikke" snakke og skal med få undtagelser røre ved hinanden)

- Foran & bagved
- Ved siden af hinanden
- Over & under
- Statuer af: F.eks.
 - Dyr, politimand, linedanser, hotdog, baby, ananas mm

Bevægelser: F.eks.

- Robot – kantede / hakkede
- Soldat – stift / lige
- Slowmotion - meget langsomt / på månen

Parametre for spil:

Musikalske parametre:

- Puls, underdelinger, rytme tempo
- Form
- Dynamik

Sproglige parametre:

- Kende / genkende musikalske udtryk og deres betydninger
 - Forskel på svagt & kraftigt, langsomt & hurtigt og start & stop

Motoriske parametre:

- Instrumenthåndtering
 - Kende forskellige måder at spille på
- Direktion
 - Styre start & stop (arme op / ned)
 - Styre dynamik ved bevægelse af hænder og arme

Sociale parametre:

- Tage musikalsk ansvar ved at spille for
- Imitation af det viste

- Tage musikalsk ansvar ved at dirigere
- Opmærksomhed på det viste

Trommer:

- Jeg laver altid "Gør ligesom mig..." - opvarmning for at skærpe koncentrationen og have fælles fokus inden vi starter med at spille tromme. F.eks.
 - Klappe / tromme forskellige steder – hænder, krop, gulv, hinanden...
 - Lave forskellige klap: hult, højt, babyklap, stryg hænder mod hinanden
 - Skifte hurtigt – det synes børnene er sjovt
- Jeg har lavet en "Vejr historie" der starter med et blæsevejr der bliver til tordenvejr og til blæst igen
- 10-20-30- ... 100 = bulder
- Fokus på start & stop
 - Hændet op ved start og stop
 - "Vi spiller" sangen hvor et barn tæller ind og "siger stop"
- 1-2-3 kom nu skal I se på trommer
- Tromme dirigent
 - Et barn står og dirigerer trommerne. Samlede hænder = lavt & åbne arme = kraftigt

1 – 2 – 3 Kom nu skal I se

Remse af?

- Denne remse er god til at øve en fast rytme og tal med.
- Der er stor forventning fra starten da sangen ender med "trolde" hvor man må kilde hinanden.
- Den er også god til lige at skærpe koncentrationen hvis man har brug for det.
- Jeg bruger den også på trommer. Så trommer man i stedet for at kilde.

Musiske parametre:

- Arbejder med rytmen 1-2-3-pause

Sproglige parametre:

- Tælle

Molekyleleg:

Stopdans med instrumenter- et hold dansere og et hold med forskellige instrumenter på en lang række. Der er en "Mestertrommer" der bestemmer hvordan danserne skal bevæge sig inden han tæller ind og hvor mange Molekyler (antal) der skal finde sammen når han stopper. Når han har prøvet går han ned bagerst i instrumentrækken og så er det den næstes tur.

Både danserne og musikkere har mulighed for at udtrykke frit inden for rammen.

Ekkosang:

Jeg har her valgt at bruge den med 2 faste rytmer, sprog og en kategori som ramme

Jeg prøvede første at lave den med meget enkelte rytmer / efterklap hvilket slet ikke gav mening for børnene. Så jeg besluttede at vælge 2 rytmer, sætte sprog på og lave kategorier som de kunne snakke om inden f.eks. frugt & grønsager.

Rytmerne blev f.eks. 1-2 = Æ-ble & 1-og-2 = gu-le-rod. Understøttet at mit knips.

Børnene udviklede sig utroligt meget og blev rigtig gode til det.

Haleleg:

Man sidder i en rundkreds og 2 børn (Evt. flere par på gulvet) får sat et tørklæde i bukselinningen på ryggen. Under verset ser de hinanden an og cirkler rundt om hinanden. På " Fang så halen" må de prøve at tage hinandens haler. Der er strenge regler om at man ikke må røre ved hinanden. Det kan også være godt at lave en rituel start med f.eks. buk eller lille håndtegneserie.

Jeg ville have tilføjet en instrument-og en sanggruppe i legen, men nåede det ikke.

Parametre for fantasi- og rekvisitsange:

Udover de nævnte parametre for sang er forestillingsevne / fantasi i fokus og det kræver koncentration for at kunne følge med.

Fantasi:

- Har lavet små "Introer" til sangene / aktiviteterne. F.eks. skal vi finde en fiktiv ballon et sted på kroppen. Børnene skal på skift sige hvilken farve den har – puste den op og tage den på. Derefter bevæger de sig rundt i den.
- Digtet historien om Heksemutter med en fiktiv tudse, stegepande mm.

Rekvisitter:

- Har prøvet at bruge så mange rekvisitter som muligt. F.eks. en kuffert med ting som er i sangene, fingerdyr, billeder af en skorstensfejer, hvaler mm.

Heksemutter

- Dramatiserer teksten.

Det lille spøgelse

- Synges med tørklæder

Parametre for afspænding & massage:

Musiske parametre:

- Lytte til musik / følge instruktioner
- Nærværd

Motoriske parametre:

- Mærke sin krop og turde være i den
- Modtage & give berøring
- Afslapning

Social parameter:

- Kunne være i "sit eget rum"

Massage:

De sidder 2 & 2 – den ene foran den anden . Reglerne er:

Den der giver massage stryger ned af ryggen og spørger om det er ok? Og den der får massage kan altid sige stop ved at række hånden i vejret. Vi bruger også lidt tid på at snakke om forskellige måder at "røre" på

- Min lille mariehøne
 - Teksten styrer bevægelserne
- Bamse
 - Der læses en historie op og børnene tegner på hinandens ryg

Afspænding:

Musik: Whale Song – Nature's harmony

- Vi har kikket på billeder af hvaler og snakket om at de kan tale sammen
- Børnene ligger på madrasser og lytter mens de voksne går rundt og "stryger" dem

Farvelsang:

Tekst ukendt. Melodi "Kan du gætte hvem jeg er"

- Cappella

- Fagtesang
- Vi sidder i rundkreds eller der hvor sidste aktivitet sluttede

Musiske parametre:

- Kan varieres i tempo og styrke alt efter hvilken stemning der ønskes børnene skal forlade lokalet med

Sociale parametre:

- Fælles afslutning og tydelig markering af at timen er slut

2.2 MUSIKPÆDAGOGISK FORLØB

Undervisningsforløbene for de to hold er opbygget parallelt med en stor del fælles materiale. Fra undervisningsgang til undervisningsgang går en del af de samme musikpædagogiske aktiviteter igen, men ud fra de erfaringer der er gjort samt samtaler mellem musikpædagoger og pædagoger ved slutningen af hver gang, er der taget forskellige initiativer på de to hold.

Ved undervisningsgang #1 er indholdsbeskrivelserne for de to hold således ens, men allerede ved undervisningsgang #3 er der en forskel, idet der indgår stopdans hos gruppe 107. På dette tidspunkt besluttes det også ikke at fortsætte med trommer i gruppe 107, da det har været vanskeligt at holde fokus på det musikalske i denne aktivitet i denne børnegruppe. Ved undervisningsgang #6 bliver forskellen ligeledes tydelig i forhold til at sikre deltagelse i "det musikalske rum", hvor der vælges at introduceres hip-hop i gruppe 107 for at motivere til deltagelse. Denne forskel ser ud til at blive forstærket gennem det samlede forløb, således at deltagelsen i det musikalske rum gradvist bliver bedre og bedre i gruppe 103, og gradvist bliver mere vanskeligt i gruppe 107. I forbindelse med observation i uge 19 (undervisningsgang #14 hhv. #12) bemærkes det at musikpædagogen har valgt et indslag (Haleleg) som skal motivere gennem et konkurrenceelement, og hvor den musikalske indholdsmæssige del er meget beskeden.

Problemstillingen, som bliver tydelig, vedrører den forskelligartede deltagelse i det musikalske rum (musikken som det fælles tredje), hvilket diskuteres yderligere i forbindelse med observation. Spørgsmålet der her forfølges i et komparativt, analytisk perspektiv, er hvorvidt der er tale om forskellige deltagelsesformer og / eller deltagelse i forskellige "rum" forstået som rettedhed mod noget forskelligt som "det fælles tredje".

Forløb for Gruppe 103 og gruppe 107:

<p>#1: Gr. 103. Uge 2 - Rokketænder Fokus: Opstart & Dyr Goddagsang De vælger en sang eller to Abedans – lære tekst Stopdans Ælle Bælle med fingerdyr Remse: <ul style="list-style-type: none">• 1-2-3 kom nu• Evt. øve Abedans omk.Trommer – Start & Stop <ul style="list-style-type: none">• Regnvej• 10-20-30-• Vi spiller• 1-2-3 kom nuAfspænding. Whale Song <ul style="list-style-type: none">• Svæveflyver- solen bager – smelter – øde ø – sand - bølgerEvaluering: <ul style="list-style-type: none">• Børnene valgte Jens Petersens ko• Nåede ikke svæveflyvere..Næste gang: <ul style="list-style-type: none">• Jens Petersens ko – nu med abe og and• De ønskede "Mon du bemærket har"</p>	<p>#1: Gr. 107. Uge 2 - Rokketænder Fokus: Opstart & Dyr Goddagsang De vælger en sang eller to Abedans – lære tekst Stopdans Ælle Bælle med fingerdyr Remse: <ul style="list-style-type: none">• 1-2-3 kom nu• Evt. øve Abedans omk.Trommer – Start & Stop <ul style="list-style-type: none">• Regnvej• 10-20-30-• Vi spiller• 1-2-3 kom nuAfspænding. Whale Song <ul style="list-style-type: none">• Svæveflyver- solen bager – smelter – øde ø – sand - bølgerEvaluering: <ul style="list-style-type: none">• Nåede ikke svæveflyvere..Næste gang: <ul style="list-style-type: none">• "Mon du bemærket har"</p>
--	--

<p>#2: Gr. 103. Uge 3 - Rokketænder Fokus: Opstart & Dyr Goddagsang Jens Petersens ko med abe & and + fingerdyr Uh Ah – En lille grøn frø Mon du bemærket har med små elefanter Abedans Stopdans Ælle Bælle med fingerdyr Trommer – Start & Stop</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regnvej • 10-20-30- • Vi spiller • 1-2-3 kom nu <p>Afspænding. Whale Song</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svæveflyver- solen bager – smelter – øde ø – sand - bølger <p>Evaluering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nåede ikke svæveflyvere eller Whale Song • Jens Petersens ko udsat til næste gang <p>Næste gang:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ÆlleBælle som bevægelses leg 	<p>#2: Gr. 107. Uge 3 - Rokketænder Fokus: Opstart & Dyr Goddagsang Jens Petersens ko med abe & and + fingerdyr Uh Ah – En lille grøn frø Mon du bemærket har med små elefanter Abedans Stopdans Ælle Bælle med fingerdyr Trommer – Start & Stop</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regnvej • 10-20-30- • Vi spiller • 1-2-3 kom nu <p>Afspænding. Whale Song</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svæveflyver- solen bager – smelter – øde ø – sand - bølger <p>Evaluering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nåede ikke svæveflyvere eller Whale Song
<p>#3: Gr. 103. Uge 4 - Rokketænder Fokus: Dyr & Rytmer Goddagsang Jens Petersens ko m.fl. Uh Ah Abedans ÆlleBælle som bevægelses leg Trommer – Start & Stop</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regnvej • 10-20-30- • Vi spiller • 1-2-3 kom nu <p>Afspænding. Whale Song</p>	<p>#3: Gr.107. Uge 4 - Rokketænder Fokus: Dyr & Evaluering Goddagsang Jens Petersens ko.... Kikke på finger dyr – finde sange om dem ÆlleBælle Uh Ah Abedans Stopdans:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frys – Sid – Makker • Stå ved siden af hinanden • Foran & bagved & Over & under • Lav kø midt i lokalet <p>Bevæge sig som:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Robot – kantede / i hak • Soldat – stift / lige • Slowmotion – meget langsomt /på månen <p>Trommer – Start & Stop</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regnvej • 10-20-30- • Vi spiller • 1-2-3 kom nu <p>Afspænding. Whale Song</p> <ul style="list-style-type: none"> • Åndedræt – træk vejret & pust ud – Hvordan føles det? <p>Evaluering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lavede hjørne og Isbjerg i stopdansen • Måtte pakke trommer ned før vi kom i gang pga. uro. De havde lovet at koncentrere sig / ikke fjolle inden vi gik begyndte <p>Næste gang:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Minus trommer

<p>#4: Gr.103. Uge 5 - Rokketænder Fokus: Dyr & Evaluering Goddagsang Uh Ah Kvak Kvak Evt. andre af vores dyresange Abedans ÆlleBælle som bevægelses leg <ul style="list-style-type: none"> • Obs på at de "deltager" Trommer – Start & Stop <ul style="list-style-type: none"> • Regnvej • 10-20-30- • Vi spiller • 1-2-3 kom nu Afspænding. Whale Song Evaluering: <ul style="list-style-type: none"> • De har fået tegningerne til "En lille frø i mosen sad" med over på stuen til at farve Næste gang: <ul style="list-style-type: none"> ○ Samme program + fastelavnssang </p>	<p>#4: Gr.107. Uge 5 - Rokketænder Fokus: Dyr & Evaluering Goddagsang Uh Ah Kvak Kvak Abedans Stopdans: <ul style="list-style-type: none"> • Frys – Sid – Makker • Stå ved siden af hinanden • Foran & bagved & Over & under • Lav kø midt i lokalet Bevæge sig som: <ul style="list-style-type: none"> • Robot – kantede / i hak • Soldat – stift / lige • Slowmotion – meget langsomt /på månen Vi synger Ekko sang <ul style="list-style-type: none"> • Ekko Afspænding. Whale Song Evaluering: <ul style="list-style-type: none"> • Har snak med pædagerne om hvordan vi forholder os til de sociale ting der foregår i gruppen </p>
<p>#5: Gr.103. Uge 6 - Rokketænder Fokus: Dyr & Fastelavn OBS: Tælle til rundkreds Goddagsang Uh Ah Kvak Kvak Evt. andre af vores dyresange Abedans ÆlleBælle som bevægelses leg <ul style="list-style-type: none"> • Obs på at de "deltager" Fastelavnssange Trommer – Start & Stop <ul style="list-style-type: none"> • Regnvej • 10-20-30- • Vi spiller • 1-2-3 kom nu Afspænding. Whale Song Evaluering: <ul style="list-style-type: none"> ○ Nåede ikke Whale Song Næste gang <ul style="list-style-type: none"> • Tromme dirigent </p>	<p>#5: Gr.107. Uge 8 - Rokketænder Fokus: Evaluering Goddagsang Børnene ønsker sange Kik op der'n lop Stopdans: <ul style="list-style-type: none"> • Frys – Sid – Makker • Stå ved siden af hinanden • Foran & bagved & Over & under • Lav kø midt i lokalet Bevæge sig som: <ul style="list-style-type: none"> • Robot – kantede / i hak • Soldat – stift / lige • Slowmotion – meget langsomt /på månen Vi synger Ekko sang <ul style="list-style-type: none"> • Ekko – Knips til Trommer – Start & Stop <ul style="list-style-type: none"> • Regnvej • 10-20-30- • Vi spiller • 1-2-3 kom nu Trommer dirigent <ul style="list-style-type: none"> • opvarmning Afspænding. Whale Song Evaluering: <ul style="list-style-type: none"> • Vi nåede ikke: Kik op der'n lop, bevæge sig som..., Ekkosang, afspænding • Ok Start & Stop tromme – God tromme dirigent </p>

<p>#6: Gr.103. Uge 8 - Rokketænder Fokus: Dyr & Rytme OBS. Tæl til rundkreds Goddagsang Børnene vælger sange</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repetere dem om dyr <p>ÆlleBælle som bevægelses leg</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obs på at de "deltager" <p>Vi synger Ekko sang</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ekko <p>Trommer – Start & Stop</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regnvej • 10-20-30- • Vi spiller • 1-2-3 kom nu <p>Tromme dirigent Min lille mariehøne Afspænding. Whale Song Evaluering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sidste gang med fokus på dyr • Nåede ikke trimmer Start & stop • Holdt et lille møde med Conni og vi vil begynde at have fokus på: <ul style="list-style-type: none"> ○ Makkerskab. De har hver fået en fast makker i gruppen ○ Ekko – skiftes ○ Lave kampråb ○ Berøring 	<p>#6: Gr.107. Uge 10 - Rokketænder Fokus: Hip hop & deltagelse Goddagsang Børnene ønsker sange Kik op der'n lop Stopdans: (varme op med)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frys – Sid – Makker • Hjørne & Isbjerg <p>Hip hop dans</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kaste håndtegn & Klap gris & Scatch & spin <p>En kort en lang Trommer – Start & Stop</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regnvej & 10-20-30 & 1-2-3 kom nu • Vi spiller <p>Trommer dirigent Evt. Heksemutter Afspænding. Whale Song Evaluering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Havde taget Heksemutters kuffert fuld af ting med som jeg pakkede ud i stor spænding. • De begyndte at gå under Farvel sangen • Snak om gruppe dynamikken og hvad vi gør • Nåede ikke: Hip Hop, Trommer / tromme dirigent og afspænding <p>Næste gang:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abedans med flere dyr + Uga Indianerne • Dans – Statuer over/under? + Hip hop • Heksemutter • Stort fokus på deltagelse
<p>#7: Gr.103. Uge 10 - Rokketænder Fokus: Ekko, rytme & berøring OBS. Tæl til rundkreds & Frys før danseringen Goddagsang Børnene vælger sang..... Lære tekst til danseringen En kort en lang Danseringen Vi synger Ekko sang</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ekko <p>Trommer – Start & Stop</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regnvej • 10-20-30- • Vi spiller • 1-2-3 kom nu <p>Tromme dirigent Min lille Mariehøne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Med sin Rokketand makker <p>Afspænding. Whale Song Evaluering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nåede ikke Whale Song & trommer 	<p>#7: Gr.107. Uge 11 - Rokketænder ; VIDEO Fokus: Hip hop & deltagelse Goddagsang Børnene ønsker sange Uga Indianerne Kik op der'n lop Abedans med forskellige dyr Stopdans: (varme op med)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frys – Sid – Makker • Statuer • Over / under <p>En kort en lang Hip hop dans</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kaste håndtegn • Klap gris • Sreatch • spin <p>Heksemutter Afspænding. Whale Song Evaluering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • God energi i stopdansen - En kort en lang ☺ • Nåede ikke Heksemutter & Afspænding <p>Næste gang:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fokus på Makkere • Samme program – Abedans

<p>#8: Gr.103. Uge11 - Rokketænder ; VIDEO Fokus: Ekko, rytme & berøring OBS. Tæl til rundkreds Goddagsang Børnene vælger sang Kampråb – nu I er Rokketænder Abedans Danseringen Vi synger Ekko sang (Frukt & Grønsager – Har I snakket om nogle?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ekko – pigerne <p>En kort en lang Trommer – Start & Stop</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regnvej • 10-20-30- • Vi spiller – Drengene • 1-2-3 kom nu <p>Trommer dirigent - drengene</p> <ul style="list-style-type: none"> • opvarmning <p>Afspænding. Whale Song Evaluering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fantastisk Ekkosang 😊 • Minus kampråb & afspænding • Nåede ikke hele Trommer start & stop – slutter nu <p>Næste gang:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fokus makkere 	<p>#8: Gr.107. Uge 13 - Rokketænder Fokus: Hip hop & deltagelse Goddagsang Børnene ønsker sange Kik op der'n lop Stopdans: (varme op med)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frys – Sid – Makker • Statuer • Over / under <p>En kort en lang Hip hop dans</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kaste håndtegn • Klap gris • Scream • spin <p>Heksemutter Afspænding. Whale Song Evaluering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Snak om gruppe dynamikken og hvad vi gør • Nåede ikke Heksemutter <p>Næste gang:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fokus på Makkere i Stopdansen
<p>#9: Gr.103. Uge12 - Rokketænder Fokus: Ekko, rytme & berøring OBS. Tæl til rundkreds Goddagsang Børnene vælger sang Kampråb – nu I er Rokketænder Abedans i 2 hold Danseringen Vi synger Ekko sang</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ekko – drengene <p>Trommer dirigent - pigerne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opvarmning <p>En kort en lang Molekyleleg med instrumenter Afspænding. Whale Song Evaluering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vi tog lige Min lille mariehøne – det trængte de til • Minus molekyleleg med instrumenter • Kampråb = god form - virker <p>Næste gang:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Minus Tromme dirigent, • Dansering& Ekkosang sidste gang • Påskesang 	<p>#9: Gr.107. Uge 15 - Rokketænder Fokus: Hip hop & Evaluere Goddagsang Børnene ønsker sange</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evt. Uga Indianerne <p>Fy Fy Skamme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Snak om "frække børn" – hvad kunne det være? • Sangen handler om 2 børn der har prøvet ting af..... Tjek tekst <p>Stopdans: (varme op med)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frys – Sid – Makker & Statuer & Over / under • Foran / Bagved • Ved siden af • Ryg mod ryg <p>Kik op der'n lop Hip hop dans</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kaste håndtegn, Klap gris, Scratch, spin <p>Heksemutter Afspænding. Whale Song Evaluering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Snak om gruppe dynamikken og hvad vi gør. Aftalte at prioritere fællesskabe tydeligt og sende børn ud hvis de "sætter gang" i for meget. Der vil (igen) blive snakket med gruppen og evt. nogle enkelte børn inden timen <p>Næste gang: Samme program + evt. Ekkosang</p>

<p>#10: Gr.103. Uge 13 - Rokketænder Fokus: Ekko, rytme & berøring OBS. Tæl til rundkreds Goddagsang Børnene vælger sang Kampråb – nu I er Rokketænder Påskesang – En lille kylling i ægget lå Abedans i 2 hold Danseringen Vi synger Ekko sang</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ekko – drengene <p>Trommer dirigent - pigerne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opvarmning <p>En kort en lang Molekyleleg med instrumenter Afspænding. Whale Song</p> <p>Evaluering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vi tog lige Min lille mariehøne – det trængte de til • Minus molekyleleg med instrumenter • Kampråb = god form - virker <p>Næste gang:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Minus Tromme dirigent, • Dansering& Ekkosang sidste gang 	<p>#10: Gr.107. Uge 16 - Rokketænder Fokus: Hip hop & Evaluering Goddagsang Kampråb!!! Børnene ønsker sange Fy Fy Skamme Stopdans: (varme op med)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frys – Sid – Makker & Statuer & Over / under • Foran / Bagved • Ved siden af • Ryg mod ryg <p>Heksemutter Kik op der'n lop Hip hop dans</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kaste håndtegn & Klap gris & Scratch & spin <p>Ekkosang (Frukt & Grønsager) Afspænding. Whale Song</p> <p>Evaluering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der blev sendt et barn ud • Nåede ikke Heksemutter & Afspænding <p>Næste gang: Gumle, Indianerne, Spøgelsessang</p>
<p>#11: Gr.103. Uge15 - Rokketænder Fokus: Ekko, rytme & berøring "Gode ord": Tælle til rundkreds, Kampråb & Frys Goddagsang Børnene vælger sang Kampråb – kraftigt / svagt – hurtigt / langsomt Abedans i 2 hold Dansering Vi synger Ekko sang</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ekko – pigerne <p>En kort en lang Min lille Mariehøne Molekyleleg med instrumenter Afspænding. Whale Song</p> <p>Evaluering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Minus molekyleleg med instrumenter 	<p>#11: Gr.107. Uge 17 - Rokketænder Fokus: Hip hop & Evaluering Goddagsang Kampråb!!! Uga Indianerne Gumle Spøgelsessang Fy Fy Skamme Stopdans: (varme op med)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frys – Sid – Makker - Statuer • Over / under • Foran / Bagved • Ved siden af • Ryg mod ryg <p>Heksemutter Kik op der'n lop Hip hop dans</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kaste håndtegn & Klap gris & Scratch & spin <p>Ekkosang (Frukt & Grønsager) Afspænding. Whale Song</p> <p>Evaluering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der blev sendt 2 børn ud. Snak om hvordan vi gør. <p>Næste gang:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spøgelsessang, lidt stopdans, Synge Aber i skoven, Heksemutter • Ny: Haleleg

<p>#12: Gr.103. Uge 16 - Rokketænder Fokus: Rytme, makkerskab, flere aktiviteter af gangen & berøring OBS. Tæl til rundkreds – Kampråb – Call & Responce Goddagsang Børnene vælger sang / aktivitet Fy Fy Skamme Molekyleleg med trommer Bamse Massage Afspænding. Whale Song Evaluering: <ul style="list-style-type: none"> • Fy fy – lang tekst. Lære omk. og gerne 1. vers • Molekyleleg – super • Minus Whale Song Næste gang: <ul style="list-style-type: none"> • Samme program </p>	<p>#12: Gr.107. Uge 19 - Rokketænder; VIDEO Fokus: Hip hop & Evaluering Goddagsang Kampråb Fy Fy Skamme Kom og fang halen min <ul style="list-style-type: none"> • Lære sangen – forklar tekst <ul style="list-style-type: none"> ○ Ekko instruktion • Lære dans – Obs på regler Stopdans: (varme op med) <ul style="list-style-type: none"> • Frys – Sid – Makker x Statuer x Over / under • Foran / Bagved • Ved siden af • Ryg mod ryg Spøgelsessang Aber i skoven Heksemutter Afspænding. Whale Song</p>
<p>#13: Gr.103. Uge 17 - Rokketænder Fokus: Rytme, makkerskab, flere aktiviteter af gangen & berøring OBS. Tæl til rundkreds – Kampråb – Call & Responce Goddagsang Børnene vælger sang / aktivitet Fy Fy Skamme Molekyleleg med trommer Bamse Massage Afspænding. Whale Song Evaluering: <ul style="list-style-type: none"> • Rigtig gode udfordringer i molekylelegen = flere "ting" på samme tid • Minus Whale Song Næste gang: <ul style="list-style-type: none"> • Sidste gang • "Ønske koncert" de snakker om det på stuen først </p>	<p>#13: Gr.107. Uge 20 - Rokketænder Fokus: Gruppen & Hip hop Goddagsang Kampråb Fy Fy Skamme <ul style="list-style-type: none"> • 1. vers + omk Børn vælger sang Kik op der'n lop <ul style="list-style-type: none"> • Evt. gung gung bak Klap Gris <ul style="list-style-type: none"> • Finde på nye trin Instrumenter <ul style="list-style-type: none"> • Dyt dyt ska' vi byt • Dub • Tromme dirigent Kom og fang halen min Bamse massage</p>
<p>#14: Gr. 103. Uge 19 - Rokketænder. Sidste gang; VIDEO Fokus: Rytme, makkerskab, flere aktiviteter af gangen & berøring OBS. Tæl til rundkreds – Kampråb – Call & Responce Goddagsang Ønske koncert – aftalt på stuen Molekyleleg med trommer Bamse Massage Afspænding. Whale Song</p>	

3 BØRNEGRUPPER - PROFILER OG TVÆRGÅENDE ASPEKTER

Der er gennemført en evaluering på niveauet for det enkelte barn i form af en skemabaseret evaluering i en række hovedområder. En evaluering af denne form kan også benyttes som løbende evaluering ved at gentage den med et halvt års mellemrum, hvilket ikke har været muligt inden for rammerne af den foreliggende evaluering, da den har været gennemført indenfor en begrænset periode (januar til maj 2012). Den gennemførte evalueringsform giver viden om gruppernes og børnenes profil på hovedområderne, og indgår som en vigtigt kvantitativ orienteret del i samspil med de mere kvalitativt orienterede interviewdata. De individuelle evalueringer kan desuden sammenholdes med de sproglige evalueringer der er gennemført i forbindelse med projektet 'Dialogisk Oplæsning' i form af en Viborg-Test.

Evalueringsspørgsmålene indeholder et afsnit, der vedrører musikområdet, og som besvares for hvert enkelt barn af musikpædagogen. Evalueringsspørgsmålene indeholder tilsvarende et afsnit, som vedrører det generelle pædagogiske område, og som besvares for hvert enkelt barn af de tilknyttede pædagoger. Spørgsmålene vedrører den alsidige, personlige udvikling, sociale kompetencer og inklusion samt området krop og bevægelse. Besvarelsen foregår ved angivelse af en vurdering i form af et tal fra et til fem som følger: 1. i meget lav grad; 2. i lav grad; 3. i rimelig grad; 4. i høj grad; 5. i meget høj grad.

Spørgsmålene i evalueringsskemaet er som følger:

I: Musik

1. I hvilken grad deltager eleven aktivt i sang, bevægelse og spil
2. I hvilken grad indgår eleven aktivt i at lege og eksperimentere med musikalske elementer
3. I hvilken grad indgår eleven aktivt deltagende i musikalsk sociale fællesskab
4. I hvilken grad indgår eleven udtryksfuldt i de musikalske aktiviteter
5. I hvilken grad udviser barnet musikalsk nærvær
6. I hvilken grad vurderer du at barnet har glæde ved kropslig udfoldelse
7. I hvilken grad vurderer du at barnet har fornemmelse af rumlig orientering
8. I hvilken grad nyder barnet at lytte til musik
9. I hvilken grad er eleven i stand til at bruge de musikalske elementer, der arbejdes med i musikundervisningen
10. I hvilken grad kan barnet udføre en rytme til musik
11. I hvilken grad synger barnet med når andre synger
12. I hvilken grad synger barnet tydeligt med genkendelige toner
13. I hvilken grad synger barnet med på melodier, men uden ord
14. I hvilken grad kender barnet enkelte ord i sangene og synger dem
15. I hvilken grad forstår barnet enkelte ord i sangene og synger dem
16. I hvilken grad taler eleven om sangenes indhold
17. I hvilken grad udtrykker eleven verbalt glæde over at skulle i gang med at synge
18. I hvilken grad har eleven udviklet et verbalt sprog omkring musikken

II. Alsidig, personlig udvikling

1. I hvilken grad deltager barnet aktivt i leg og aktiviteter
2. I hvilken grad er barnet i stand til at tage initiativ
3. I hvilken grad vurderer du at barnet udviser selvtillid
4. I hvilken grad vurderer du at barnet opfatter sig selv som en værdifuld og værdsat deltager
5. I hvilken grad vurderer du at barnet udviser selvværd

III. Krop og bevægelse

6. I hvilken grad vurderer du at barnet har glæde ved kropslig udfoldelse

7. I hvilken grad vurderer du at barnet har kropslig balance og koordination

8. I hvilken grad vurderer du barnet har finmotoriske kropskontrol

IV. Sociale kompetencer og Inklusion

9. I hvilken grad indgår barnet aktivt deltagende i det sociale fællesskab

10. I hvilken grad indgår barnet som hjælpsomt og samarbejdende i det sociale fællesskab

11. I hvilken grad opfatter du at barnet føler sig tryk og har tillid til andre i fællesskabet

12. I hvilken grad vurderer du at barnet bliver set og anerkendt i fællesskabet

13. I hvilken grad vurderer du at barnet er i stand til at læse (afkode) andres signaler

14. I hvilken grad er barnet i stand til at forstå sociale spilleregler

15. I hvilken grad er barnet inkluderende overfor de andre børn

16. I hvilken grad vurderer du, at der er opbakning fra hjemmet

3.1 GRUPPEPROFILER

SAMMENLIGNENDE ANALYSE - SAMMENFATNING

På området Musik peger den sammenlignende analyse på, at der i gruppe A er tale om en bred deltagelse i de musikpædagogiske aktiviteter og dermed en høj grad af musikalsk fællesskab, og at dette ikke i samme grad er så udtalt i gruppe B. Dette svarer overens med den musikpædagogiske vurdering omkring vanskeligheder med motivation og inddragelse af en del af børnegruppen i de musikpædagogiske aktiviteter.

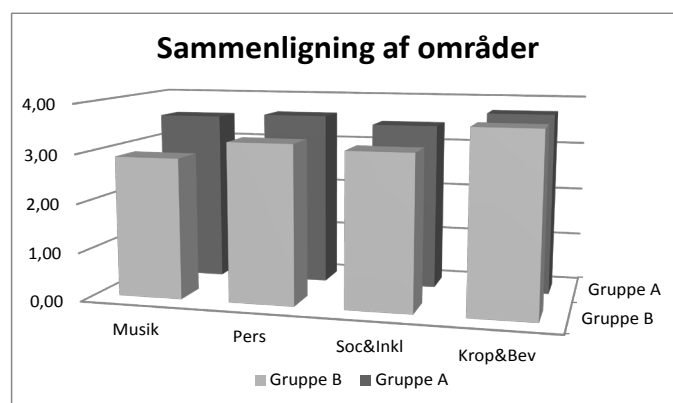
På området Krop og Bevægelse peger den sammenlignende analyse på, at den almindelige pædagogiske indsats danner et grundlag for den musikpædagogiske indsats, og at dette styrkes og udvikles gennem den musikpædagogiske indsats og de særlige muligheder denne giver.

På de generelt pædagogiske områder peger den sammenlignende analyse på, at der er en generel niveauforskel mellem de to børnegrupper, hvor gruppe A tydeligvis har flere i gruppen beroende ressourcer som grundlag for at indgå i de musikpædagogiske aktiviteter end det er tilfældet i gruppe B.

SAMMENLIGNENDE ANALYSE - DETALJERET BESKRIVELSE

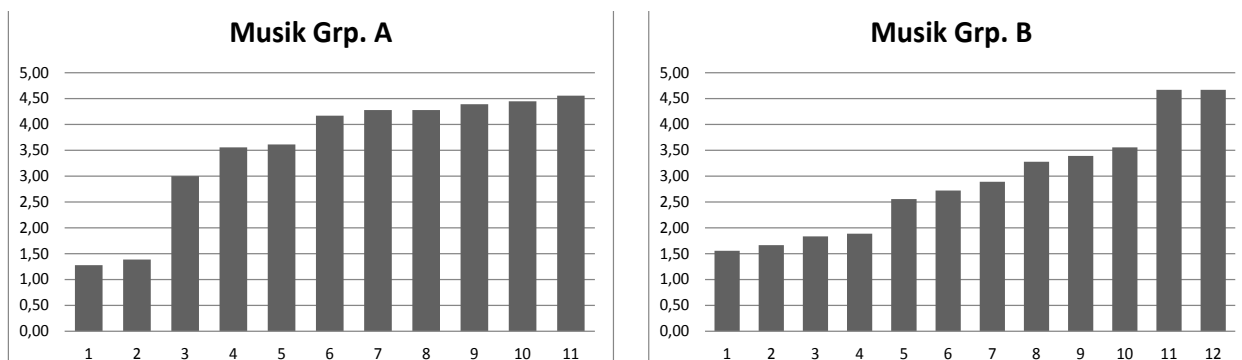
Den overordnede sammenligning mellem de to børnegrupper er baseret på middeltal for vurderingerne for hvert enkelt barn - 11 i den ene gruppe og 12 i den anden. Disse profiler er lavet for hvert af de fire områder (musik, alsidig personlig udvikling, krop og bevægelse samt sociale kompetencer og inklusion).

En samlet sammenligning mellem de grupper af niveauerne for de fire områder viser et generelt niveau mellem 3 og 3,5 (3=i rimelig grad; 4=i høj grad). Forskellene i niveauer mellem de to grupper er tydeligst på området musik mens der på området Krop og Bevægelse ikke er nogen niveauforskel.



Figur 1: Sammenligning af niveauer for de fire områder

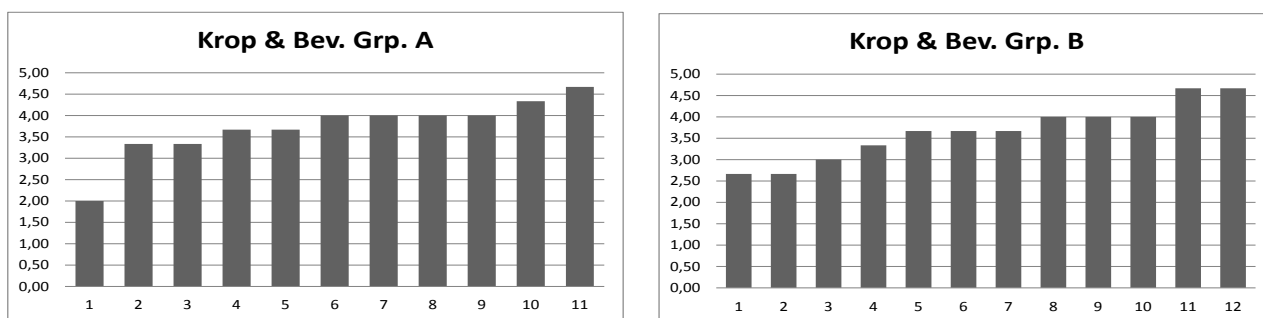
Forskellen mellem niveauer på området musik vedrører også fordelingen indenfor de to grupper, som det fremgår af følgende grafik (Figur 2):



Figur 2: Profiler for området Musik

Der er en tydelig forskel mellem gruppe A (til venstre) og gruppe B (til højre). I gruppe A er der relativt få med en gennemsnitlig lav vurdering og relativt mange med en gennemsnitlig høj vurdering. I gruppe B er det omvendt - der er relativt mange med en gennemsnitlig lav vurdering og relativt få med en gennemsnitlig høj vurdering. Gennemsnitsniveauet for gruppe A er 3,5 og for gruppe B 2,9 (3=i rimelig grad; 4=i høj grad). Dette peger samlet set på, at der i gruppe A er tale om en bred deltagelse i de musikpædagogiske aktiviteter og dermed en høj grad af musikalsk fællesskab, og at dette ikke i samme grad er så udtalt i gruppe B. Dette svarer overens med den musikpædagogiske vurdering omkring vanskeligheder med motivation og inddragelse af en del af børnegruppen i de musikpædagogiske aktiviteter (se afsnit 2.2).

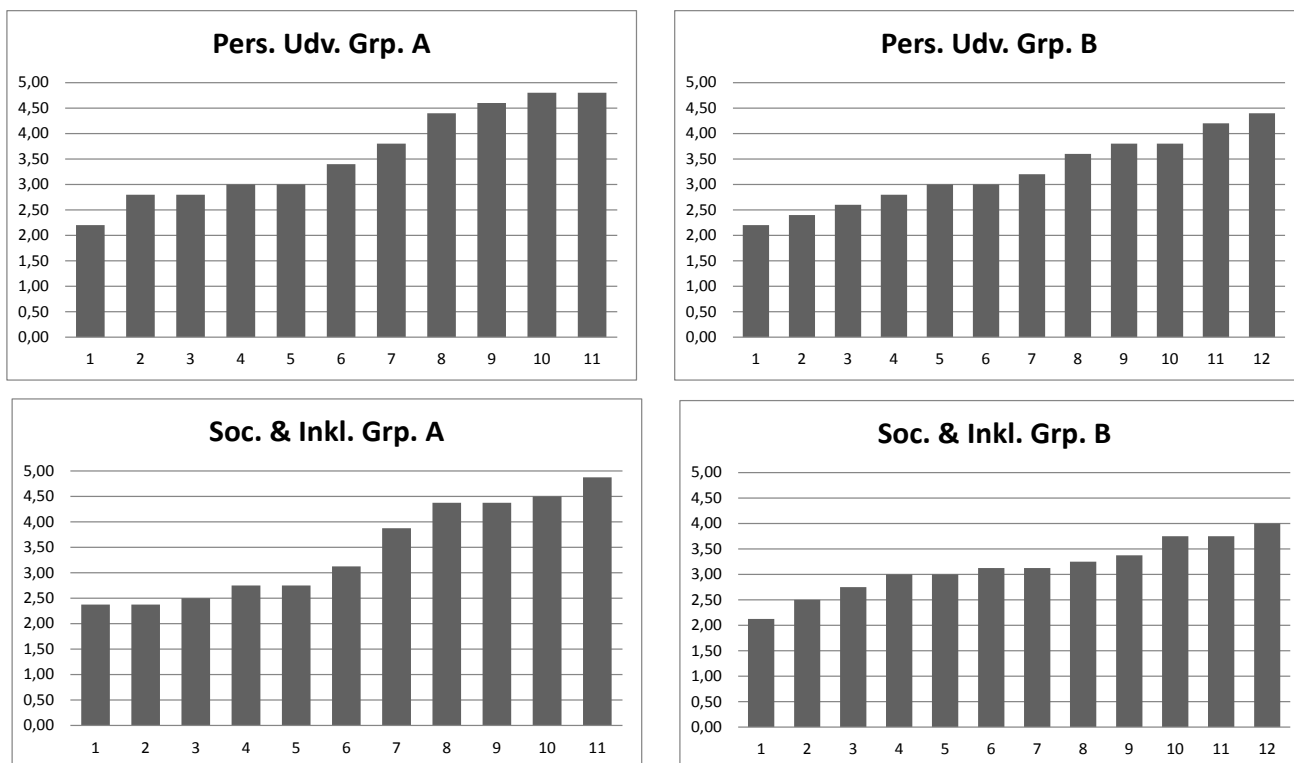
Området Krop og Bevægelse er et centralt område i det generelt pædagogiske arbejde, men er samtidig et område, der har et væsentligt fokus i den musikpædagogiske indsats. Niveauet for området Krop og Bevægelse er ens for de to grupper, men profilerne er forskellige (Figur 3).



Figur 3: Profiler for området krop og bevægelse

Man kan genkende det billede, som tegnede sig på området Musik her. Krop og Bevægelse er på den ene side en del af det almindelige pædagogiske arbejde, og på den anden side en prioriteret del af den musikpædagogiske indsats. Profilerne kan følgelig tolkes således, at den almindelige pædagogiske indsats danner et grundlag for den musikpædagogiske indsats, og at dette styrkes og udvikles gennem den musikpædagogiske indsats og de særlige muligheder denne giver.

De generelle pædagogiske områder som vedrører børnenes personlige og sociale kompetencer giver et andet billede (figur 4).



Figur 4: Profiler for de personlige og sociale områder

For begge disse to områder er det overordnede billede at vurderingerne for gruppe A ligger lidt højere end for gruppe B samt at de begge fordeler sig ret jævnt i området fra den laveste vurdering til den højeste. For området Almen Personlig Udvikling er gennemsnitstallene henholdsvis 3,6 og 3,3. For området Sociale Kompetencer og Inklusion er gennemsnitstallene henholdsvis 3,4 og 3,2. (3=i rimelig grad; 4 =i høj grad).

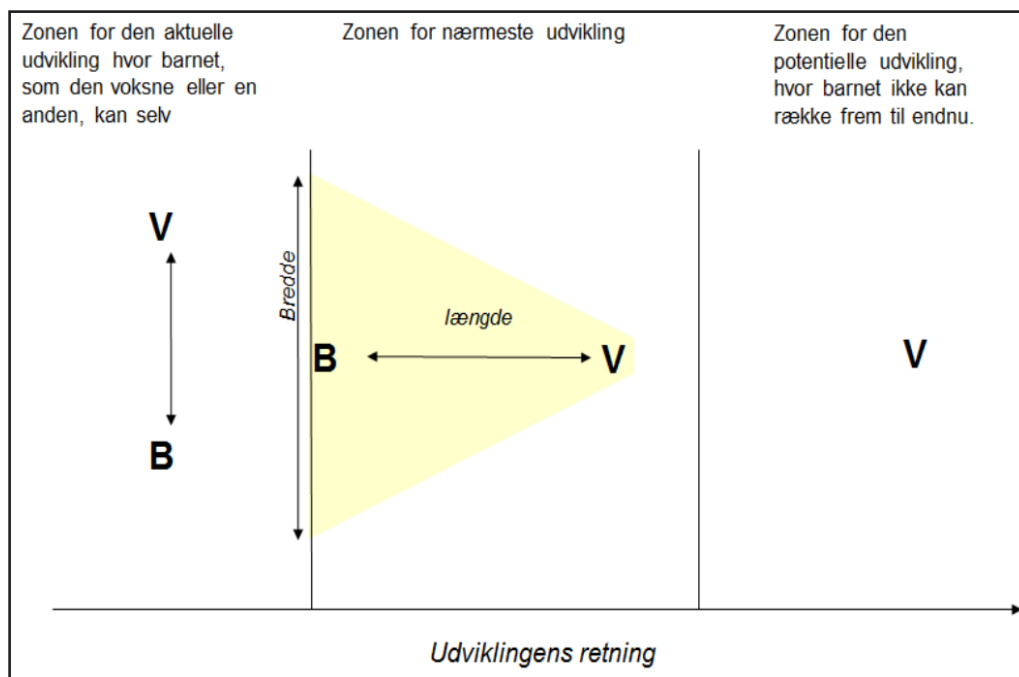
Dette kan fortolkes således, at der på det generelt pædagogiske område er en forskel mellem de to børnegrupper, hvor gruppe A tydeligvis har flere i gruppen beroende ressourcer for at indgå i de musikpædagogiske aktiviteter end det er tilfældet i gruppe B.

3.2 TVÆRGÅENDE ASPEKTER

Den musikpædagogiske indsats og Dialogisk Oplæsning er to projekter, der kører parallelt, og som udgør to aspekter, der både har eksterne aktører, og som også ønskes integreret i den almindelige pædagogiske praksis. Der er ingen - eller kun en meget begrænset - direkte relation mellem disse to projekter, og relationen etableres primært gennem områdernes forankring i den almene pædagogiske praksis. Ud over den ovenstående evalueringsspraksis i forhold til den musikpædagogiske indsats er der gennemført evaluering af Dialogisk oplæsning i form af løbende Viborg Test, og der foreligger testresultater fra såvel november 2011 og maj 2012. Evalueringresultaterne for de to områder er ikke direkte sammenlignelige, da der ikke foreligger en tilsvarende løbende evaluering for den musikpædagogiske indsats med to sammenlignelige vurderinger. For at gennemføre en sammenlignende analyse på det foreliggende grundlag inddrager jeg Vygotski's lærings- og udviklingsteori omkring begrebet Zonen for Nærmeste Udvikling (ZNU) og fire læringsfaser for ZNU, som kort beskrives i det følgende.

3.2.1 ANALYTISK GRUNDLAG

Dynamikken i læringen 'fra noget man ikke kan' til 'noget man kan' beskrives af Vygotsky som tre faser. Mellem den potentielle udviklingszone, som aktuelt er uden for rækkevidde, og den aktuelle udviklingszone, som udgøres af det som man kan, defineres en tredje zone: Zonen for Nærmeste Udvikling (Hansen 1997).

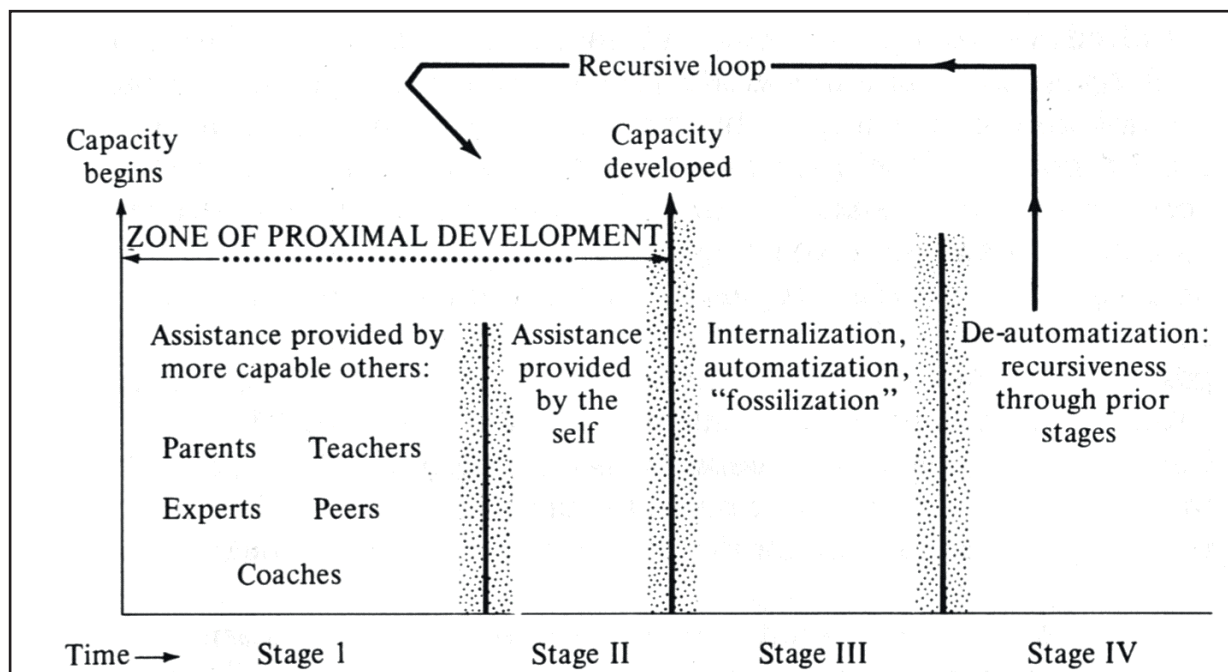


Figur 5: ZNU

Selve begrebet definerer Vygotsky således: "Forskellen imellem niveauet for løste opgaver, der kan klares under vejledning og ved voksnes hjælp og niveauet for løste opgaver, der kan klares selvstændigt, er zonen for barnets nærmeste udvikling". Zonen for nærmeste udvikling er kendetegnet ved at være 'indenfor pædagogisk rækkevidde', såfremt den relevante støtte gives. Støtte til udvikling og læring i denne zone kan gives af læreren, af andre elever (peers) og af forældre. Til beskrivelse af, hvordan en sådan støtte kan gives, har man indenfor pædagogik udviklet begrebet 'stilladsering', som er en metafor for de ressourcer og strukturer man trækker på for at understøtte læring.

Når eleven bevæger sig fra zonen for nærmeste udvikling, til zonen for aktuel udvikling, fjernes stilladset gradvist. Det metaforiske billede er her, at når eleven er færdig med at bygge, er der ikke noget stillads der skygger for dette bygningsværk. Bygningsværket er ikke en kopi (imitation) af stilladset, men der imod støttet af stilladset i processen for 'bedre at kunne komme til' og fjernes gradvist efterhånden, som bygningen tager form. Denne gradvise proces i Vygotsky's udviklings- og læringsteori er i en kondenseret form samlet og formidlet af Tarp og Gallimore (1988), betegnet som "four stages of ZPD" - fire faser for ZNU (ZPD står for Zone of Proximate Development).

Første fase udgøres af den situation, at eleven foretager noget med støtte fra en anden som kan være lærer, forældre, eksperter, andre elever ('peers'). I *anden fase* lærer eleven med tiltagende støtte fra sig selv. Den lave skillevæg imellem fase 1 (stage 1) og fase 2 (stage 2) kan man forestille sig gradvist flytter sig fra højre mod venstre i takt med, at eleven i højere og højere grad bliver selvhjulpne i den konkrete læringsproces. Når skillevæggen når helt ud til venstre, har eleven helt overtaget der sker et "zoneskift" fra nærmeste udviklingszone til aktuel udviklingszone.



Figur 6: Fire faser (stadier)

Bevægelsen mellem fase ét og fase to er en glidende overgang. Når læringsprocessen er i gang, og eleven er i gang med at støtte sin egen proces, optræder en form for læring, som betegnes som internalisering eller automatisering (fx gennem imitation). I fase 3 foregår en internalisering, hvor det lærte bliver automatiseret. Når barnet eller eleven når her til er det tydeligt i musikalsk sammenhæng at man ikke følger lidt efter i timingen, men da det er blevet "ens eget" og er automatiseret ligger det man spiller eller synger fremme på pulsen. Det er også her at man får et vist overskud og bedre kan lytte til sammenhængen, og dermed vender opmærksomhed ud af mod hvad der foregår i omgivelserne, og det åbner for den musikalske interaktion og muligheden for at reagere på en foranderlig kontekst. Når man - i fase 4 - overskrider den specifikke kontekst for automatiseringen og mødet med nye udfordringer (ændret kontekst) nødvendiggør en af-automatisering (det automatiserede er ikke altid anvendeligt). Dette beskrives som en rekursiv sløjfe (en gentagelse af processen) med ny læring i zonen for nærmeste udvikling. Efterhånden som den rekursive sløjfe i fase 4 gentages (i en cirkulær proces) udvikler eleven sin egenkompetence og bevæger sig ud over zonen for nærmeste udvikling til zonen for aktuell udvikling (på et bestemt område). I denne proces flyttes "væggen" mellem læring med hjælp fra andre og hjælp fra selv (mellem fase 1 og fase 2) længere og længere over indtil hele området beherskes af egenhjælp og zonen dermed flytter fra at være nærmeste udviklingszone til at være zonen for den aktuelle udvikling. Processen handler således ikke kun om ændring i forhold til zonen længde, men også om at give mere bredde (se også figur 5) eller højde / capacity (se figur 6) af det lærte. Læringsforståelsen går dermed også længere end til en mere simpel færdighedsindlæring og er i højere grad rettet mod det vi i dag betegner som kompetence.

Det er tydeligt at børnene i arbejdet i musikværkstedet er i forskellige faser - nogle kæmper bravt for at fat i det, nogle er 'ved at hitte ud af det', for nogle kører det, og nogle har decideret overskud. Det afgørende for en udvikling er på alle stadier den aktive deltagelse. De børn der på et bestemt område er i fase 3 eller 4 er desuden en ressource, som vil kunne støtte læringen hos de der er i fase 1 og 2.

3.2.2 ANALYSE AF DEN DOBBELT-FAGLIGE INDSATS

Ud af de 23 børn som indgår i den musikpædagogiske indsats med den to omtalte børnegrupper indgår 15 heraf også i projektet med Dialogisk Oplæsning. Analysen bygger på denne børnegruppe, hvor det er muligt at sammenligne de foreliggende faglige vurderinger. Her følger en oversigt over tal materialet som er grundlag for en kategorisering. I den skematiske opstilling indgår vurderingerne af de tidligere behandlede områder samt data fra første sprogttest og anden sprogttest. Der indgår desuden en angivelse af de ZNU-faser, det vurderes at disse evalueringsdata indikerer (musik-fase og sprog-fase). Da fasebeskrivelserne ikke er bundet i henholdsvis den ene faglighed eller den anden, men netop er metafaglige, kan de anvendes i en sammenlignende analyse, der inddrager begge faglige perspektiver.

Case	Musik	Pers. Udv.	Soc&Inkl	Krop&Bev	Sprogttest1	Sprogttest2	Mus.-fase	Sprog-fase
A	1,39	4,40	4,38	4,33	13	17	I	I
B	3,39	3,00	2,50	3,67	9	13	III	I
C	4,17	3,80	2,38	3,33	8	13	III	I
D	3,56	2,60	3,13	3,67	6	11	III	I
E	1,67	2,20	2,13	3,00	15	20	III	II
F	3,00	2,20	2,50	2,00	18	21	III	II
G	4,44	4,60	4,50	4,00	13	18	IV	II
H	1,28	2,80	2,38	3,67	24	30	I	III
I	2,89	4,40	3,13	4,67	23	28	II	III
J	2,72	3,80	3,50	4,00	22	28	II	III
K	2,56	3,60	3,00	4,00	17	23	II	III
L	4,56	2,80	2,75	3,33	15	22	IV	III
M	4,28	4,80	4,88	4,00	18	25	IV	III
N	4,28	4,80	4,38	4,67	31	38	IV	IV
O	4,39	3,00	3,13	4,00	32	41	IV	IV

Der optræder nu herigennem forskellige grupperinger af fasekombinationer, som hver udgøres af en eller flere cases fra ovenstående materiale.

Denne første casegruppe består af A, B, C og D. Alle fire cases er indplaceret i fase I i forhold til sprog. Fælles for dem er desuden at musik indgår som en ressource, som har mulighed for at understøtte den sproglige udvikling. Tre af dem ligger i forhold til musik i fase III, og den sidste er (på grundlag af supplerende beskrivelser i forbindelse med observation) i en positiv udvikling i musiktimerne - på trods af det lavt vurderede udgangsniveau. I forhold til ZNU-begrebet kan man sige at overgangen fra den potentielle udviklingszone til den nærmeste udviklingszone er muliggjort og understøttet. Denne mulighed er understøttet af at vedkommende er i børnegruppe A, hvor der er udviklet et velfungerende musikalsk rum i undervisningen, og hvor der er mange ressourcer på musikområdet blandt de andre børn (se profilen for gruppe A - figur 2). Situationen ville muligvis ikke være den samme, hvis vedkommende var i børnegruppe B, og der skal hermed peges på betydningen af etableringen af et fungerende musikalsk rum.

Den anden casegruppe består af E, F og G. Disse cases er indplaceret i fase II i forhold til sprog, og de er desuden indplaceret i en højere fase i musik, henholdsvis fase III og IV. Lige som i den første casegruppe er der her tale om at musik indgår som en ressource, som har mulighed for at understøtte den sproglige udvikling.

Den tredje casegruppe består af H, I, J og K. Disse cases er indplaceret i fase III i forhold til sprog, mens de i forhold til musik er indplaceret i fase I eller II. Den ene af disse (H), er, som det fremgår af skemaet, vurderet lavt i almen pædagogisk sammenhæng, og er den ene af de to cases i børne-

gruppe A der er vurderet lavt i musik (se gruppe A figur 2). Sammenlignes denne case med case A ses forskellen tydeligt netop på de alment pædagogiske parametre, hvor A i højere grad vil være i stand til at indgå i den sociale praksis i det musikalske rum og udnytte peer-to-peer relationerne i lærings-situationen. Hermed skal der peges på at *deltagelse* i det musikalske rum fremstår som en forudsætning en positiv ændring gennem den musikpædagogiske indsats. De tre andre cases deltager alle i børnegruppe B, og kan ikke betegnes som reelt deltagende i det musikalske rum. Der må her igen peges på at deltagelse i det musikalske rum er afgørende, ikke blot for musikalsk udvikling, men også for at en sådan kan være en ressource i forhold til en sproglig udvikling. Fælles for denne casegruppe er således, at primært sociale faktorer er medvirkende til eller måske afgørende for, at der optræder en ikke-deltagelse i det musikalske rum som etableres gennem den musikpædagogiske indsats.

Den fjerde casegruppe består af L og M. Disse cases er indplaceret i fase III i forhold til sprog, mens de i forhold til musik er indplaceret i fase IV i musik. Lige som i de første casegrupper er der her tale om, at musik indgår som en ressource, som har mulighed for at understøtte den sproglige udvikling.

Den femte casegruppe består af N og O. Disse cases er indplaceret i fase IV i forhold til sprog, mens de i forhold til musik er indplaceret i fase IV i musik. Lige som i de fjerde casegruppe er der her tale om, at musik indgår som en ressource, som har mulighed for at understøtte den sproglige udvikling, mens der også skal peges på muligheden for at sprog indgår som en ressource i det musikalske rum. De fire cases i casegruppe fire og fem (L, M, N og O) er alle i børnegruppe A, og udgør her en vigtig ressource, som er fremgået tydeligt i profilbeskrivelsen (figur 2).

Det fremstår ud fra caseanalysen, at deltagelse i det musikalske rum er afgørende for, at den musikpædagogiske indsats fører til musikalsk udvikling og for at denne kan være en mulig ressource i forhold til børnenes sproglige udvikling. Sammenligningen mellem de to børnegrupper (gruppe A og gruppe B) tydeliggør yderligere at etableringen og opretholdelsen af det musikalske rum er en vigtig faktor, som ikke kan betragtes som en selvfølge. Da musik er afhængigt af et konstruktivt socialt samspil, er det musikalske rum sårbart hvis en sådan ramme ikke tilvejebringes. Der ligger et helt væsentligt dannelsesmæssigt potentiale netop i at musikken viser betydningen og værdien af at inkludere alle, for netop da 'fungerer det' og man inddrages i den musikalske oplevelse. Men musikken er også - af samme grund - sårbar. Det er så en yderligere pointe, at det ikke er muligt at inkludere nogen i et musikalske rum, hvis det musikalske rum ikke etableres eller hvis det 'af-etableres'.

3.2.3 SAMMENFATNING AF DEN SAMMENLIGNENDE ANALYSE

Der er foretaget en opdeling i case-grupper baseret på deres placering i læringsfaserne et til fire baseret på vurderingerne for musik hhv. sprog.

De første to casegrupper dækker første og anden fase på det sproglige område. Der er tale om en gennemgående tendens til at musik ligger i tredje og fjerde fase. Det er hermed givet at musik for disse to grupper kan indgå som en ressource i den sproglige udvikling. Der er gode eksempler i de kvalitative data der viser dette.

Tredje casegruppe omfatter de enkeltcases med sproglig fase tre og en lavere fase i musik. Der er her tale om enkeltcases der er karakteriseret ved ikke at være rimeligt deltagende i musik, hvilket igen er forbundet med en specifik situation i den ene børnegruppe. Dette leder til en grundigere behandling af spørgsmålet om etablering og deltagelse i det musikalske rum.

Fjerde og femte casegruppe består af enkeltcases i henholdsvis tredje og fjerde fase på det sproglige område. Disse cases ligger alle i fjerde fase i musik. Disse to grupper kan siges at udnytte begge modaliteter (musik og sprog) og er særligt interessante som ressource i lærings- og udviklingsprocessen for den samlede børnegruppe (peer-to-peer-learning). Dette viser sig mest tydeligt i den ene børnegruppe.

4. DET MUSIKPÆDAGOGISK- OG PÆDAGOGISK FAGLIGE PERSPEKTIV

I dette afsnit inddrages musikpædagogens og de deltagende pædagogers beskrivelser i forskellig form. Dette omfatter musikpædagogens generelle beskrivelse, pædagogers beskrivelser i form af praksisfortællinger, samt interviewdata fra musikpædagog og pædagoger på grundlag af videoobservation.

4.1 MUSIKPÆDAGOGENS BESKRIVELSE

v/Musikpædagog Tove Mouritzen

Generelt om Blæksprutten:

De har virkelig valgt ”Musikværkstedet” – både på ledelse og medarbejder niveau. Det kan mærkes når jeg kommer i institutionen.

- Der er en stor sangglæde alle steder
- Pædagogerne bruger det jeg kommer med mere eller mindre, men flere ville gerne gøre det mere.
- De er bevidste om at opbygning af kultur tager tid og skal holdes ved lige
- De er gode til at samarbejde

Afd. 103 (gruppe A):

Rokketandsholdet blev samlet i januar måned. Det vil sige at alle ikke havde haft musik i efteråret. Vi begyndte dog at tage nogle ind i december for at få så glidende en overgang som muligt. Det nye hold var ualmindelig snakkende og alle havde noget de gerne ville fortælle om et eller andet. Når jeg spurgte rakte de også tit hånden op uden at have noget at sige / kunne svare / eller havde forstået spørgsmålet.

Det det har været spændende at følge holdets udvikling. De er stille og roligt blevet bedre og bedre – både som gruppe og i forhold til musikalske elementer. Pigegruppen har været velfungerende, positiv og meget sangglad. De har virkelig bidraget til det fælles tredje. Drenggruppen har også været god, hvor de stærke har kunnet trække de svage med. Nogle har været fokuserede på det fælles tredje og andre har gået ud og ind af det.

Det glæder mig sådan at de har oplevet så meget af musikken som det fælles tredje. Nu har vi plantet en følelse i dem og en resurse som de kan tage med ud i verden.

Hvordan kom vi så langt med det hold?

Der er selvfølgelig et utal af faktorer – kendte og ukendte. Mit bud er:

- Der har været en god gruppesammensætning.
- Nogle af de stærke blev grebet af Rytmik.
- De følte sig tryk i rammen og overfor hinanden.
- Pædagogerne satte klare rammer for ”måden at være på musikværkstedet ”
- Rokketandsidentiteten blev dyrket i alle sammenhænge. F.eks. eget kampråb blev brugt på legepladsen.
- Godt samarbejde med pædagogerne om ideudvikling
- Pædagogernes målrettede arbejde med gruppen
- Mit valg af aktiviteter tog, efter aftale med pædagogerne, udgangspunkt i gruppesamarbejde, at skiftes / makkerskab og ”byde ind” / finde på.

Afd. 107 (gruppe B):

Musiklokalet ligger i Afd. 107 og jeg er der 3 gange om ugen. Det er fantastisk at komme ind i børnehaven, da jeg altid bliver mødt af glade børn der spørger om de skal have musik i dag og om de må hjælpe med at gøre klar i musiklokalet.

Holdet med Rokketænderne har kørt siden september med de samme børn, men med lidt skiftende pædagoger pga. sygdom mm.

De fleste børn har udtrykt glæde over at skulle have musik, og jeg kan høre, at de synger sangene, når jeg ikke er der – nogle sange er endda blevet til "Diller".

Vi har ikke formået at skabe / holde fast i "Det Musiske rum" / "Fælles tredje". Det har helt sikkert været der ind imellem, for jeg kan mærke det i min krop, når jeg tænker tilbage. Men vi har brugt meget energi på "Det sociale" som ligesom har overskygget det andet. Det blev sværere undervejs i forløbet, da "Se Mig" kulturen efterhånden bredte sig i gruppen.

Efter anden videoobservation besluttede vi at tage en mindre gruppe af børn med til musik – dem vi vidste, var motiveret og dem vi kunne se på videoen deltog, når de ikke blev forstyrret af "Se Mig" kulturen. Vi havde en rigtig god time med nærvær og indlevelse – Fantastisk.

Vi når ikke at finde ud af hvad det kunne udvikle sig til da Rokketænderne skal i skole, men denne erfaring har vi aftalt at tage med, når vi starter nye hold til efteråret.

Jeg valgte sammen med pædagogerne at se lidt nærmere på X og Y, da de faktisk har flyttet sig når man kikker efter.

De er begge gode til at leve sig ind i musikken, men også gode til at fjolle / have "ting" kørende med andre. Det er f.eks. meget vigtigt hvem de sidder ved siden af.

- X Scorer højt i vurderingsspørgsmålene. X får en masse tretaller i forbindelse med sang, da jeg faktisk ikke ved hvor meget sprog X kan /forstår, men hun prøver og synger som regel med. X har meget kropslig uro og fjoller tit under Goddagsangen, men det aftager når vi har lavet noget fysisk. X er blevet mere aktiv og fjoller mindre end i starten af forløbet. X er rigtig glad for "det kendte" og vil specielt gerne lave Stopdans. Men hun er også åben og gør sig umage med at lære nyt. Hun er en af dem der meget tit gerne vil hjælpe mig med at gøre Musiklokalet klar. Hun have en rigtig god time, med nærværd og uden fjollereri med det lille musikhold sidste gang.
- Y har gode og dårlige dage alt efter hendes humør og derfor har hun ikke fået mere i vurderingsspørgsmålene. Hun kan være stille nærværende eller den der sætter "gang i ting". Det er dog blevet mindre siden vi startede og jeg har ikke oplevet det i et stykke tid. Som man kan se på videoerne er Y meget aktiv på sin rolige måde. Y er meget glad for at synge og er en af dem der ønsker en sang. Y havde også en rigtig god og nærværende time med den lille musikgruppe. Men Y kommenterede at Z ikke var der.

4.1.1 SAMMENFATNING

Generelle punkter:

- Stor sangglæde
- Godt samarbejde med pædagogerne
- Ønske fra pædagogerne om at kunne bruge flere af musikmaterialerne i hverdagen
- Fokus på opbygning og vedligeholdelse af en musikkultur

Særligt for Grp. A:

- En god udvikling for hele gruppen
- Meget sangglade
- Stærke børn har kunnet trække mindre stærke med
- En god gruppesammensætning på holdet

- Trykke rammer
- Pædagogerne har sat klare rammer og arbejdet målrettet med gruppen
- Samarbejde med pædagogerne om idéudvikling

Særligt for Grp. B:

- Problematisk gruppesammensætning
- Fastholdelse af det musikalske rum er ikke lykkedes godt nok
- På trods af problemer en positiv udvikling for en del af børnegruppen
- Mindre stabile rammer gennem personaleskift pga. sygdom
- Håndtering af situationen indgår i et formativt aspekt i evalueringen

4.2 PRAKSISFORTÆLLINGER

De deltagende pædagoger har bidraget med en række praksisfortællinger, der med udgangspunkt i hverdagen illustrerer den store positive betydning den musikpædagogiske indsats har haft.

I praksisfortællingerne peges på mange positive resultater af den musikpædagogiske indsats, hvor især følgende temaer går igen:

- Børnene bruger sange og lege fra musikværkstedet, også i andre sammenhænge og på eget initiativ
- Forældre beder om sangtekster for også at kunne synge hjemme
- Børnene kobler dialogisk oplæsning og sange fra musikværkstedet
- Forældre skildrer hvordan børn bruger musikken hjemme

4.2.1 PRAKSISFORTÆLLING 1

En onsdag efter at børnene havde været til musik, skulle jeg holde samling. Jeg siger til børnene, at jeg slet ikke har hørt dem synge nogle af de sange, de må have lært i musikværkstedet. En af de voksne giver mig kopi af en sang og skriver selv en ned efter hukommelsen.

Jeg starter med at synge en sangleg med børnene, da jeg kender melodien, men ikke teksten. Børnene skal i sangen lave berøringer på hinandens rygge. Vi starter med at synge og på et tidspunkt i sangen, viser jeg, at de skal knipse med fingrene. Efter et par knips og en fortsættelse af sangen, kigger børnene undrende på mig, og siger: Vi skal ikke knipse, vi skal nippe hinanden på ryggen. Nå, for søren siger jeg, det må I undskylde. Jeg opfordrer børnene til at synge og vise mig sangen, hvilket de alle medvirker til.

Ved næste sang kommer to voksne, der deltager i musikværkstedet ind til samling. Jeg kender ikke melodien og da de to voksne starter med at synge, står det hurtigt klart, at melodien er forkert. Jeg siger, at vi hellere må lade børnene synge selv, og så skal jeg love for, at de synger igennem med den rigtige melodi.

Da de er færdige spørger jeg, om de stadig kan huske de sange, vi sang ved juletid, svarer de ikke, men begynder alle at synge. Det var virkelig en god oplevelse, ALLE børn sang højt med, mens de stolte holdt øje med, om jeg nu så, at de kunne huske sangene.

4.2.2 PRAKSISFORTÆLLING 2

Vi er på vej på tur og venter på en pige, der lige er kommet. Jeg siger til børnene, at vi kan gå ud på vuggestuens græsplæne og vente. Jeg opfordrer dem til at gå rundt om et stort grantræ, mens vi venter. Et af børnene kalder det et juletræ. Jeg siger, at så skal de synge en julesang/ børnene tager hinanden i hænderne/ går rundt om træet og starter en julesang, som bliver kort, da de ikke kan huske den. Jeg opfordrer dem til at synge en julesang fra musikværkstedet og straks kan alle synge med.

4.2.3 PRAKSISFORTÆLLING 3

Praksisfortællinger fra Blæksprutten, afd. 103

Stop-dans

De store børn i afdelingen er gennem de sidste par måneder begyndt at danse stop-dans. Dette har de tidligere kun gjort meget lidt. Når musikken stoppes under dansen råber de "Frys!" – noget, der tydeligt er inspireret af Toves begreber.

Kamp-råb

Rokketænderne i afdelingen samles ind imellem på den store "rede"-gynge og en hel flok gynger således samtidig. I denne forbindelse er flokken flere gange brudt ud i det fælles kamp-råb, hvor de rytmisk råber "Rokketand! Rokketand! Rokketand!". Et kamp-råb, Tove har indført som et redskab til at bruge på gå-ture osv.

Makker-begrebet

Der har gennem en længere periode været en tendens til at Rokketænderne har brugt enormt meget energi på at diskutere med hinanden og de voksne, hvem der skal holde i hånd, når vi går på tur, hvem der skal dække bord sammen til frokost osv. På et tidspunkt blev det derfor besluttet at indføre makker-begrebet, for at børnene havde en fast makker at tage i hånden eller følges med i en given situation.

Børnene tog med det samme både begrebet og deres respektive makker til sig, og mange af dem har fået rigtig meget ud af samspillet med deres makker. Overvejelserne omkring sammensætningen af makker var fx hvem der skal i skole sammen, hvem der har behov for en stærk alliance ved sin side, hvem der har behov for en "rolig" hånd på gå-turene osv.

Tove har bragt begrebet med i musikværkstedet ved at lade børnene være sammen med deres makker når der skulle masseres eller "fortælles historier" på ryggen af hinanden til sidst i værkstedet. Det er vores oplevelse, at børnene har fået en stor fortrolighed med deres makker og der er tydeligvis blevet skabt nogle alliancer for flere af børnene, som de har vundet rigtig meget ved.

Samarbejdet

Vi har i afdelingen taget makker-begrebet op i rokketandsgruppen og oplevede hurtigt at det var et positivt tiltag. Under snakken med Tove efter det ugentlige musikforløb nævnte vi dette for Tove, og hun tog med det samme tråden op og bragte det ind i forløbet.

Ligeledes kom vi under den ugentlige snak ind på, om det kunne være en idé med et kamp-råb til at styrke den, på det tidspunkt nye, identitet som rokketandsgruppe. Også dette tog Tove med det samme op og indførte det som en del af "ekko-legen".

Et par eksempler på, hvor stor gevinst der har været af den lille snak vi hver gang har haft med Tove efter musikken.

Forældre

Flere forældre kom, efter at musikværkstedet havde kørt lidt tid, tilbage i børnehaven og efter spurgte teksterne på sangene. Børnene sang og sang angiveligt teksterne derhjemme, men det var ikke alle ord og handlinger i sangene, som forældrene kunne få styr på.

4.2.4 PRAKSISFORTÆLLING 4

Praksisfortælling i forbindelse med dialogisk oplæsning

Jeg har dialogisk oplæsning med tre store piger. Vi har læst Hyrdinden og skorstensfejeren og skal i gang med spørgsmål og bogquiz til bogen.

En af pigerne skal fortælle, hvad en skorstensfejers arbejde består af. Bagefter spørger jeg, om hun kender mere til skorstensfejere. Ja, siger hun og begynder at synge sangen fra Musikværkstedet: "Lille skorstensfejer går op af skorsten høj og stor" Alle tre piger synger sangen til ende for mig.

Senere skal en af de andre piger fortælle en historie om stjerner for os. Hun tænker lidt, og spørger så, om en sang er en historie. Ja, siger jeg. Hun starter og de andre piger stemmer i med sangen: Hokus pokus julelokelokus, hvori der indgår et stjernesud.

Da vi er færdige med dialogisk oplæsning, fortæller jeg begejstret en kollega om oplevelsen, mens pigerne leger i baggrunden. En af pigerne kommer hen og spørger, hvorfor vi snakker om det. Vi fortæller, at vi synes, det er dejligt, at de sang om ordene. Ja, siger pigen, vi kunne også have sunget: "En kort, en lang, en trekant, en stang" for vi snakkede også om vores korte kjoler. Dette var i forbindelse med en snak om spillekort og homonymet til ordet kort.

4.2.5 PRAKSISFORTÆLLING 5

Praksisfortællinger fra Vuggestuen

Følgende er en forælders ord om musikforløbet (hun kom med det skrevet på en seddel):

"Der er ingen tvivl om, at F er meget fascineret og optaget af oplevelserne/timerne sammen med Tove. Han elsker musik og dans, og fortæller med stor begejstring om at i dag har han været ovre hos Tove, og at de har sunget, løbet, danset slået på tromme og spillet guitar.

Hjemme fylder Tove også rigtig meget. Om eftermiddagen finder han tit et spækbræt eller en dækkeserviet i skabet, lægger den på gulvet og sætter sig på den med guitaren.

Så "stemmer" han guitaren, hvorefter han siger "så er vi klar" og "nu skal vi synge go'dag-sang".

Herefter bliver vi instrueret i, at vi skal sidde på et spækbræt eller en dækkeserviet og slå på benene mens vi synger.

Nu spiller han med stor entusiasme og begejstring på guitaren, mens han synger om de ting han ser, eller de sange de synger hos Tove.

For os er det helt tydeligt, at han kopierer seancen med Tove og det fylder rigtig meget i hans verden."

Middagsstunden:

De få store børn leger i middagsstunden 3-4 2-årige. F kommer hen til mig og spørger hvad jeg hedder. Jeg svarer at jeg hedder Tanja, hvorefter F synger og vinker: "Hej hej Tanja". Jeg spørger hvad F hedder og hun svarer F og jeg synger og vinker: "Hej hej F". Vi fortsætter med at synge / spørge til hinanden og andre børn kommer til.

Middagsstunden:

Der er helt stille i krybberummet – alle er lagt ud. F er som den sidste ikke faldet i søvn endnu. Han ligger og synger: "Øjne, ører, næse, mund – kinden den er blød og rund..." (osv.). Da sangen er slut siger han: "Jaaaaa..." og klapper stille.

'S':

Set og hørt at S synger "goddag"-sangen ved bordet inden vi skal til at spise frokost. S er meget passiv ovre ved Tove, men der kan jeg se og høre, han får noget ud af sanglegene.

Spisetid:

Det er spisetid og 4 børn har allerede sat sig ved bordet. K begynder at klappe i bordet og synge "Goddag"-sangen – de andre 3 børn er straks med på ideen. Da Goddag-sangen er færdig fortsætter K med "og her har vi..." og peger på N. Han er tavs længe og K hvisker hans navn og synger efterfølgende "Hej hej N" og sangen fortsætter til de to andre børn. Også her hvisker hun deres navne inden hun højt synger "Hej hej A" og "Hej hej S"

Puderummet:

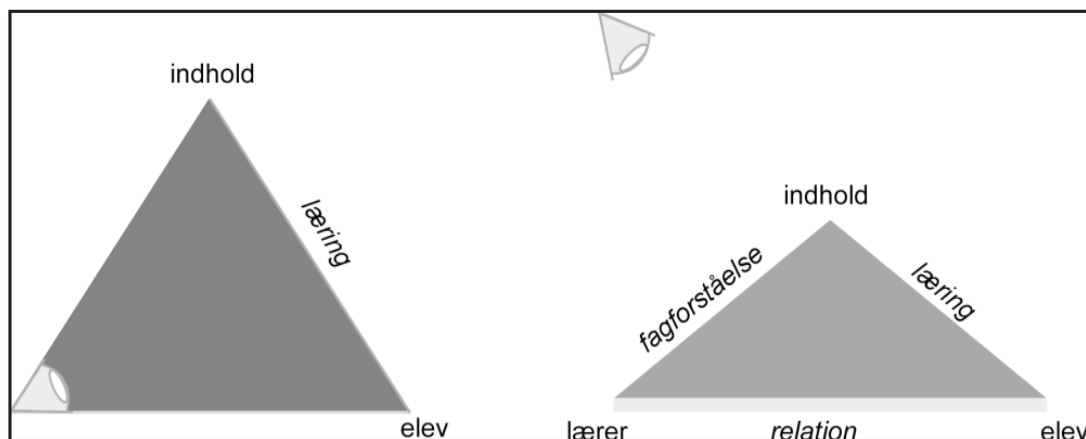
Der leger 5 børn i puderummet. Y sidder på en af de store puder og bruger den som tromme – og begynder at synge "Goddag - goddag". A synger med – tager en aflang pude op, bruger den som guitar.

4.3 INTERVIEWS MED MUSIKPÆDAGOG OG PÆDAGOGER

Interviews om den musikpædagogiske indsats er baseret på videoobservation af de to hold 'rokke-tænder' (førskolebørn).

For at eksplicitere de professionelle aktørers (musikpædagog og pædagoger) viden om den musikpædagogiske indsats tages her udgangspunkt i konkrete musiklektioner, og disse benyttes til at konkretisere og eksemplificere forskellige centrale emner eller temaer. Der benyttes videooptagelser og interviews baseret på video i en form, der er udviklet i forbindelse med musikpædagogisk klasserumsforskning (Holst 2009).

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



Figur 7: Perspektiver ved brug af video

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

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

Der er gennemført videoobservation i marts (uge 11) med følgende indhold:

<p>Rokketænder Gr.103. Undervisningsgang #8. Fokus: Ekko, rytme & berøring OBS. Tæl til rundkreds Goddagsang Børnene vælger sang Kampråb – nu I er Rokketænder Abedans Danseringen Vi synger Ekko sang (Frukt & Grønsager – Har I snakket om nogle?) Ekko – pigerne En kort en lang Trommer – Start & Stop Regnvejr 10-20-30- Vi spiller – Drengene 1-2-3 kom nu Trommer dirigent - drengene opvarmning Afspænding. Whale Song Evaluering: Fantastisk Ekkosang ☺ Minus kampråb & afspænding Nåede ikke hele Trommer start & stop – slutter nu Næste gang: Fokus makkere</p>	<p>Rokketænder Gr.107. Undervisningsgang #7. Fokus: Hip hop & deltagelse Goddagsang Børnene ønsker sange Uga Indianerne Kik op der'n lop Abedans med forskellige dyr Stopdans: (varme op med) Frys – Sid – Makker Statuer Over / under En kort en lang Hip hop dans Kaste håndtegn Klap gris Screatch Spin Heksemutter Afspænding. Whale Song Evaluering: God energi i stopdansen - En kort en lang ☺ Nåede ikke Heksemutter & Afspænding Næste gang: Fokus på Makkere Samme program – Abedans</p>
---	--

Der er desuden gennemført videoobservation i maj (uge 19) med følgende indhold:

<p>Rokketænder Gr.103. Undervisningsgang #14 Fokus: Rytme, makkerskab, flere aktiviteter af gangen & berøring OBS. Tæl til rundkreds – Kampråb – Call & Response Goddag-sang Ønske koncert – aftalt på stuen Molekyleleg med trommer Bamse Massage Afspænding. Whale Song</p>	<p>Rokketænder Gr.107. Undervisningsgang #12 Fokus: Hip hop & Evaluering Goddagsang Kampråb Fy Fy Skamme Kom og fang halen min Lære sangen – forklar tekst Ekko instruktion Lære dans – Obs på regler Stopdans: (varme op med) Frys – Sid – Makker x Statuer x Over / under Foran / Bagved Ved siden af Ryg mod ryg Spøgelsessang Aber i skoven Heksemutter Afspænding. Whale Song</p>
--	---

På grundlag af videooptagelserne samt musikpædagogens og pædagogernes forståelse af undervisningen i et deltagerperspektiv, er der gennemført interviews med musikpædagogen efter hver observationsgang samt fokusgruppeinterviews med musikpædagog og deltagende pædagoger opdelt for henholdsvis gruppe 103 og gruppe 107 - dvs. i alt fire interviews. Disse interviews er optaget og efterfølgende transkriberet.

Transkriptionerne danner grundlag for en kategorisering i følgende centrale temaer:

I: Resultater

II: At etablere et musikalsk rum, herunder rammer og struktur

III: Adfærd og opmærksomhedsproblemer

IV: Planlægning og samarbejde

4.3.1 RESULTATER, EKSEMPLER PÅ

Interviewdata på grundlag af videooptagelserne bidrager med beskrivelser fra musikaktiviteterne, som supplerer praksisfortællingerne, med nogle eksempler som skal fremdrages her.

Det første eksempel er baseret på musikpædagogens iagttagelse af videooptagelserne i forbindelse med stopdans med gruppe 107, hvor børnene er selvstændigt aktive (ZNU fase 3 og 4):

" Det kom bag på mig i stopdansen fordi den er så fri og fordi jeg selv har haft de overvejelser om jeg ikke syntes den var for fri. Jeg tror egentligt de nyder, at de får lov at de ikke skal gøre tingene på en bestemt måde. Og så er de helt vildt spændte på hvad der kommer næste gang. Når jeg så ser det på film, tænker jeg - det er da fedt, at de render rundt og danser. De laver alle mulige ting. Så står de på hænder lidt og så laver de noget gadedrengeløb og så danser de lidt med hinanden. De er til stede i det de selv gør... når jeg ser det på videoen er det dét der forbavser mig... Altså, de er mere optagede af det, end jeg oplevede i situationen". (musikpædagog)

Et andet eksempel som musikpædagogen fremhæver vedrører hvordan en dreng der betegnes som meget aktiv er dybt deltagende på vidt forskellige måder afhængigt af den musikalske situation henholdsvis i forbindelse med en sang med meget aktivitet og i musiklytning:

"'X' er hele tiden foran i historien kan jeg se med Skorstensfejeren - foran teksten hele tiden. Oppe i sit hoved. En dreng med gang i, men han er også vildt engageret på sin egen måde... Jeg har oplevet, at nogle af de drenge, der har allermest knald på, sådan en som 'X' - som er én der er foran hele tiden i Skorstensfejeren - oppe i et gear hele tiden, han kan simpelthen slappe 300% af, når han lægger sig ned". (musikpædagog)

Der skal også fremhæves nogle eksempler på understøttelsen af det sproglige aspekt gennem stærk deltagelse i musik for børn som endnu ikke kan så meget dansk:

" 'Y' f.eks. sidder med ryggen til i goddag sangen, og der er vildt gang i hende. Der er også flere steder hvor hun sidder og rokker med - man ser bare ryggen af hende. Hun forstår ikke ret meget. Hun er virkelig aktiv, synger og er virkelig godt med i goddag sangen. Hun skal så være med til at vælge noget senere - det er hende der laver det med at prikke, det er helt vildt godt." (musikpædagog)

" Det er 'Z' der sidder ved siden af mig dér og synger. Man kan mærke den fornemmelse i rummet af intensitet. 'Z' har ikke været i Danmark i så lang tid - hendes sprog har rykket helt vildt." (musikpædagog)

Et helt centralt eksempel handler om hvordan det er muligt at indtage en helt anderledes rolle i den musikalske ramme, end den man indtager i den almene pædagogiske ramme i hverdagen - hvordan rolle og adfærd kan ændres i kraft af det musikalske rum. Dette beskrives ud fra en specifik case, men indkredser noget centralt, som optræder i mere eller mindre grad optræder hos forskellige børn. Beskrivelsen bygger på udsagn fra både musikpædagog og pædagog:

" 'X' scorer den laveste karakter i den pædagogiske evaluering, skriftlige evaluering og de højeste i musik... han er jo fantastisk, men han er ballademager derovre". (musikpædagog)

Musikpædagogen fortæller hvordan hun har bemærket barnets tilgang og omgang med musik:

" Det jeg lagde mærke til ved ham før jeg vidste noget om ham var hans øjne, hvor jeg tænkte hold da op - det her barns nærvær - han er til stede... Da de skulle dirigere først gang forklarede jeg det en gang, så havde han afkodet, hvad det handlede om med dynamik osv. Der var én, der ikke havde forstået det, og så kiggede han op og sagde det er ikke sådan det er - sådan 'hvorfor gør de det ikke rigtigt', han fattede ikke at de ikke bare havde forstået det." (musikpædagog)

Rammen og anerkendelsen i musikværkstedet medfører også et brud med et rollemønster:

"'X' har en høj status i børnegruppen. Ikke nødvendigvis i personalegruppen. Han er en dejlig dreng - men der er meget krudt i ham. Den status han har, får han fordi han tør at gøre noget man ikke må. I vores øjne er det ikke for noget godt, at han har den status. Men vi har fundet ud af, at han kan noget i musik og er en ressource, hvor han simpelthen er så opmærksom og motiveret, hvor han normalt

er ukoncentreret og laver mange dumme ting i det skjulte. Han er så en god rollemodel for de andre drenge der ser op til ham. Han laver ikke ballade. Han har også en respekt for de voksne når vi er der.” (pædagog)

Der er i dette tilfælde tale om at deltagelsen i musikværkstedet er noget man skal gøre sig fortjent til og noget som stiller særlige krav:

”Han havde fået at vide, at hvis jeg skulle have ham med til musik skulle han opføre sig ordentligt, for der ikke var plads til tant og fjas. Så det har også været drivkraften i at det der foregik var så interessant, at han var nødt til at tage sig sammen og man kunne se han var engageret. Det har også været sundt at få andre øjne på, hvordan han har fået lov at få den nye rolle. Det er også måden man kan se det i dagligdagen. Nu skulle vi synge f.eks. her da vi skulle holde samling - så siger jeg ’kan du tælle ind’ og det kan han. Han tæller ind med det samme.” (pædagog)

Bruddet med rollemønsteret er også et brud med forventninger. Den ene pædagog fortæller:

”Han blev så stolt, da jeg sagde, at Tove syntes at du er god til musik, og det syntes vi også. Han bliver simpelthen så glad for den positive opmærksomhed. Der tænkte jeg, det skal jeg fortælle hans mor. Da hans mor kom, siger jeg, ’jeg skal snakke med dig’ og hun bliver sådan ’hvad har han nu lavet’ og hiver fat i ham. Da jeg fortalte, at han er så dygtig til musik, faldt morens skuldre helt ned og hun var så lydhør over for det.” (pædagog)

4.3.2 AT ETABLERE ET MUSIKALSK RUM, HERUNDER RAMMER OG STRUKTUR

At skabe rammen i musikværkstedet og at etablere et musikalsk rum her er en væsentlig musikpædagogisk opgave. Musikpædagogen udtrykker det således: *”Hvis man skal skabe en kultur må idealet være, at man starter med at lave et godt rum at være i... Det musikken kan, det er hvad det handler om og det er aktiviteten og dagsordenen, der er i det rum.”*

De musikpædagogiske potentialer, som der er mange konkrete eksempler på i ovenstående afsnit, forudsætter således etableringen af det musikalske rum, og musikpædagogen påpeger, hvordan det er blevet meget tydeligt, at det stiller krav til deltagelsen: *”Det kræver noget interpersonelt og intrapersonelt for at kunne gøre de her ting. Det kræver simpelthen, at man har noget lidt styr på sig selv og lidt styr på at være en del af en gruppe.”*

Der har været stor forskel på de to grupper i processen, hvor der i nogle tilfælde har været tale om at det er en ”anden dagsorden” nogle børn lykkes at komme igennem med. I den anden gruppe optræder dette problem ikke - rummet er etableret og kan opretholdes. Som musikpædagogen udtrykker det: *”Det at den anden gruppe fungerer så godt betyder at det kan lade sig gøre.”* Det er her også helt centralt, at der opstår et fællesskab og en fællesskabsfølelse, en faktor der, som tidligere nævnt, er helt central i forbindelse med musik og musikkens potentialer.

Problemerne i den ene gruppe (gr. 107) beskrives af pædagogerne: *”Fællesskabsbilledet har lidt under at nogen har en dagsorden... Vi er også nået til et sted hvor bare ’A’ ikke afbryder, så er vi glade...”. Musikpædagogen oplever denne dagsorden, som et spørgsmål om ”at sige noget” - men dette på en måde som ikke har noget at gøre med det musikalske rum og som regulært er en barriere for musikalske aktiviteter: ”Min første oplevelse med dem var at jeg blev blæst fuldstændig omkuld. De kæmpede for at komme til... Det handlede så meget om at sige noget.”* Dette uddyber musikpædagogen med overvejelser om den samværsform, som her kommer til udtryk: *” Det har meget med en samværsform at gøre. De rækker alle hånden op - men når jeg spørger kan de ikke svare for nogen gange ved de ikke hvad der bliver spurgt om. Det er bare det med at få opmærksomhed, så man rækker hånden op.”* Det bliver således et spørgsmål om at etablere et rum forskelligt fra det ’hverdagspædagogiske rum’ og adfærdsmønstre forbundet hermed, gennem etablering af et musikalsk rum hvor musikken optræder som det fælles tredje, der netop har potentialet til at bryde med sådanne mønstre og tilføre en sådan anden samværsform værdi gennem de musikalske erfaringer (som det netop fremgår af eksemplerne i afsnit 4.3.1.).

Efter videoobservationen - og den pædagogiske refleksion forbundet hermed - lykkedes det igen at etablere det musikalske rum i denne gruppe. En af pædagogerne udtrykker det således: *"Tænk på i dag, der var hurtigt et musikalsk rum der virkede - de skulle både bytte plads og der var alle mulige instrumenter... Og ingen brokkede sig, da de skulle bytte plads. Man kunne se det på alle - du får den samme fornemmelse som 103's fællesskab."*

Pædagogerne har benyttet forskellige rammer og strukturer for at understøtte etableringen af det musikalske rum. Musikpædagogen udtrykker det således: *"Kan vi skabe et eller andet rum hvor de kan glemme disse dagsordener. Og så selvfølgelig ramme dem der hvor de er... Ovre i 103 er de meget konsekvente med nogen ting og meget organiserede. De har f.eks. lavede faste makkere."* Et andet eksempel herpå er brugen af måtter, hvor hvert barn har en fast plads i rummet. Det er interessant at en fast plads i rummet (fysisk) giver en mulighed for at frigøre sig fra en struktur og vende tilbage til den og dermed understøtter den konstruktive rolle i det musikalske rum med såvel struktur som åbenhed.

Musikpædagogen fremhæver den konstruktive betydning af nogle klare rammer, der muliggør det musikalske rum: *"Udgangspunktet er en gruppe hvor der ikke får lov at foregå så meget flip. Og det er så populært at tage til musik, så de drenge der ellers laver rigtig meget ballade opfører sig som små lam for at komme over i musik. Fordi de syntes det er så interessant... De der drenge vil helt vildt gerne."*

4.3.3 ADFÆRD OG OPMÆRKSOMHEDSPROBLEMER

Musikpædagogen peger på en generel situation, hun blev mødt med, og som handler om at få opmærksomhed: *"De har rigtigt travlt med at kaste sig ind og være den, der får opmærksomheden... Det handler om at blive lagt mærke til og blive set... At få opmærksomhed for enhver pris... De rækker alle hånden op - men når jeg spørger kan de ikke svare for nogen gange ved de ikke hvad der bliver spurgt om. Det er bare det med at få opmærksomhed, så man rækker hånden op."*

Dette bliver også beskrevet som en "dagsorden" der går ud på "at være på", og være den der "kommer først". Det er netop på et sådant område, hvor musikken har nogle potentialer for at ændre en sådan type adfærd - i musikken skal man ikke komme først, men følges ad, og det er ikke én person 'der er på', men den fælles lyttende og udtrykkende aktivitet, der gør en forskel. Musikkens 'dagsorden' og denne anden 'dagsorden' står således i et konfliktforhold, og opgaven ligger i at bringe aktiviteten over i det musikalske rum.

På det ene hold er det tale om at der kører en 'dagsorden' mellem børnene, og dette er ikke tilfældet på det andet hold. Pædagogerne beskriver det således: *"'X' sidder og fjoller, laver ansigter og det har 'X' ikke altid gjort. Det virker som om dagsordenen er at være mest sjov, mest fremme på beatet og lave mest fis og ballade. Det er 'Y' som sidder og fjoller med 'X'. 'Y' har ikke udviklet sig overhovedet siden begyndelsen og er mandsopdækket i alle timerne. Det kunne godt være han slet ikke skulle have været med. Vi ved ikke, hvad der sker bagved. Men det går meget ud over de andre."*

Musikpædagogen uddyber dette ud fra gennemgang af videoen: *"Det er ligeså stille begyndt at skride i den dagsorden der kører imellem dem. I stopdansen er han henne og drille to andre... Man kan også høre hele deres snak i starten - nej lad være osv. Der kører meget og Y sætter gang i rigtig mange ting. Vi har snakket om hvor sårbart det er at prøve at etablere en [musik]kultur, når der er nogen der modarbejder det... Det er afgørende, at det er muligt at etablere en [musik]kultur. Det syntes jeg det her er et eksempel på."*

Den konkurrerende og positionerende adfærd, der ligger i denne dagsorden, udspiller sig helt tæt op ad den musikalske aktivitet, hvilket musikpædagogen beskriver med reference til video-optagelsen: *"Man kan se det meget tydeligt på i den første video laver jeg den der dansering, hvor vi skal tælle en to tre fire og så skal de hoppe ind i midten. Jeg kom først siger de så - men det gælder jo om at komme samtidig... De kan simpelthen ikke lade mig tælle ind, der er altid en eller anden der skal tælle ind før mig. Det gælder om at være den, der kommer først ind og tæller ind, og hvis jeg så fortsætter har*

man ligesom fået et "point" fordi man har været den der er på."

Disse adfærdsformer er noget, der for denne gruppes (Grp. 107) vedkommende optræder i hverdags-situationer, noget som eksisterer i den 'hverdagspædagogiske rum': *"Allerede i hverdagen generelt i hverdagen er det en gruppe, der har svært ved at lege og finde hinanden... Det er en gruppe hvor de er meget hårde ved hinanden hvor de lover hinanden buksevand. De er meget grove ved hinanden. Det er derfor også en gruppe, hvor vi har det sådan, at vi skal have nogle gode oplevelser sammen."* Der bliver også i denne sammenhæng peget på at grp. 107 har haft en del personaleskift (sygdom og vikariater), og at der således er tale om en sammensat situation, når dette ses i relation til en børne-gruppe med store udfordringer.

En sådan situation gør sig ikke på samme måde gældende i den anden gruppe (Grp. 103). Musikpædagogen beskriver det således: *"Det, der lykkedes i 103 er at mødes om noget fælles"*.

Dette er ifølge musikpædagogen muliggjort gennem den pædagogiske rammesætning: *"En af grun-dene til, at de ikke begynder andre aktiviteter i et parallel univers her er i hvert fald jer [pædago-gernes rammesætning]. Jeg har sådan en fornemmelse af, at I har lavet en nul-tolerance. Sagt på en anden måde - det oplevede jeg også med de små i 107 i efteråret. Der kørte så mange ting og så besluttede vi, at vi bestemmer hvordan det skal være. Og efter et par gange - så behøvedes vi ikke slås om hvem skal sidde ved siden af hvem. Der er nogen, der tager ansvar for rammerne. Jeg kan mærke når jeg kigger på jer, at det behøver jeg slet ikke tage mig af for det gør I."*

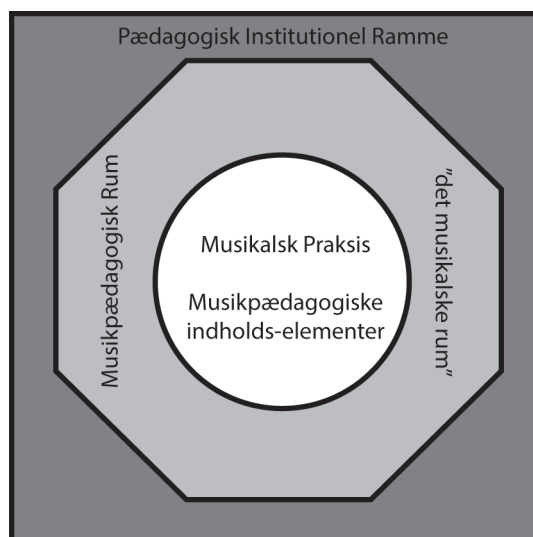
Dette uddybes af pædagogerne: *"Vi vælger også hvem der skal sidde ved siden af os - det er aldrig tilfældigt. Og så er det noget med lige at lægge en hånd på - nu tier du stille og det foregår der. Det er noget vi prøver på for at frigive ressourcer til Tove."*

Dette peger på, at pædagogernes rolle omfatter såvel at etablere den ramme der muliggør det musi-kalske rum, som musikpædagogen så kan etablere i musikalsk forstand, samt at opretholde børnenes deltagelse heri. Hermed forgribes situationer, hvor de kunne træde ud af det fungerende musikalske rum og dermed åbnes der ikke rum for alternative dagsordner.

4.3.4 DET MUSIKALSKE RUM - EN UDDYBNING

I didaktisk forstand er det nødvendigt at skelne mellem den pædagogiske ramme, det musikalske rum og den musikpædagogiske praksis. Udgangspunktet for følgende opdeling er at forstå den musikpæ-dagogiske praksis og de dermed forbundne didaktiske overvejelser, som noget der foregår i et kryds-felt mellem generel pædagogik og musik (Holst 2009, 2012).

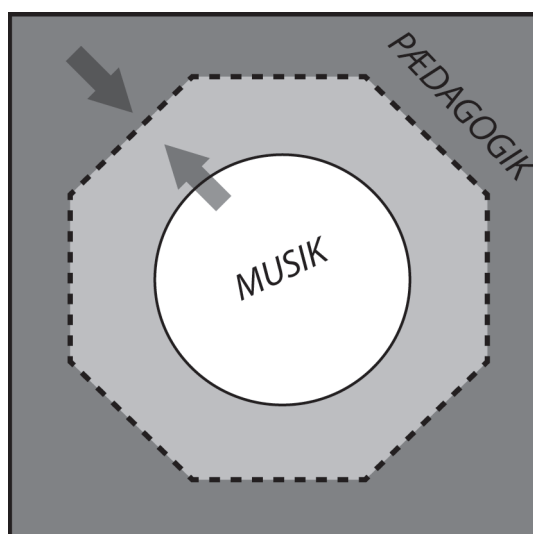
Den institutionelle pædagogiske *ramme* (her præciseret som Børnehuset Blæksprutten) omfatter flere *rum* i pædagogisk forstand. Disse *rum* kan forstås som afgrænsninger, som muliggør bestemte former for aktiviteter. Rummet (i pædagogisk forstand) er ikke blot en fysisk afgrænsning, men også en ressource der understøtter og muliggør bestemte aktiviteter (stilladsering). En boldbane er for-skellig fra et musikværksted og er en ressource for henholdsvis boldspil og musiceren. Rum er således differentierede (afgrænsede fra hinanden) og specialiserede (ressourcer med bestemte formål). Man kan forstå et sådant rum i kraft af dets afgrænsning (hvad det ikke er) og i kraft af dets formålstjene-lighed (hvad det er).



Figur 8: Placering af det musikalske rum

Det musikalske rum er på den ene side ramme om de musikalske aktiviteter, hvor der arbejdes med musikpædagogiske indholdselementer (disse er detaljeret beskrevet i afsnit 2). Den musikpædagogiske opgave består i at bestemme, udvikle, aktualisere og realisere et musikfagligt indhold i den konkrete pædagogiske mulighed i den pædagogiske institutionelle ramme.

Det musikalske rum etableres mellem to perspektiver - og mellem to fagligheder - mellem pædagogik og musik.



Figur 9: Det musikalske rum - mellem pædagogik og musik

Det musikalske rum må på den ene side etableres i et pædagogisk perspektiv i rammen af den pædagogiske institution, og inddrager generel pædagogisk faglighed herunder det daglige kendskab til børnene. Det musikalske rum skal nødvendigvis etableres i den pædagogiske mulighed. Det musikalske rum skal på den anden side etableres i et musikalsk perspektiv, hvor der tilføres betydning og betydningsfuldhed gennem musikken. Disse to sider mødes på denne måde i etableringen (og opretholdelsen) af det musikalske rum.

Denne proces kræver et flerfagligt samarbejde og ikke blot en arbejdsdeling. Kendskabet til børnene og en generel pædagogisk forståelse heraf griber nemlig ind i de musikpædagogiske beslutninger, og de musikpædagogiske beslutninger og handlinger virker tilbage på den pædagogiske mulighed.

Der ligger en central pointe i, at der i musikværkstedet etableres et musikalsk rum, hvor musikkens forskellige potentialer bringes i spil - og at der ikke gives plads til et hvad man måske kunne kalde et

"hverdagspædagogisk rum", (det specifikke versus det generelle eller almene). I forhold til den ene gruppe lykkedes det at etablere og opretholde det musikalske rum i musikværkstedet (lokalet), samt at afgrænse det. Netop at definere det musikalske rum som noget, der er forskelligt fra andre pædagogiske situationer, kan ses som en forudsætning for at etablere musikken som det fælles tredje, som noget der har betydning og er betydningsfuldt. Anlægges en inklusionsdiskurs kan det siges, at det er nødvendigt at have et musikalsk rum for at kunne inkludere børn i musikundervisningen. Går det musikalske rum i opløsning, er der ikke en rimelig deltagelse i en musikalsk praksis. For at kunne tale om inklusion må der også være tale om en hensigtsmæssig praksis, da inklusionsbegrebet ellers mister enhver konstruktiv betydning.

4.3.5 PLANLÆGNING OG SAMARBEJDE

En vigtig forudsætning for således at etablere det musikalske rum i den pædagogiske kontekst er ifølge pædagogerne *"det rum hvor vi sparrer med hinanden"* og med adresse til musikpædagogen: *"du tager meget udgangspunkt i den gruppe vi har."* Musikpædagogen fremhæver hvordan dette netop er en gensidig relation: *"Det er det, der er min nøgle til det her - jeg kan spørge jer til nogen ting jeg har set, som jeg ikke forstår. Og så har vi været gode til at snakke fremad."*

En vigtig forudsætning for sparring og fælles planlægning er, at der er afsat tid hertil: *"Vi har haft tid til at planlægge hvad der skulle gøres - det hænger sammen. Derfor har det også være godt at have den tid med dig [musikpædagogen] - det dér [samarbejdet] blev kvoteret [på ledelsesplan]"*.

Musikpædagogen fremhæver vigtigheden af netop at kunne få viden om børnene og den pædagogiske mulighed, som har været vigtig for at få alle børn på banen: *"Når der har været noget, har vi haft tid til at snakke om det... og har brugt den viden til at prøve at få de her børn til at komme på banen på det niveau, hvor de er. Jeg kan jo sagtens komme til at stille et krav til et barn, som barnet ikke kan honorere."*

Pædagogerne fremhæver, at musikpædagogen har lyttet til pædagogernes viden om børnene, samt tilført nye vinkler: *"Vi har oplevet, at du [musikpædagogen] har været god til at lytte til, hvad der har været i vores gruppe og været super til at komme med nogle gode vinkler på det og se med andre briller på vores børn. De har fået lov at starte på en frisk, og det har været godt. Det er godt, at der lyttes til os, der kender børnene... Du [musikpædagogen] har været rigtigt meget på vores [pædagogernes] bane og prøvet at forstå det. Det har været spændende og godt. Vi har haft mange spændende snakke fra om hvad gør vi her til, hvad kunne det være spændende at gøre. At kunne få vendt de ting og snakket om dem har været rigtigt godt."*

Med hensyn til den musikpædagogiske indsats, har samarbejdet primært været etableret mellem musikpædagog og de involverede pædagoger. Samarbejdet med tosprogsvejlederen i forhold til dialogisk oplæsning har kun i begrænset omfang været etableret mellem musikpædagog og tosprogsvejleder. Musikpædagogen beskriver det som følger: *"Jeg har holdt et møde med tosprogsvejlederen, men det har mest været en betragtningsudveksling. Den overførsel der har været mellem mig og hende er kommet gennem børnene. Jeg har ikke regulært samarbejdet med hende."*

Samarbejdet må derfor betegnes som primært indirekte forstået således, at musikpædagogen har samarbejdet med pædagogerne og tosprogsvejlederen har samarbejdet med pædagogerne. Pædagogerne har således været det samlende led, hvilket har sin styrke i at koordinationen samles omkring pædagogernes faglige vinkel og kendskab til det enkelte barn, og en tilsvarende svaghed i at udnytte potentialerne i den faglige interaktion mellem musik og sprog.

Et vigtigt aspekt er derfor overførslen af den musikpædagogiske praksis til institutionens generelle pædagogiske praksis, hvor den musikpædagogiske praksis mødes med den tilsvarende overførsel fra den sproglige indsats. Anvendelsen af musik i institutionens generelle pædagogiske praksis kan ikke forventes videreført på et regulært musikpædagogisk grundlag, da pædagogerne ikke har en musikpædagogisk baggrund. Dette er et alment problem, som ikke er blevet mindre fremtrædende efter at musikfaget ikke mere bliver undervist som selvstændigt fag på pædagoguddannelsen.

En vigtig faktor, som gør at aktiviteter fra musikværkstedet overføres / videreføres, er pædagogernes aktive og engagerede deltagelse i musikværkstedet sammen med børnene, som tydeligt er fremgået i videoobservationen.

Børnene bruger musikaktiviteterne i hverdagen, og involverer andre børn i det: *"Jeg kommer f.eks. over og så sidder alle børnene og farver 'en kort en lang'... Det appellerer også meget til de store, at nu skal de lære de små noget. Her i morges er der en der spiser et eller andet og så siger jeg fy fy, og så er der to drenge der begynder at synge 'Fy fy skamme'-sangen og så finder vi den frem. Og da jeg så har sunget den, er det børnenes tur og det gør de, selv om den er svær."*

Det er centralt, at overførsel ikke kun vedrører de musikalske aktiviteter som sådan, men også de interaktionsformer og rammer, der er forbundet hermed, hvilket pædagogerne her peger på: *"Jeg syntes det er så svært for det handler om, hvordan man bær det videre. Vi tager sangene med og synger det i samlinger. Men jeg syntes det er den der mere - de ting det skal kunne føre med sig - den ramme... Selve musikken og sangen syntes jeg, vi tager videre til samlinger og synger og griber den når de nynner den. Det er mere alle de andre færdigheder vi ser der, som vi ikke ser normalt."*

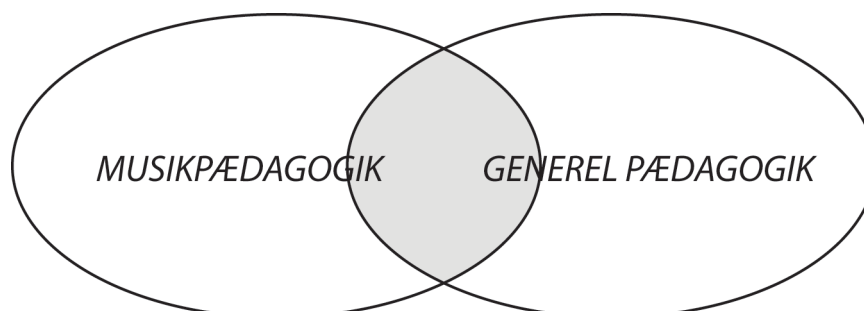
Pædagogerne viderefører musikaktiviteterne i den generelle pædagogiske praksis, men ser også et fremtidigt potentiale i selv at etablere musikaktiviteter: *"Jeg tænker også der er to måder at lave musik på. Det som foregår som en del af en hverdag og del af samværsform hvor man synger fy fy skamme og står på legepladsen - det kan jeg jo ikke. Det er andet er en struktureret måde at være sammen på... Vi har ikke ambitioner om endnu om at lave deciderede ture eller udflugter over i musiklokalet - det er vi ikke helt klædt på til endnu. Men nu skal vi til at gå på guitar kursus med Tove."*

Der foregår ikke kun en overførsel fra musikværkstedet til institutionens generelle pædagogiske praksis, men også til hjemmet. Pædagogerne fortæller: *"Forældrene hører jo meget om Tove og kommer også og fortæller at de kan mærke det rykker. Og har bedt om at få sangene udleveret også hvor mange har taget det op derhjemme og bruger det."*

4.3.6 SAMARBEJDSFORMER

Der er tidligere gjort en del erfaringer med flerfagligt samarbejde i musikundervisningen i et samarbejde mellem folkeskole-musiklærere og musikskolelærere (Holst 2008 og 2011) samt mellem fagene musik og dansk i folkeskolen (Holst 2010). I forbindelse med disse projekter er der udviklet en systematik for flerfaglige samarbejdsformer.

I samarbejdet mellem musikpædagoger og pædagoger er der ikke, som det er tilfældet i de ovennævnte projekter en fælles fag-faglig reference (fx en fælles musikfaglighed) som fællesmængde, men der imod en overlappende fælles pædagogisk faglighed, som bl.a. Kommer til udtryk i konceptet "det musikalske rum". Vægtningen i den flerfaglige samarbejdsrelation mellem musikpædagog og pædagog ligger i mindre grad i det musikfaglige område og i højere grad i pædagogisk faglige område. Det faglige overlap eller fællesområde kan illustreres som følger:



Figur 10: Det faglige fællesområde

Ud over et fællesområde er der områder som er specialiserede, og som man i kraft af samarbejdet kan trække ind i den fælles pædagogiske aktivitet. I det fælles område kan der etableres forskellige relationer mellem disse to fagligheder. Et helt central spørgsmål er, hvorvidt der etableres symmetriske eller asymmetriske relationer. Så vidt relationerne er asymmetriske, tenderer relationen mere til at få karakter af arbejdsdeling end samarbejde.

Typer af samarbejdsrelationer:

SR Modus 1: Den første modus kan karakteriseres som en arbejdsdeling med en asymmetrisk relation, hvor den ene part planlægger og leder undervisningen og den anden assisterer. Man kan sige, at der er tale om en praktisk orienteret arbejdsdeling, som giver flere hænder i den praktiske situation.

SR Modus 2: Den anden modus opretholder den faste ledelsesrolle fra arbejdsdelingen, men udnytter forskellige kompetencer. Der er således på den ene side en relativ fast asymmetrisk rollefordeling baseret på den ene forberedelse og instruktion af undervisningen, mens der i undervisningssituationen er et relativt veldefineret kompetencemæssigt fællesområde, hvor lærerne i undervisningssituationen kan agere symmetrisk.

SR Modus 3: Den tredje modus adskiller sig fra modus 2 ved, at de forskellige kompetencer bringes i spil i forhold til de didaktiske valg. Den relative faste ledelsesrolle i undervisningen opretholdes, men gennem en fælles planlægning, som inddrager didaktiske valg, udfordres den enkeltes erfaring og viden og der er mulighed for at udvikle nye forståelser.

SR Modus 4: Den fjerde modus bygger på en eksplicit og tydelig rollefordeling, baseret på de særlige kompetencer. Det betyder, at ledelsesrollen kan ændres på en for eleverne synlig måde, og rollefordelingen forbliver symmetrisk - dvs. skiftende og ikke statisk. Det fælles kompetenceområde, hvor man kan agere symmetrisk, bliver ikke presset af en (stivnet) ledelsesrolle, hvilket bidrager til større fleksibilitet.

Ud fra den gennemførte videoobservation vurderes det, at samarbejdsformerne i den musikpædagogiske indsats i Børnehuset Blæksprutten begrænser sig til et område, der kan betegnes som modus 2 og modus 3. Der har dog været stor forskel i den måde musikpædagog og pædagoger i de to grupper (103 og 107) har ageret på. Den nok mest markante forskel der er observeret, er i hvilken grad pædagogernes interventioner har været foregribende eller adfærdsregulerende. I den ene gruppe er der observeret en række situationer hvor pædagogerne har foregrebet en udvikling som kunne have ført til at et barn ville gå ud af det musikalske rum, og således foretaget reguleringer der opretholdt det musikalske rum, og dermed gav musikpædagogen mulighed for at etablere en musikalsk involverethed. I den anden gruppe har interventionerne i højere grad haft karakter af adfærdsregulering når der var tale om forstyrrende adfærd. Pointen er nu, at et barn i denne situation på et sådant tidspunkt ikke er deltagende i det musikalske rum, og gennem regulering af en forstyrrende adfærd ikke nødvendigvis bliver ledt eller hjulpet til deltagelse heri. Det er nu en fortolkning, at denne forskel i håndteringen er betinget af, at det er lykkedes at etablere et tilstrækkeligt fungerende musikalsk rum, da der ellers vil være en utilstrækkelig "kritisk masse" for en foregribende interventionsform.

I den foregribende interventionsform ligger en samlet set stærkere deltagelse i det (etablerede) musikalske rum, hvilket også muliggør en større deltagelse heri for pædagogerne. Med en større deltagelse i det musikalske rum følger også en større mulighed for en tættere og mere symmetrisk samarbejdsform (modus 4-agtig). Den regulerende interventionsform der imod har risiko for at bevæge sig mere i retning af en asymmetrisk samarbejdsform (modus-1 arbejdsdeling), hvor musikpædagogen befinder sig i det musikalske rum og pædagogerne i højere grad er bundet i et hverdagspædagogisk rum. Problemet der kunne opstå i en sådan situation kunne vel være at pædagogerne med deres interventioner ikke ville frigøre tilstrækkelige ressourcer for musikpædagogen, og at musikpædagogen derfor ikke ville kunne etablere en fokuseret deltagelse, som ville tage presset fra den regulerende intervention. Dette beskriver vel i en vis grad den situation, som sporadisk er opstået i den ene gruppe. Der er god grund til at antage at samarbejdet for at fungere må bygge på, at der i første omgang etableres et bæredygtigt musikalsk rum, hvor en foregribende tilgang vil kunne fungere, og hvor de musikalske potentialer kan skabe en 'bæredygtighed', der gradvist vil kunne inkludere en bredere børnegruppe.

Det bliver derfor en rimelig klar konklusion at samarbejdet om og etableringen samt opretholdelsen af det musikalske rum er et fælles anliggende mellem de to faggrupper, og at den musikpædagogiske indsats uden dette ikke kan forventes at 'levere' de spændende og værdifulde resultater, som dette projekt så tydeligt har demonstreret. Omvendt er det tydeligt, at det i høj grad er lykkedes at etablere dette, og at resultaterne heraf er noget som har bidraget til den musikalske, personlig og sociale udvikling for langt den største del af de deltagende børn. Den stærke kontrast mellem de to skildrede situationer leverer et potentiale for pædagogisk refleksion og analyse, som giver en mulighed for at videreudvikle en praksis - en mulighed som man nok uden dette sandsynligvis slet ikke ville have haft øje for.

4.3.7 SAMMENFATNING - VIDEOOBSERVATION OG INTERVIEWS

Interviews om den musikpædagogiske indsats er baseret på videoobservation af de to hold førskolebørn (afsnit 4.3). Interviewdata på grundlag af videooptagelserne bidrager med beskrivelser fra musikaktiviteterne, som supplerer praksisfortællingerne (afsnit 4.3.1).

Videoobservationen giver anledning til eksplicitering af pædagogisk refleksion som sammenfattes i fire punkter.

1. Eksempler på gode resultater (afsnit 4.3.1)

Der fremdrages nogle gode eksempler fra videoobservationen:

- deltagelse med højt engagement og fordybelse
- kobling mellem musik og sprog i musikundervisningen
- hvordan musik fører til brud med negative rollemønstre og forventninger

2. At etablere et musikalsk rum, rammer og struktur (afsnit 4.3.2)

- At skabe rammen i musikværkstedet og at etablere et musikalsk rum her er en væsentlig musikpædagogisk opgave.
- De musikpædagogiske potentialer, som der er mange konkrete eksempler på, forudsætter etableringen af det musikalske rum.
- Der har været stor forskel på de to grupper i processen, hvor der i nogle tilfælde har været tale om at det er en "anden dagsorden" nogle børn lykkes at komme igennem med. I den anden gruppe optræder dette problem ikke - rummet er etableret og kan opretholdes.
- Det er centralt at etablere et rum forskelligt fra det 'hverdagspædagogiske rum' og adfærdsmønstre forbundet hermed, gennem etablering af et musikalsk rum, hvor musikken optræder som det fælles tredje, der netop har potentialet til at bryde med sådanne mønstre og tilføre en sådan anden samværsform værdi gennem de musikalske erfaringer.
- Pædagogerne har benyttet forskellige rammer og strukturer for at understøtte etableringen af det musikalske rum.

3. Adfærd og opmærksomhedsproblemer (afsnit 4.3.3)

- Adfærdsspørgsmålet er beskrevet som en "dagsorden" der går ud på "at være på", og være den der "kommer først". Musikkens 'dagsorden' og denne anden 'dagsorden' står her i et konfliktforhold, og opgaven ligger i at bringe aktiviteten over i det musikalske rum.
- Den konkurrerende og positionerende adfærd, der ligger i denne dagsorden, udspringer sig helt tæt op ad den musikalske aktivitet
- En sådan situation gør sig ikke på samme måde gældende i den anden gruppe
- Dette er muliggjort gennem den pædagogiske rammesætning
- Pædagogernes rolle har her omfattet såvel at etablere den ramme, der muliggør det musikalske rum, som musikpædagogen så kan etablere i musikalsk forstand, samt at opretholde børnenes deltagelse heri

4. Planlægning og samarbejde (afsnit 4.3.5)

- En vigtig forudsætning for således at etablere det musikalske rum i den pædagogiske kontekst er den gensidige samarbejdsrelation
- En forudsætning for at dette har kunnet lade sig gøre er, at ledelsen har afsat tid til fælles planlægning og sparring
- Musikpædagogen fremhæver vigtigheden af netop at kunne få viden om børnene og den pædagogiske mulighed, som har været vigtig for at få alle børn på banen
- Pædagogerne fremhæver, at musikpædagogen har lyttet til pædagogernes viden om børnene, samt tilført nye vinkler
- Med hensyn til den musikpædagogiske indsats har samarbejdet primært været etableret mellem musikpædagog og de involverede pædagoger. Samarbejdet med tosprogsvejlederen i forhold til dialogisk oplæsning har kun i begrænset omfang været etableret mellem musikpædagog og tosprogsvejleder
- Et vigtigt aspekt er overførslen af den musikpædagogiske praksis til institutionens generelle pædagogiske praksis
- En vigtig faktor, som gør at aktiviteter fra musikværkstedet overføres / videreføres, er pædagogernes aktive og engagerede deltagelse i musikværkstedet sammen med børnene
- Pædagogerne viderefører musikaktiviteterne i den generelle pædagogiske praksis, men ser også et fremtidigt potentiale i selv at etablere musikaktiviteter. Dette vil forudsætte at pædagogerne deltager i kursusvirksomhed med henblik herpå.

Uddybning til "det musikalske rum" (afsnit 4.3.4)

- I didaktisk forstand er det nødvendigt at skelne mellem den pædagogiske ramme, det musikalske rum og den musikpædagogiske praksis. Udgangspunktet for følgende opdeling er at forstå den musikpædagogiske praksis og de dermed forbundne didaktiske overvejelser som noget der foregår i et krydsfelt mellem generel pædagogik og musik
- Det musikalske rum etableres mellem to perspektiver - og mellem to fagligheder - mellem pædagogik og musik
- Det musikalske rum må på den ene side etableres i et pædagogisk perspektiv i rammen af den pædagogiske institution, og inddrager generel pædagogisk faglighed herunder det daglige kendskab til børnene. Det musikalske rum skal nødvendigvis etableres i den pædagogiske mulighed.
- Det musikalske rum skal på den anden side etableres i et musikalsk perspektiv, hvor der tilføres betydning og betydningsfuldhed gennem musikken. Disse to sider mødes på denne måde i etableringen (og opretholdelsen) af det musikalske rum.
- Netop at definere det musikalske rum som noget, der er forskelligt fra andre pædagogiske situationer, kan ses som en forudsætning for at etablere musikken som det fælles tredje, som noget der har betydning og er betydningsfuldt.

Uddybning til samarbejdsformer (afsnit 4.3.6)

- I samarbejdet mellem musikpædagoger og pædagoger er der en overlappende fælles pædagogisk faglighed, som bl.a. kommer til udtryk i konceptet "det musikalske rum"
- På grundlag af en systematik af samarbejdsformer (modus 1 til 4) vurderes at samarbejdsformerne kan betegnes som modus 2 og modus 3- der er observeret en forskel på i hvilken grad pædagogernes interventioner har været foregribende eller adfærdsregulerende
- I den foregribende interventionsform ligger en samlet set stærkere deltagelse i det (etablerede) musikalske rum, hvilket også muliggør en større deltagelse heri for pædagogerne. Denne interaktionsform tenderer til at være koblet til samarbejdsmodus 3 med et udviklingspotentiale mod en form for et modus-4 samarbejde
- Den regulerende interventionsform der imod har risiko for at bevæge sig mere i retning af en asymmetrisk samarbejdsform (modus-1 arbejdsdeling), med en opdeling i et musikalsk rum og et hverdagspædagogisk rum

- Det bliver derfor en rimelig klar konklusion at samarbejdet om og etableringen samt opretholdelsen af det musikalske rum er en fælles anliggende mellem de to faggrupper, og at den musikpædagogiske indsats uden dette ikke kan forventes at 'levere' de spændende og værdifulde resultater, som dette projekt så tydeligt har demonstreret. Omvendt er det tydeligt, at det i høj grad er lykkedes at etablere dette, og at resultaterne heraf er noget som har bidraget til den musikalske, personlig og sociale udvikling for langt den største del af de deltagende børn.
- Den stærke kontrast mellem de to skildrede situationer leverer et potentiale for pædagogisk refleksion og analyse, som giver en mulighed for at videreudvikle en praksis - en mulighed som man nok uden dette sandsynligvis slet ikke ville have haft øje for.

REFERENCER:

Hansen, M. (1997) *Håndværkets skole*. Kroghs forlag 1997

Holst, F. (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, Finn (2009). Musislærerkompetencer i et relationsfelt mellem pædagogik og fag. In F. V. Nielsen, S.- E. Holgersen & S. G. Nielsen (eds.) *Nordisk Musikkpædagogisk Forskning Årbok 11* (pp. 237-254). Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8.

Holst, F. (2010): *Faglighed, interaktion og samarbejde: Evaluerings- og udviklingsrapport Dan-Mus projektet 2009-2010*. Pædagogisk Central, Ballerup Kommune, København

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

Tharp, R.G. & Gallimore, R. (1988) *Rousing minds to life*. Cambridge University Press. Cambridge