

Evalueringsrapport af projektet Musik, Sprog og Integration Søndermarkskolen, Sønderbro, Horsens 2008 til 2011

Finn Holst

Institut for Didaktik, Faglig Enhed Musikpædagogik
DPU, Aarhus Universitet



Kulturhus Sønderbro, Horsens

Forord

Den foreliggende evaluering af projektet Musik, sprog og integration, behandler et udviklingsprojekt med udvidet musikundervisning i et samarbejde mellem folkeskole og musikskole i perioden 2008 til 2011. Projektet er gennemført med støtte fra Egmontfonden, og heri indgår muligheden for følgeforskning (koblet til et Phd-projekt på DPU) og en evaluering af projektet på dette grundlag. Herfor rettes en ekstra tak til Egmontfonden.

Det er særligt interessant at det herigennem i løbet af det treårige projekt er muliggjort at udvikle viden om hvad det er for kompetencer og arbejdsformer hos musyklære og musikpædagoger, der kan skabe de ønskede resultater. Denne særlige undersøgelse har tilknytning til, og tager afsæt i en tidligere undersøgelse af samarbejdende musikundervisning i projektet Musik til Alle, som Søndermarkskolen også har deltaget i. Det foreliggende projekt (Musik, Sprog og Integration) er nyskabende, idet den særlige musikundervisning omfatter både en skoledel, en førskole del og en brobygning mellem de to.

Undersøgelsen er gennemført med brug af videoobservation, interviews, selvevaluering og elevevaluering. Dette har dannet grundlag for evalueringens analyser, som så igen har indgået i en dialog mellem evaluator og de involverede lærere i forbindelse med hvert årsforløb. Skoledelen, som bygger på seks års tidligere erfaringer og udvikler disse, har en anden karakter end førskoledelen, som er nystartet i en pilotprojekt fase. Evalueringerne af disse to områder har følgelig forskellig karakter. Som resultat af muligheden for at følge det treårige forløb og gennem den tætte kobling mellem praksisudvikling og et forskningsperspektiv, er det desuden lykkedes at udvikle værdifuld teori om samarbejdsformer i et fagligt samarbejde, og det har særlig værdi at dette netop har kunnet udvikles i et tæt samspil mellem teori og praksis.

Rapporten er delt i to hoveddele. Først en sammenfattende beskrivelse af hele evalueringen med råd og anbefalinger (side 4 til 14). Derefter følger den detaljerede tekst inklusiv rapporterne fra første- og anden års evalueringerne (side 15 til 113). Det er på en måde omvendt rækkefølge at starte med sammenfatningen, da den jo er et resultat af den følgende tekst – men i et læserperspektiv antages det at være bedre først at være i stand til at danne sig et overblik i et helhedsperspektiv og derefter have muligheden for at fordybe sig i detaljen.

Der ønskes således god læsning,

Finn Holst, august 2011

Indholdsfortegnelse

Første del: Sammenfatning

1. Projekt, baggrund og tidligere evalueringer	s. 4
2. Evaluering skoledel	s. 8
3. Analyse skoledel	s. 10
4. Evaluering førskoledel	s. 12
5. Råd og anbefalinger	s. 14

Anden del: Detaljeret beskrivelse

1. Projekt, baggrund og tidligere evalueringer	s. 16
2. Evaluering skoledel	s. 20
3. Analyse skoledel	s. 32
4. Evaluering førskoledel	s. 38
Evalueringsrapport 08/09 (Førsteårs Evaluering)	s. 51
Evalueringsrapport 09/10	s. 88

Første del: Sammenfatning

1 Projekt, baggrund og tidligere evalueringer

1.1 Projektet

På Sønderbro har 40 procent af de cirka 9.000 indbyggere en ikke-europæisk baggrund. Målet med musikprojektet er, at de 600 børn og unge og deres familier opnår en bedre integration.

Det overordnede mål er at give børn og unge fra Sønderbro i Horsens øgede personlige, sociale og sproglige forudsætninger for at kunne klare sig i det danske samfund som integreret deltager og indgå i kulturelle fællesskaber på lige fod med andre. Gennem et kompetent musikpædagogisk arbejde ønsker man at styrke børnenes musikalske udvikling samt at bidrage til udviklingen af deres personlige, sociale og sproglige kompetencer. Krop og bevægelse spiller en central rolle, især i overgangen mellem førskole og skole, med særlig binding til både det musikfaglige aspekt og den sproglige udvikling.

Spørgsmålet om inklusion og former for deltagelse i en musikpædagogisk praksis bliver af central betydning for at dette kan realiseres. I betragtning af områdets karakter og børnegruppernes sammensætning er den musikpædagogiske indsats er, netop med dette for øje, en udfordring i sig selv. Sønderbrokvarteret i Horsens består fortrinsvis af almennyttigt boligbyggeri med et befolkningsgrundlag på ca. 8.000 personer. Området har på flere måder en profil som et belastet boligsocialt område (ghetto) med en stor koncentration af borgere med lav indkomst, en stor gruppe på offentlig forsørgelsesindkomst og en stor koncentration af borgere med anden etnisk baggrund end dansk. Næsten halvdelen af befolkningen i området har således en ikke-dansk baggrund.

Projektets skoledel kan ses som en videreførelse af projektet Musik Til Alle (MTA) som omfatter 5 skoler i Horsens kommune. MTA blev påbegyndt i 2001 under deltagelse af tre skoler, herunder Søndermarkskolen. Centralt står en styrkelse af musikundervisningen gennem et samarbejde mellem folkeskolemusiklærere og musikskolelærere (musikpædagoger).

Projektets førskoledel, som inddrager børnehaverne Gefionsgården og Åkanden/Himmelblå er et nystartet initiativ og er gennemført som et pilotprojekt der udgør et vidtgående selvstændigt ben. Centralt i projektet står ideen om at operere med såvel en skoledel som en førskoledel samt at skabe en brobygning mellem de to.

I løbet af det treårige projekt ønskes det at udvikle viden om hvad det er for kompetencer og arbejdsformer hos musiklære og musikpædagoger, der kan skabe de ønskede resultater. Et team under ledelse af professor Hans Günther Bastian gennemførte i perioden fra 1992 til 1998 et langtidsstudie om indflydelsen af udvidet musikundervisning på børns almene og individuelle udvikling ved syv grundskoler i Berlin. Undersøgelsens mest overbevisende resultater var at musik i form af en udvidet musikundervisning fører til øget social kompetence og bidrager overbevisende til et højere inklusionsniveau. Der er dog en ukendt faktor i spillet, som handler om kvaliteten af den udvidede musikundervisning – eller mere præcist *hvilke kvaliteter i en sådan undervisning, der er afgørende* med hensyn til social kompetence og inklusion. Dette er ikke undersøgt i Berlin-projektet, men det er af afgørende betydning for at kunne forankre projektet i skolens almindelige drift samt overføre resultaterne til andre skoler. Det bliver således af afgørende betydning at etablere viden herom gennem dette projekt. Denne del er koblet til et Phd-projekt i musikpædagogik ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU), Aarhus Universitet.

Den samlede evaluering og analyse af projektet (slutevaluering) bygger på viden allerede etableret i en evaluering af MTA-projektet i 2008, samt på løbende evalueringer og analyser i de tre projektår i form af årsevalueringer, og analyseres samlet i den her foreliggende slutrapport.

1.2 Musik til Alle evalueringen 2008¹. Projektet er et samarbejde mellem Horsens Musikskole og tre socialt stærkt belastede folkeskoler i Horsens Kommune – Langemarks skolen, Søndermarks skolen og Vestbyskolen, som påbegyndtes i 2001. Ideen med projektet er, at musikundervisningen bliver et område, hvor der tilføjes ekstra ressourcer for at styrke den sociale, den følelsesmæssige og den kulturelle kompetence. Projektet kørte som forsøgsprojekt i en to-årig periode med støtte, og blev derefter videreført som del af den almindelige praksis. Der er gennemført en ekstern evaluering af projektet i 2008.

Ideen med projektet er, at musikundervisningen bliver et område, hvor der tilføjes ekstra ressourcer for at styrke den sociale, den følelsesmæssige og den kulturelle kompetence.

Initiativet til projektet blev taget ud fra en konstatering af, at der på nogle skoler var rigtig mange elever, der deltog i musikskoleundervisning i løbet af deres skoletid, mens der på andre skoler (projektskolerne) var meget få elever, der deltog i musikskoleundervisning. Det er tydeligt, at denne forskel er socialt og etnisk betinget. I forhold til elevgrundlaget kræves der imidlertid en ekstra indsats med særligt henblik på kulturmødet.

Formålet beskrives som dobbeltsidigt: Det handler både om at a) bryde en negativ social arv for elever og om b) at bryde et negativt omdømme for skoler med stærkt belastet klientel, og har følgende fire hovedpunkter:

1. Deltagelse i musikskoletilbud
2. Elevernes øgede selvværd og den afsmittende virkning på andre undervisningssituationer
3. Øget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil musikskole - folkeskole
4. Ændring af skolens image i det omliggende samfund.

Ifølge evalueringen er de centrale resultater i forhold til projektets målsætninger:

- En styrkelse af elevernes selvværd. Der er tale om et resultat af væsentlig betydning, som fremstår som en central faktor.
- Forøget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS. Der er tale om et meget markant resultat, med udviklingsmuligheder i spørgsmålet om samarbejdsrelationer.
- Udvikling af social kompetence. Der er tale om et markant og samstemmende resultat.
- Ændring af skolens image i det omliggende samfund. Der er tale om et betydeligt resultat, med særlig vægtning i et ledelsesperspektiv.

Ifølge evalueringen vurderes det på ledelsesplan, at projektet, i den seksårige periode, har haft overordentlig stor betydning for elevernes måde at stå frem på og for den afsmittende virkning. Der har været en positiv udvikling med at bryde skolernes 'negative sociale arv', idet nogle forældre fra skolens nærområde, som har sikret sig en plads fx på en privatskole, alligevel vælger den lokale skole. Det er desuden dokumenteret, at der er flere børn fra de tre skoler, som deltager i musikskolens tilbud. Musikundervisningens kvalitet er hævet betydeligt, og det har haft indflydelse på hele måden at arbejde med musik på.

Evalueringen pegede på nogle mulige områder for at udvikle projektet videre. Med relevans for MSI-Sønderbro-projektet skal nævnes:

- at inddrage førskoleområdet/børnehaveklasse
- potentialet i samarbejdsformer
- kompetenceudvikling (professionsudvikling)

¹ Holst. F. (2008): Musik til Alle, Et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole i Horsens Kommune, Evalueringsrapport. Musikpædagogiske Studier bind 1. DPU.

1.3 MSI førsteårsevaluering (2009) ².

1. Førskoleundervisningen er et nyt område i projektet med et nyt institutionssamarbejde og en ny børne- og forældregruppe. De bærende elementer i musikundervisningen er etableret i en metodisk set alsidig tilgang, som retter sig mod såvel musikalske, sproglige, sociale og motoriske parametre. I undervisningen indtager det motoriske/bevægelsesmæssige aspekt en væsentlig plads sammen med det sociale, som grundlag for at etablere et musikalsk fokus.

2. Evalueringen af indskolingen tegner en tydelig profil. Det musikfaglige niveau vurderes i et middeldområde, hvilket kan fortolkes som et godt resultat i betragtning af 'opgavens karakter'. De personlige og sociale kompetencer placerer sig tydeligt over middel. Området krop og bevægelse ligger desuden meget højt. Dette genspejler resultater der er opnået gennem flere års arbejde med en udvidet musikundervisning, resultater som kan ses som forankrede i praksis, og som således danner et afsæt for projektets yderligere ambitioner. I øjenfaldende er imidlertid niveauet for det sproglige aspekt, som er foruroligende lavt. Om end dette måske ikke kan ses som en overraskelse, da den sproglige problemstilling netop er centralt for selve projektets begrundelse, er der her bestemt tale om en dokumentation og tydeliggørelse af denne problemstillings vigtighed og vægt.

1.4 MSI andenårsevalueringen (2010) har to hovedperspektiver - det ene er rettet mod udviklingen af de generelle områder set i forhold til førsteårsevalueringen, ikke mindst den sproglige udfordring. Det andet hovedperspektiv er rettet mod projektets processuelle aspekt - undervisningens form, indhold og ikke mindst samarbejdsrelationerne. Der skelnes mellem førskoledelen, som er projektets nye område og dermed i en vis udstrækning eksperimenterende, og i skoledelen, som bygger på flere års erfaring og hvor problemstillinger og potentialer handler om at udvikle og stabilisere den samarbejdende musikundervisning.

Andenårsevalueringen omfatter tre hovedområder: Evaluering af elevernes kompetenceområder på grundlag af evaluering på elevniveau, kvalitativ evaluering af projektets skoledel med afsæt i videoobservation og evaluering af førskoleundervisningen herunder - observation af brobygning.

A: Evaluering af elevernes kompetenceområder, gennemført i både første- og andet projektår.

Der evalueres i forhold til fem kompetenceområder:

- 1) et musikfagligt perspektiv
- 2) personlige kompetencer og selvværd
- 3) sociale kompetencer og integration/inklusion
- 4) krop og bevægelse
- 5) et sprogligt perspektiv

Det helt overskyggende resultat af den omfattende elevevaluering er, at det sproglige område på første og andet klassetrin ligger på linje med de andre områder. Det har det ikke gjort tidligere.

Klasserne, der sidste år var nulteklasser modtog udvidet musikundervisning i nulte klasse. Disse klasser er nu førsteklasse - og det sproglige område er på niveau med de andre områder. De nuværende nulteklasser har modtaget musikundervisning i børnehaven (se førskoledelen af projektet for yderligere detaljer). I profilen for de nuværende nulteklasser er det sproglige område på niveau med de andre områder.

Det er således tydeligt, at den tidlige musikundervisning har en væsentlig betydning for udviklingen af det sproglige område. Set i forhold til dette projekt bekræfter dette den grundlæggende arbejdshypotese om nødvendigheden af en tidlig indsats og en videreførelse heraf i skolen - en sammenhængende indsats med tidlig start. Ved en sammenligning af profilerne fra de to år kan desuden konstateres en tydelig forbedring af kompetenceområdet musik.

² Holst, F. (2009): Musik, sprog og integration. Evalueringsrapport 08/09. MSI-webudgivelse.

Med udgangspunkt i den tidligere konstatering af en styrkelse af det sproglige område på de klassetrin, hvor den tidlige musikundervisning er indført, fremstår en yderligere differentiering heraf i form af elevspredning. Denne spredning er særlig stor på nulte klassetrin og aftager frem til andet klassetrin. På andet klassetrin tyder det på, at det i høj grad lykkes at få en stor del af den svage gruppe af elever med. Projektets integrerende/inkluderende praksis bliver tydelig her (etableret praksis). Det kunne således overvejes, hvorvidt det kunne være muligt at finde nye muligheder for udvikle den inkluderende praksis i førskoledelen, således at de positive resultater mht. områderne musik og sprog kunne nå en større del af målgruppen end det fremstår på nuværende tidspunkt.

B: Kvalitativ evaluering af projektets skoledel med afsæt i videoobservation

Der er gennemført observation med video i forskellige klasse og med forskellig lærersammensætning. Der kan på dette grundlag beskrives forskellige værdifulde og interessante måder at gribe en sådan undervisning an på. I evalueringsrapporten beskrives forskellige undervisningsforløb med forskellige måder at gribe en sådan undervisning an på, og begrundelser og indholdsvalg diskuteres. Særligt interessant er spørgsmålet om samarbejdsformer, hvor der kan peges på nye indsigter. Det er muligt at karakterisere forskellige samarbejdsformer hvor relationen betegnes som symmetrisk eller asymmetrisk og hvor dette yderligere differentieres i forhold til forskellig eller ens kompetence / faglighed. Dette giver mulighed for at udvikle og optimere samarbejdsrelationerne og kan ses som et interessant og markant potentiale.

C: Projektets førskoledel

I denne evaluerings første del blev det konstateret at indførelsen af førskoleundervisning i andet år har slået igennem med en markant virkning på de faglige områder (musik og sprog). Førskoledelen er ikke som skoledelen en etableret praksis, men derimod et pilotprojekt, hvor aktiviteterne udvikles bl.a. gennem en eksperimenterende tilgang. Tina Buchholz (konsulent og underviser) har arbejdet med dette område nu i to sæsoner. Det er en væsentlig pointe at førskoleundervisningen nu er udviklet med gennemført brobygning til indskolingen (den røde tråd) - hvilket har været en væsentlig vision i projektet.

Det har været forsøgt, at etablere et selvstændigt mor/barn hold med overvejende 2-sprogede børn og forældre, men da dette ikke har været muligt har man valgt at tilbyde denne del af projektet til de børn og voksne, der kommer i den åbne legestue.

2 Evaluering skoledel

Denne del opdeles i tre hovedperspektiver:

Evaluering af elevernes kompetenceområder (afsnit 2)

Der evalueres i forhold til de samme fem kompetenceområder som i evalueringerne for første og andet år på elevniveau for nulte, første anden og tredje klasse. Ud over at tegne et billede for dette skoleår giver dette også mulighed for at sammenstille forskellige komparative perspektiver i et det treårige forløb, hvilket udgør en væsentlig del af slutevalueringen af projektet.

Kvalitativ evaluering af projektets skoledel (afsnit 3) med afsæt i interviews på grundlag af video-observation samt et afsluttende dialogmøde med skoledelens musiklærere (FS) og musikpædagoger (MS). Denne del tegner et billede af situationen i projektets tredje år som ligeledes perspektiveres som en central del af slutevalueringen. Centralt heri står den didaktiske analyse, som fremdrager centrale resultater for projektet på lærerniveau for skoledelen.

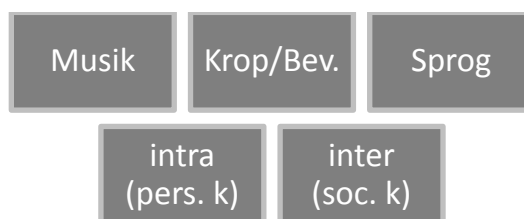
Projektets førskoledel (afsnit 4) evalueres på grundlag af de i væsentligt omfang selvstændige evalueringer fra første, andet og tredje år, suppleret med observations- og interviewdata.

2.1 Evaluering af elevernes kompetenceområder

Der indgår, som på første og andet år, følgende fem kompetenceområder:

- 1) et musikfagligt perspektiv
- 2) personlige kompetencer og selvværd - *intra*
- 3) sociale kompetencer og integration/inklusion - *inter*
- 4) krop og bevægelse
- 5) et sprogligt perspektiv

Disse opstilles her grafisk således at de specifikke kompetence-moduler *musik*, *krop* og *sprog* står på en linje, mens de generelle moduler *intra* og *inter* står på en linje.



Figur 1: kompetence-moduler

De specifikke kompetencemoduler er forbundet med forskellige genstandsområder, som på den ene side er forskellige og på den anden side er forbundne med hinanden (relationelle). Denne forskellighed (distinktion) betyder også at det er muligt at skelne mellem elevernes deltagelse på de tre specifikke områder. Hvert område vurderes gennem et antal spørgsmål, og det generelle niveau for området (middeltal) regnes for et rimeligt udtryk for elevens deltagelse på dette område i den musikpædagogiske praksis.

2.1.5 Delkonklusioner – tredjeårs profiler

Profilbeskrivelserne, delvist sammenholdt med resultater fra de tidligere år, har givet mulighed for at undersøge nogle vigtige problemstillinger i tredje projekt-år i skoledelen. Dette vedrører en del af bestemmelsen af hvilke lærerkompetencer der er vigtige i forhold til projektet og der kan peges på to kompetencer hos folkeskolens musiklærere:

1) de musikfaglige, musikpædagogiske og musikdidaktiske basiskompetencer, som forventes tilegnet på linjefag musik (eller tilsvarende) på læreruddannelsen
 2) klasselærerkompetence / teamlærerkompetencen – den centrale pædagogiske kompetence der handler om at kende eleverne og i denne ramme især kende de såkaldt 'udsatte børn's (BSB) historier og kunne agere kompenserende.

Det kan desuden siges at være en fordel, hvis der i lærerens kompetencer indgår en DSA kompetence, men det er ikke givet hvorvidt dette bør omhandle DSA som linjefag eller udvalgte dele af DSA-faget.

2.2 Tværgående analyser i projektperioden 2008 – 2011 (skoledel)

Projektets udstrækning over tre år giver mulighed for tværgående sammenligninger, en komparativ analyse af evalueringresultater mellem førsteårsevalueringen, andenårsevalueringen og tredjeårsevalueringen.

For at tydeliggøre sammenhængen mellem projektår og klasser betegner jeg i følgende opstilling klasserne som årgang og klassenavn (fx årgang 8 – 1. klasse,) hvor årgangen betegnes af det årstal hvor eleverne startede i nulte klasse, dvs. at årgang 8 startede i 2008 i nulte klasse.

	0. klassesettrin	1. klassesettrin	2. klassesettrin	3. klassesettrin
Første projektår	Årg.8 – 0a / 0b	Årg.7 – 1a/1b	Årg.6 – 2a/2b	Årg. 5 – 3a/3b
Andet projektår	Årg.9 – 0a / 0b	Årg.8 – 1a/1b	Årg.7 – 2a/2b	Årg. 6 – 3a/3b
Tredje projektår	Årg.10 – 0a / 0b	Årg.9 – 1a/1b	Årg.8 – 2a/2b	Årg. 7 – 3a/3b

De to muligheder der er for at sammenligne over de tre år udgøres således af:

1. Årgang 7 på første, andet og tredje klassesettrin
2. Årgang 8 på nulte, første og andet klassesettrin

Derudover er det interessant at sammenligne det tre nulteklasser i første, andet og tredje projekt-år med henblik på betydningen af førskoleundervisningen.

2.2.4 Delkonklusioner – tværgående analyser

Set i forhold til projektet i et bredere perspektiv, er den praksis, som er udviklet over en årrække i MTA konsolideret og resultaterne heraf (kompetencemodulerne musik, intra og inter) fremstår generelt som stabile på et højt niveau. Den stærke vægtning af området krop/bev. kan i høj grad tilskrives den lokale kultur på Søndermarkskolen, hvor dette område 'per definition' har en høj prioritet. Derudover er det lykkedes at løfte niveauet for området musik til et højt niveau (over middel) samt området sprog fra et lavt niveau til et pænt niveau (middelniveau). For at opretholde dette, er det dog vigtigt at etablere en øget opmærksomhed overfor skiftende børn med vanskeligheder, som især tegner sig på områderne for de personlige og sociale kompetencer.

Den positive tendens er imidlertid også sårbar for ændringer der fjerner centrale ressourcer fra den musikpædagogiske indsats. Da disse etableres i samarbejdsrelationen mellem lærere med forskellige kompetencer, er denne samarbejdsrelation og samspillet mellem de forskellige kompetencer af afgørende betydning for indsatsens resultater og stabilitet.

3 Analyse skoledel

3.1 Kvalitativ evaluering og didaktisk analyse

Den kvalitative evaluering er rettet mod at udvikle viden om hvad det er for kompetencer og arbejdsformer hos musiklære og musikpædagoger, der kan skabe de ønskede resultater.

I MTA-evalueringen (2008) blev der peget på at det, i kraft af samarbejdet, er lykkedes at skabe en øget kvalitet i musikundervisningen, og samarbejdet vurderes at have haft stor betydning for at udvikle en musiktradition på de enkelte skoler, samt for en positiv ændring af musikfagets status hos eleverne. Følgende udsagn fra en af musiklærerne indfanger noget meget væsentligt: "Vi skal erkende, hvad folkeskolen kan... Hvad er det så musikskolen kan... Hvor kan vi samarbejde om en tredje model. I en skole med mange sociale problemer er det påtrængende at finde en vej frem." I MTA-evalueringen er der lavet en analyse af musiklærerkompetencer for folkeskolemusiklærere og musikskolelærere, som viser et billede af polariserede kompetencer. Fra starten af MSI-projektet i 2008 frem til i dag (2011) har der været en stor interesse og opmærksomhed på disse spørgsmål, og i andenårs-evalueringen var vi nået så vidt at vi kunne karakterisere forskellige samarbejdsformer, hvor samarbejdsrelationen kunne betegnes som symmetrisk eller asymmetrisk (begrebssæt fra MTA-analysen) og hvor dette differentieres i forhold til forskellig hhv. ens kompetence og faglighed. Den sidste del blev udviklet i samtaler i foråret 2010. Opmærksomheden var især rettet mod at inddrage andre kompetencer end de regulære musikfaglige, ikke mindst DSA-kompetencer (dansk som andetsprog) med henblik på at løfte det sproglige område. Afsæt herfor var bl.a. observation af en undervisning hvor sådanne kompetencer var bragt i spil. I observationsforløbet i tredje år har vi valgt at sætte særligt fokus på en samarbejdsrelation, som er blevet fremhævet som særligt vellykket. Heri blev fokus flyttet fra det forskellige til det fælles.

3.2 Didaktisk analyse

Der rejser sig tre spørgsmål i udviklingen af undervisnings- og samarbejdsformer. Det første handler om hvordan de forskellige samarbejdsformer kan karakteriseres fx som symmetriske eller asymmetriske. Det næste spørgsmål handler om hvad det er man samarbejder om – samarbejder man om planlægning men ikke om indhold, eller samarbejder man også om indhold, som i ovenstående eksempel om "Samba". Det tredje spørgsmål handler om undervisningens form eller design - er undervisningen fx meget struktureret og lineær og hvor megen plads gives der til at inddrage elevernes forskellighed og ressourcer.

3.2.4 Delkonklusioner – didaktisk analyse

Samarbejdsformer: Det kan konkluderes at samarbejdsrelationerne mellem musiklærere og musikpædagoger kan karakteriseres som overvejende symmetriske med afvekslende arbejdsformer og med et didaktisk samarbejde på K2 og K3 niveau - bortset fra en enkelt samarbejdsrelation. Der kan således konstateres en markant udvikling i samarbejdsrelationerne mellem musiklærere og musikpædagoger set i forhold til de samarbejdsformer der fremgik af MTA evalueringen (2008).

Samarbejdsrelationen mellem musikpædagogerne og børnehaveklasselærerne er i modsætning hertil overvejende asymmetriske på K1 niveau. Der er her tale om en anden samarbejdsrelation (musikpædagog – pædagog), som øjensynligt ikke har fået den nødvendige opmærksomhed for at kunne udvikles på samme måde som musiklærer-musikpædagog relationen.

Vidensdeling: Det er blevet tydeligt i interviewene på tredje projektår at videooptagelserne har været af stor betydning for lærerne for at kunne få øje på forskelle i egen praksis. Det primære potentiale må dog siges at ligge i at etablere en regulær vidensdeling-praksis som professionsudvikling. En praksis med vidensdeling (professionsudvikling) er søsat i Musik Til Alle regi (starter i november 2011), som Søndermarkskolens udvidede musikundervisning fortsætter under. Heri vil på den ene side indgå den viden og praksis omkring samarbejdsrelationer, der er udviklet på Søndermarkskolen i MSI, og på den anden side på erfaringer og

viden fra et professionsudviklingsprojekt baseret på videns- og erfaringsdeling i musik og billedkunst i folkeskolen.

4 Evaluering førskoledel

4.1 Førskoledelens evaluering

Projektets førskoledel (afsnit 4) evalueres på grundlag af de i væsentligt omfang selvstændige evalueringer fra første, andet og tredje år, suppleret med observations- og interviewdata.

Kort karakteristik: Projektets førskoledel, som inddrager børnehaverne Gefionsgården og Åkanden/Himmelblå er et i dette projekt nystartet initiativ og er gennemført som et pilotprojekt der udgør et vidtgående selvstændigt ben. Centralt i projektet står ideen om at operere med såvel en skoledel som en førskoledel samt at skabe en brobygning mellem de to.

4.1.1 Førsteårsevaluering førskoledel

Sammenfatning: Førskoleundervisningen er et nyt område i projektet med et nyt institutionssamarbejde og en ny børne- og forældregruppe og som indebærer en række udfordringer, der forsøges imødekommet. De bærende elementer musikundervisningen er etableret i en metodisk set alsidig tilgang, som retter sig mod såvel musikalske, sproglige, sociale og motoriske parametre. I undervisningen indtager det motoriske/bevægelsesmæssige aspekt en væsentlig plads sammen med det sociale, som grundlag for at etablere et musikalsk fokus. Det er i nogle tilfælde lykkedes at skabe tydelig sammenhæng mellem det kropslige og musikalske på den ene side og det sproglige på den anden, men det kan nok betegnes som en generel tendens at det sproglige aspekt (såvel det dansksproglige som dansk som andetsprog) indgår i en musikfaglig forståelse i undervisningen. Det kan ses som en faglig udfordring at udvikle de sproglige potentialer i undervisningen yderligere.

4.1.2 Andenårsevaluering førskoledel

Sammenfatning: I denne evaluerings første del blev det konstateret at indførelsen af førskoleundervisning i andet år har slået igennem med en markant virkning på de faglige områder (musik og sprog). Førskoledelen er ikke som skoledelen etableret praksis, men derimod et pilotprojekt, hvor aktiviteterne udvikles bl.a. gennem en eksperimenterende tilgang. Tina Buchholz (konsulent og underviser) har arbejdet med dette område nu i to sæsoner. Det er en væsentlig pointe at førskoleundervisningen nu er udviklet med gennemført brobygning til indskoling (den røde tråd) - hvilket har været en væsentlig vision i projektet. Det har været forsøgt, at etablere et selvstændigt mor/barn hold med overvejende 2-sprogede børn og forældre, men da dette ikke har været muligt har man valgt at tilbyde denne del af projektet til de børn og voksne, der kommer i den åbne legestue.

4.1.3. Tredjeårsevaluering førskoledel

Sammenfatning: Gefionsgården har fra januar 2011 besluttet sig for at være en idrætsbørnehave med fokus på natur, motion og sprog. Aktualiseret af lokaleproblemer beslutte Mogens Falk at overføre institutionens sidste timer til de kommende nulte-klassers undervisning på Søndermarkskolen. Samarbejdet med Gefionsgården er ophørt.

Åkanden/Himmelblå har haft ekstra mange børn i alderen 4-6 år så der har hele efteråret været tre store musikgrupper. Institutionen prioriterer projektet hvilket kan ses af at der deltager to voksne (pædagoger) i hver musiktime. Institutionen har desuden valgt at den pædagog der skal følge børnene over på Søndermarkskolen deltager i undervisningen både efterår og forår.

Brobygning - Søndermarkskolen modtager de kommende nulte-klasser i maj og der følger to pædagoger med som deltager i brobygningen. Man har i år valgt at lave en drengegruppe og en pigegruppe før eleverne endelig inddeles i klasser. Der er kun to børn i denne gruppe der ikke tidligere har deltaget i projektets musiktilbud i institutionerne. Undervisningen omhandler Sang, Spil og Bevægelse (se detaljeret

beskrivelse). Der er afholdt en afslutningskoncert hvor disse børn har deltaget. Grundet de ekstra timer der blev overført fra Gefionsgården har der været mulighed for fordybelse i de musiske udtryksformer samt en performancedel. Det at turde stå frem og synge, danse og spille for nogen og med nogen man ikke rigtig kender er en stor præstation og oplevelse - især når man kun er 5-6 år.

Legestue – åbent musikhold. Musikundervisningen af mor/barn er fortsat i legestue-regi stadig som et åbent musikhold. Det er dog i løbet af denne sæson blevet væsentligt mere stabilt med fremmødet. Den oprindelige tanke var, at mor/barn fortrinsvis skulle være for to-sprogede børn og deres mødre. Det viste sig fra starten at være en meget vanskelig opgave at få netop denne gruppe i tale. Det har derfor været af afgørende betydning at projektet har kunnet starte i legestuen på Gefionsgården. Efterfølgende har vi kunnet invitere nogle forældre med børn på Søndermarksskolen til at komme og benytte sig af selve musiktilbuddet med deres yngre børn. Nogle af disse børn er efterfølgende startet i både børnehave og skole. Der har været den samme kerne af 7-8 mor/barn par som er nu er startet med barn nummer 2 også, som har deltaget. Der således flere af mødrene, der har 2 og sommetider 3 børn med.

Alderssammensætning har som følge heraf været meget bred idet de yngste har været nyfødte og de ældste 4-5 år. Der har i løbet af denne sæson i lighed med tidligere været ca. 25 barn/forældre par til musik. Det er blevet en fasttømret gruppe, som i følge eget udsagn har fået et nærmere og åbent kendskab til hinanden og hinandens børn gennem musikken. Det har vist sig at være en stor styrke at der ikke udelukkende har deltaget tosprogede børn og deres forældre men også etnisk danske børn/voksne. Det har været med til at løfte aktiviteterne og skabe et socialt og kulturelt netværk for eksempelvis de to-sprogede børn og deres mødre, som her har haft et sted at kunne møde og tale med andre mødre.

5 Råd og anbefalinger

Anbefalingerne som følge af den gennemførte evaluering vedrører videreførelse og forankring samt mulig overførsel af erfaring og viden udviklet i projektet til andre projekter eller kontekster.

5.1 Videreførelse og forankring

Det anbefales at videreførelse og forankring af projektets musikpædagogiske særlige ressourcer, etableret gennem den samarbejdende undervisning fortsat sikres

1. på ledelsesmæssigt niveau, ikke mindst førskoleindsatsen baseret på institutionelt samarbejde.
2. på lærerniveau i form af fortsættelse af samarbejdsmulighederne både lektionsmæssigt og med hensyn til fælles udvikling og planlægning af den konkrete undervisning
3. på i et udviklings- og professionsperspektiv gennem etablering af praksis- og vidensdeling

5.2. Inspiration og overførsel

1. De udviklede praksisser og den udviklede viden, herunder didaktisk teori, kan overføres og med fordel anvendes i Samarbejdsprojektet Musik Til Alle, som Søndermarkskolen fremtidig deltager i.

1a. I denne forbindelse anbefales det at lærerteamet fra MSI indgår i den planlagt professionsudvikling (praksis- og vidensdeling).

1b. Det anbefales at etablere førskoleundervisning i de andre områder i MTA

2. De udviklede praksisser og den udviklede viden, herunder didaktisk teori, kan inddrages i andre lignende projekter, men må dog tilpasses (rekontekstualiseres) til de givne omstændigheder. Det anbefales af resultaterne af MSI projektet gøres mediemæssigt tilgængeligt (trykt form og netbaseret form) og at medvirkende i projektet så vidt muligt deltager i formidlingsaktiviteter.

3. De udviklede praksisser og den udviklede viden, især den særlige didaktiske viden om faglige samarbejdsformer kan med fordel anvendes i projekter og pædagogiske praksisser på andre områder, herunder også andre fagområder. Anbefalingen i denne sammenhæng er sammenfaldende med ovenstående punkt 2, og dette udvides desuden breddemæssigt gennem koblingen til Phd-projektet på DPU hvorigennem denne viden vil blive yderligere formidlet både gennem en afhandling og gennem den dermed forbundne undervisning på kandidatniveau i didaktik og pædagogik (København og Aarhus).

4. Det skal nævnes som en mulighed at sammenfatte en række praksisbaserede anbefalinger eller gode råd i tre perspektiver: et ledelsesperspektiv, et skoleperspektiv og et førskoleperspektiv.

5.3 Råd fra førskole- skole- og ledelsesperspektiv

Der sammenfattes her desuden en række praksisbaserede råd og anbefalinger i tre perspektiver: et ledelsesperspektiv, et skoleperspektiv og et førskoleperspektiv. Der er tale om yderst værdifulde indsigter fra ledelse og lærere (musiklærer/musikpædagog) som supplerer den eksterne evaluering.

5.3.1. Råd i et førskoleperspektiv

1. Veluddannede musikpædagoger. Hvis man gennem musikalsk arbejde vil opnå "sidegevinster" er det vigtigt at der arbejdes på et musikpædagogisk højt niveau og på musikkens præmisser. Ellers vil hverken den personlige musikalske udvikling af barnet ikke finde sted, og man vil dermed heller ikke opnå, at den dermed vil virke som katalysator på f.eks. sprog og motorik

2. Som musikpædagog i et sådant projekt er det vigtigt at kunne beskrive indholdet af sit faglige bidrag (musikundervisning) tydeligt for sine samarbejdspartnere - pædagoger / forældre. Det er med til at skabe den nødvendige trykthed, der er af afgørende betydning for projektets succes og forankring

3. Sæt tid af til løbende (fælles)evaluering. Så vil man kunne imødegå forskellige pædagogiske opfattelser/ praksisser og her igennem nærme sig hinanden

4. Formaliseret samarbejde med sprogkonsulenten. Til kommende projekter rådes det til, at man går efter at få et formelt samarbejde med sprogkonsulenten. På den måde kan man udvikle musiske aktiviteter, der understøtter forskellige sprogvanskeligheder og bidrager til børnenes sprogudvikling

5. Mor/barn må anses for at være et vigtigt indsatsområde. Der er et stort behov, men det kræver meget arbejde at få det op at stå. Det har vist sig meget svært at få mor/barn, der ikke er en del af en i forvejen eksisterende gruppe til at komme til musik. Til gengæld viser erfaringen fra dette projekt, at musikundervisningen og legestuen understøtter hinanden. Derfor er min anbefaling til specielt dette område, at man etablerer et samarbejde med steder, hvor disse allerede har deres gang:

- Legestuer i børnehaver, vuggestuer
- kirker, der har tradition for åben legestue
- dagplejegrupper

5.3.2 Råd i et skoleperspektiv

1. Kompagnonforløbene må ikke varer mindre end 10 gange, da det så ikke er muligt at opnå den nødvendige udvikling

2. Ekstra tid til samarbejdet mellem folkeskolelærerne og musikpædagogerne prioriteres

3. 2 ugers musikprojekter for hver årgang en gang om året, 36 timer fordelt over 2 uger, hvor der afsluttes med en forestilling. Det er af stor vigtighed, fordi det giver en utrolig fællesskabsfølelse for børnene, og det er meget stort for børnene at opføre det, de har arbejdet intenst på - det er i den grad med til at opbygge deres selvtillid

4. Formaliseret samarbejde med sprogkonsulenten. Til kommende projekter anbefales, at man går efter at få et formelt samarbejde med sprogkonsulenten. På den måde kan man udvikle musiske aktiviteter, der understøtter forskellige sprogvanskeligheder og bidrage til udvikling af sprogtests

5.3.2 Råd i et ledelsesperspektiv

1. Ledelsen må sikre et overordnet tæt samarbejde med ledelsen i musikskolen

2. Den pædagogiske afdelingsleder må være tæt på processen, så samarbejdet mellem musikpædagogen og musiklæreren kan udvikle sig

3. Ledelsen må sikre, at sprogkonsulenten kan medvirke i samarbejdet, så den enkelte elev kan vurderes og inspireres

4. Ledelsen må afsætte økonomi i et flerårigt forløb, så samarbejdet kan tildeles den nødvendige tid

Anden del: Evaluering og analyse – detaljeret beskrivelse

1 Projekt, baggrund og tidligere evalueringer

1.1 Projektet

På Sønderbro har 40 procent af de cirka 9.000 indbyggere en ikke-europæisk baggrund. Målet med musikprojektet er, at de 600 børn og unge og deres familier opnår en bedre integration.

Det overordnede mål er at give børn og unge fra Sønderbro i Horsens øgede personlige, sociale og sproglige forudsætninger for at kunne klare sig i det danske samfund som integreret deltager og indgå i kulturelle fællesskaber på lige fod med andre. Gennem et kompetent musikpædagogisk arbejde ønsker man at styrke børnenes musikalske udvikling samt at bidrage til udviklingen af deres personlige, sociale og sproglige kompetencer. Krop og bevægelse spiller en central rolle, især i overgangen mellem førskole og skole, med særlig binding til både det musikfaglige aspekt og den sproglige udvikling.

Spørgsmålet om inklusion og former for deltagelse i en musikpædagogisk praksis bliver af central betydning for at dette kan realiseres. I betragtning af områdets karakter og børnegruppernes sammensætning er den musikpædagogiske indsats er, netop med dette for øje, en udfordring i sig selv. Sønderbrokvarteret i Horsens består fortrinsvis af almennyttigt boligbyggeri med et befolkningsgrundlag på ca. 8.000 personer. Området har på flere måder en profil som et belastet boligsocialt område (ghetto) med en stor koncentration af borgere med lav indkomst, en stor gruppe på offentlig forsørgelsesindkomst og en stor koncentration af borgere med anden etnisk baggrund end dansk. Næsten halvdelen af befolkningen i området har således en ikke-dansk baggrund.

Projektets skoledel kan ses som en videreførelse af projektet Musik Til Alle (MTA) som omfatter 5 skoler i Horsens kommune. MTA blev påbegyndt i 2001 under deltagelse af tre skoler, herunder Søndermarkskolen. Centralt står en styrkelse af musikundervisningen gennem et samarbejde mellem folkeskolemusiklærere og musikskolelærere (musikpædagoger).

Projektets førskoledel, som inddrager børnehaverne Gefionsgården og Åkanden/Himmelblå er et nystartet initiativ og er gennemført som et pilotprojekt der udgør et vidtgående selvstændigt ben. Centralt i projektet står ideen om at operere med såvel en skoledel som en førskoledel samt at skabe en brobygning mellem de to.

I løbet af det treårige projekt ønskes det at udvikle viden om hvad det er for kompetencer og arbejdsformer hos musiklære og musikpædagoger, der kan skabe de ønskede resultater. Et team under ledelse af professor Hans Günther Bastian gennemførte i perioden fra 1992 til 1998 et langtidsstudie om indflydelsen af udvidet musikundervisning på børns almene og individuelle udvikling ved syv grundskoler i Berlin. Undersøgelsens mest overbevisende resultater var at musik i form af en udvidet musikundervisning fører til øget social kompetence og bidrager overbevisende til et højere inklusionsniveau. Der er dog en ukendt faktor i spillet, som handler om kvaliteten af den udvidede musikundervisning – eller mere præcist *hvilke kvaliteter i en sådan undervisning, der er afgørende* med hensyn til social kompetence og inklusion. Dette er ikke undersøgt i Berlin-projektet, men det er af afgørende betydning for at kunne forankre projektet i skolens almindelige drift samt overføre resultaterne til andre skoler. Det bliver således af afgørende betydning at etablere viden herom gennem dette projekt. Denne del er koblet til et Phd-projekt i musikpædagogik ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU), Aarhus Universitet.

Den samlede evaluering og analyse af projektet (slutevaluering) bygger på viden allerede etableret i en evaluering af MTA-projektet i 2008, samt på løbende evalueringer og analyser i de tre projektår i form af årsevalueringer, og analyseres samlet i den her foreliggende slutrapport.

1.2 Musik til Alle evalueringen 2008³. Projektet er et samarbejde mellem Horsens Musikskole og tre socialt stærkt belastede folkeskoler i Horsens Kommune – Langemarks skolen, Søndermarks skolen og Vestbyskolen, som påbegyndtes i 2001. Ideen med projektet er, at musikundervisningen bliver et område, hvor der tilføres ekstra ressourcer for at styrke den sociale, den følelsesmæssige og den kulturelle kompetence. Projektet kørte som forsøgsprojekt i en to-årig periode med støtte, og blev derefter videreført som del af den almindelige praksis. Der er gennemført en ekstern evaluering af projektet i 2008.

Ideen med projektet er, at musikundervisningen bliver et område, hvor der tilføres ekstra ressourcer for at styrke den sociale, den følelsesmæssige og den kulturelle kompetence.

Initiativet til projektet blev taget ud fra en konstatering af, at der på nogle skoler var rigtig mange elever, der deltog i musikskoleundervisning i løbet af deres skoletid, mens der på andre skoler (projektskolerne) var meget få elever, der deltog i musikskoleundervisning. Det er tydeligt, at denne forskel er socialt og etnisk betinget. I forhold til elevgrundlaget kræves der imidlertid en ekstra indsats med særligt henblik på kulturmødet.

Formålet beskrives som dobbeltsidigt: Det handler både om at a) bryde en negativ social arv for elever og om b) at bryde et negativt omdømme for skoler med stærkt belastet klientel, og har følgende fire hovedpunkter:

1. Deltagelse i musikskoletilbud
2. Elevernes øgede selvværd og den afsmittende virkning på andre undervisningssituationer
3. Øget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil musikskole - folkeskole
4. Ændring af skolens image i det omliggende samfund.

Ifølge evalueringen er de centrale resultater i forhold til projektets målsætninger:

- En styrkelse af elevernes selvværd. Der er tale om et resultat af væsentlig betydning, som fremstår som en central faktor.
- Forøget kvalitet i musikundervisningen gennem samspil MS-FS. Der er tale om et meget markant resultat, med udviklingsmuligheder i spørgsmålet om samarbejdsrelationer.
- Udvikling af social kompetence. Der er tale om et markant og samstemmende resultat.
- Ændring af skolens image i det omliggende samfund. Der er tale om et betydeligt resultat, med særlig vægtning i et ledelsesperspektiv.

Ifølge evalueringen vurderes det på ledelsesplan, at projektet, i den seksårige periode, har haft overordentlig stor betydning for elevernes måde at stå frem på og for den afsmittende virkning. Der har været en positiv udvikling med at bryde skolernes 'negative sociale arv', idet nogle forældre fra skolens nærområde, som har sikret sig en plads fx på en privatskole, alligevel vælger den lokale skole. Det er desuden dokumenteret, at der er flere børn fra de tre skoler, som deltager i musikskolens tilbud. Musikundervisningens kvalitet er hævet betydeligt, og det har haft indflydelse på hele måden at arbejde med musik på.

Det vurderes på lærerniveau, at eleverne udvikler selvtillid, det får betydning og 'værdighed'. "Det er centralt, at de børn, vi arbejder med her, sædvanligvis ikke har noget at vise - derfor bryder det en ond cirkel, når de har noget at vise i kraft af musikprojektet. Der er et skift i elevernes egen opfattelse af, hvad de kan, og i forældrenes."

³ Holst. F. (2008): Musik til Alle, Et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole i Horsens Kommune, Evalueringsrapport. Musikpædagogiske Studier bind 1. DPU.

Samspillet af kompetencer mellem folkeskolemusiklærere og musikskolelærere har været afgørende for projektet. På lærerniveau udtrykkes det således: "Folkeskolelærerens kompetencer er specielle i kraft af den generelle, pædagogiske indsigt... En bredere tænkning. Musikskolelæreren arbejder mere i detaljen og med fordybelsen... Folkeskolemusiklæreren tænker mere den hele elev og kender også eleven i andre fag... Den dobbelte lærerrolle giver dobbelte muligheder..."

Samarbejdsformerne beskrives på lærerplan som meget forskellige. Projektet bygger delvis på fælles kompetencer, som kan binde sammen, og delvis på special-kompetencer, som ligger hos hhv. musikskolelærer, folkeskolelærer og ledelse. Det er en afgørende pointe, at de samlede musiklærerkompetencer, der er på spil i projektet - ud over en musikpædagogisk og musikfaglig kompetence - kombinerer en kunstnerisk kompetence med en almenpædagogisk kompetence. På samme måde som musiklærerkompetencen udvides, er det tydeligt, at den innovative kompetence på ledelsesplan udgør et tredje ankerpunkt.

I kraft af samarbejdet er det lykkedes at skabe en øget kvalitet i musikundervisningen, og samarbejdet vurderes at have haft stor betydning for at udvikle en musiktradition på de enkelte skoler, samt for en positiv ændring af musikfagets status hos eleverne. En central vision i projektet på dette område er kommet til udtryk i et interview med musiklærerne: "Vi skal erkende, hvad folkeskolen kan... Hvad er det så musikskolen kan... Hvor kan vi samarbejde om en tredje model. I en skole med mange sociale problemer er det påtrængende at finde en vej frem."

Der ligger imidlertid en uventet tendens til ensidige samarbejdsrelationer, der leder til en reduktion i mulighederne for samarbejde. Musiklæreruddannelserne i Danmark adskiller sig markant fra andre landes, idet uddannelserne hos os er delt op mellem to systemer og kulturer med hver deres logik – hhv. en kunstnerisk og en almen pædagogisk. Analysen har isoleret to afgrænsede områder i basiskompetencen, hvor hhv. folkeskolemusiklærerens og musikskolelærerens kompetencer (i forhold til dette projekt) har polariserede og væsentlige mangler, som direkte påvirker mulighederne for udviklingen af samarbejdsrelationer i retning af projektets visioner.

Evalueringen pegede på nogle mulige områder for at udvikle projektet videre. Med relevans for MSI-Sønderbro-projektet skal nævnes:

- at inddrage førskoleområdet/børnehaveklasse
- potentialet i samarbejdsformer
- kompetenceudvikling (professionsudvikling)

1.3 MSI førsteårsevaluering (2009) ⁴.

1. Førskoleundervisningen er et nyt område i projektet med et nyt institutionssamarbejde og en ny børne- og forældregruppe. De bærende elementer i musikundervisningen er etableret i en metodisk set alsidig tilgang, som retter sig mod såvel musikalske, sproglige, sociale og motoriske parametre. I undervisningen indtager det motoriske/bevægelsesmæssige aspekt en væsentlig plads sammen med det sociale, som grundlag for at etablere et musikalsk fokus.

2. Evalueringen af indskolingen tegner en tydelig profil. Det musikfaglige niveau vurderes i et mellemområde, hvilket kan fortolkes som et godt resultat i betragtning af 'opgavens karakter'. De personlige og sociale kompetencer placerer sig tydeligt over middel. Området krop og bevægelse ligger desuden meget højt. Dette genspejler resultater der er opnået gennem flere års arbejde med en udvidet musikundervisning, resultater som kan ses som forankrede i praksis, og som således danner et afsæt for projektets yderligere ambitioner. I øjenfaldende er imidlertid niveauet for det sproglige aspekt, som er foruroligende lavt. Om end dette måske ikke kan ses som en overraskelse, da den sproglige problemstilling netop er centralt for selve projektets begrundelse, er der her bestemt tale om en dokumentation og tydeliggørelse af denne problemstillings vigtighed og vægt.

⁴ Holst, F. (2009): Musik, sprog og integration. Evalueringsrapport 08/09. MSI-webudgivelse.

1.4 MSI andenårsevalueringen (2010) har to hovedperspektiver - det ene er rettet mod udviklingen af de generelle områder set i forhold til førsteårsevalueringen, ikke mindst den sproglige udfordring. Det andet hovedperspektiv er rettet mod projektets processuelle aspekt - undervisningsens form, indhold og ikke mindst samarbejdsrelationerne. Der skelnes mellem førskoledelen, som er projektets nye område og dermed i en vis udstrækning eksperimenterende, og i skoledelen, som bygger på flere års erfaring og hvor problemstillinger og potentialer handler om at udvikle og stabilisere den samarbejdende musikundervisning.

Andenårsevalueringen omfatter tre hovedområder: Evaluering af elevernes kompetenceområder på grundlag af evaluering på elevniveau, kvalitativ evaluering af projektets skoledel med afsæt i videoobservation og evaluering af førskoleundervisningen herunder - observation af brobygning.

A: Evaluering af elevernes kompetenceområder, gennemført i både første- og andet projektår.

Der evalueres i forhold til fem kompetenceområder:

- 1) et musikfagligt perspektiv
- 2) personlige kompetencer og selvværd
- 3) sociale kompetencer og integration/inklusion
- 4) krop og bevægelse
- 5) et sprogligt perspektiv

Det helt overskyggende resultat af den omfattende elevevaluering er, at det sproglige område på første og andet klassetrin ligger på linje med de andre områder. Det har det ikke gjort tidligere.

Klasserne, der sidste år var nulteklasser modtog udvidet musikundervisning i nulte klasse. Disse klasser er nu førsteklasse - og det sproglige område er på niveau med de andre områder. De nuværende nulteklasser har modtaget musikundervisning i børnehaven (se førskoledelen af projektet for yderligere detaljer). I profilen for de nuværende nulteklasser er det sproglige område på niveau med de andre områder.

Det er således tydeligt, at den tidlige musikundervisning har en væsentlig betydning for udviklingen af det sproglige område. Set i forhold til dette projekt bekræfter dette den grundlæggende arbejdshypotese om nødvendigheden af en tidlig indsats og en videreførelse heraf i skolen - en sammenhængende indsats med tidlig start. Ved en sammenligning af profilerne fra de to år kan desuden konstateres en tydelig forbedring af kompetenceområdet musik.

Med udgangspunkt i den tidligere konstatering af en styrkelse af det sproglige område på de klassetrin, hvor den tidlige musikundervisning er indført, fremstår en yderligere differentiering heraf i form af elevspredning. Denne spredning er særlig stor på nulte klassetrin og aftager frem til andet klassetrin. På andet klassetrin tyder det på, at det i høj grad lykkes at få en stor del af den svage gruppe af elever med. Projektets integrerende/inkluderende praksis bliver tydelig her (etableret praksis). Det kunne således overvejes, hvorvidt det kunne være muligt at finde nye muligheder for udvikle den inkluderende praksis i førskoledelen, således at de positive resultater mht. områderne musik og sprog kunne nå en større del af målgruppen end det fremstår på nuværende tidspunkt.

B: Kvalitativ evaluering af projektets skoledel med afsæt i videoobservation

Der er gennemført observation med video i forskellige klasse og med forskellig lærersammensætning. Der kan på dette grundlag beskrives forskellige værdifulde og interessante måder at gribe en sådan undervisning an på. I evalueringsrapporten beskrives forskellige undervisningsforløb med forskellige måder at gribe en sådan undervisning an på, og begrundelser og indholdsvalg diskuteres. Særligt interessant er spørgsmålet om samarbejdsformer, hvor der kan peges på nye indsigter. Det er muligt at karakterisere forskellige samarbejdsformer hvor relationen betegnes som symmetrisk eller asymmetrisk og hvor dette yderligere differentieres i forhold til forskellig eller ens kompetence / faglighed. Dette giver mulighed for at udvikle og optimere samarbejdsrelationerne og kan ses som et interessant og markant potentiale.

C: Projektets førskoledel

I denne evaluerings første del blev det konstateret at indførelsen af førskoleundervisning i andet år har

slået igennem med en markant virkning på de faglige områder (musik og sprog). Førskoledelen er ikke som skoledelen en etableret praksis, men derimod et pilotprojekt, hvor aktiviteterne udvikles bl.a. gennem en eksperimenterende tilgang. Tina Buchholz (konsulent og underviser) har arbejdet med dette område nu i to sæsoner. Det er en væsentlig pointe at førskoleundervisningen nu er udviklet med gennemført brobygning til indskolingen (den røde tråd) - hvilket har været en væsentlig vision i projektet.

Det har været forsøgt, at etablere et selvstændigt mor/barn hold med overvejende 2-sprogede børn og forældre, men da dette ikke har været muligt har man valgt at tilbyde denne del af projektet til de børn og voksne, der kommer i den åbne legestue.

2 Evaluering skoledel (2011)

Denne del opdeles i tre hovedperspektiver:

Evaluering af elevernes kompetenceområder (afsnit 2)

Der evalueres i forhold til de samme fem kompetenceområder som i evalueringerne for første og andet år på elevniveau for nulte, første anden og tredje klasse. Ud over at tegne et billede for dette skoleår giver dette også mulighed for at sammenstille forskellige komparative perspektiver i et det treårige forløb, hvilket udgør en væsentlig del af slutevalueringen af projektet.

Kvalitativ evaluering af projektets skoledel (afsnit 3) med afsæt i interviews på grundlag af video-observation samt et afsluttende dialogmøde med skoledelens musiklærere (FS) og musikpædagoger (MS). Denne del tegner et billede af situationen i projektets tredje år som ligeledes perspektiveres som en central del af slutevalueringen. Centralt heri står den didaktiske analyse, som fremdrager centrale resultater for projektet på lærerniveau for skoledelen.

Projektets førskoledel (afsnit 4) evalueres på grundlag af de i væsentligt omfang selvstændige evalueringer fra første, andet og tredje år, suppleret med observations- og interviewdata.

2.1 Evaluering af elevernes kompetenceområder

Der indgår, som på første og andet år, følgende fem kompetenceområder:

- 1) et musikfagligt perspektiv
- 2) personlige kompetencer og selvværd - *intra*
- 3) sociale kompetencer og integration/inklusion - *inter*
- 4) krop og bevægelse
- 5) et sprogligt perspektiv

Disse opstilles her grafisk således at de specifikke kompetence-moduler *musik, krop og sprog* står på en linje, mens de generelle moduler *intra og inter* står på en linje.

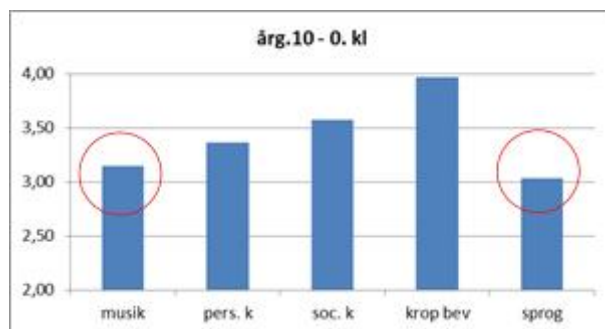


Figur 2: kompetence-moduler

De specifikke kompetencemoduler er forbundet med forskellige genstandsområder, som på den ene side er forskellige og på den anden side er forbundne med hinanden (relationelle). Denne forskellighed (distinktion) betyder også at det er muligt at skelne mellem elevernes deltagelse på de tre specifikke områder. Hvert område vurderes gennem et antal spørgsmål, og det generelle niveau for området (middeltal) regnes for et rimeligt udtryk for elevens deltagelse på dette område i den musikpædagogiske praksis.

2.1.1 Profil for nulte klasse i tredje projektår

Nulteklasse (samlet) tegner en for projektet meget velkendt profil, hvor krop/bev ligger meget højt, musik pænt, og sprog cirka på niveau med eller lidt under musikniveauet.



Figur 3: Tredje projektår - nulte klasse

Sammenlignes med de tidligere år kan det konstateres, at der i andet projektår var en tilsvarende profil, så vidt forholdet mellem musik og sprog angår. Forholdet var helt anderledes i første projektår, her lå sprog på et langt lavere niveau end musik. *Det kan dermed konstateres at nulteklasserne i andet og tredje projektår – dvs. de år, hvor der har været førskoleundervisning – viser en profil med et højere sprogligt niveau i musikundervisningen.*

Det må dog samtidig fastholdes at både musik og sprog vurderes markant lavere end krop/bev. Dette peger på at både den musikalske og den sproglige deltagelse ligger på et langt lavere niveau end den kropslige. En videoobservation af brobygningsundervisningen i tredje projektår kan bidrage til at forklare dette, idet det her tydeligt fremgår at en del af eleverne åbenlyst har svært ved at forstå hvad der sprogligt bliver arbejdet med (fortælling og tekster) og i den musikalske situation hægter sig på og deltager rent kropsligt med de bevægelsesforløb, som de kan aflæse (kropsligt) fra andre elever eller fra musikpædagogen. Inklusion forstået som meningsfuld deltagelse i undervisningen kan således differentieres i forhold til de tre specifikke moduler. *Det kan konstateres (både i elevvurderingen og i observation), at der er vanskeligheder med at inkludere alle børnene sprogligt, i visse henseender også musikalsk, men ikke kropsligt hhv. kropsligt musikalsk.*

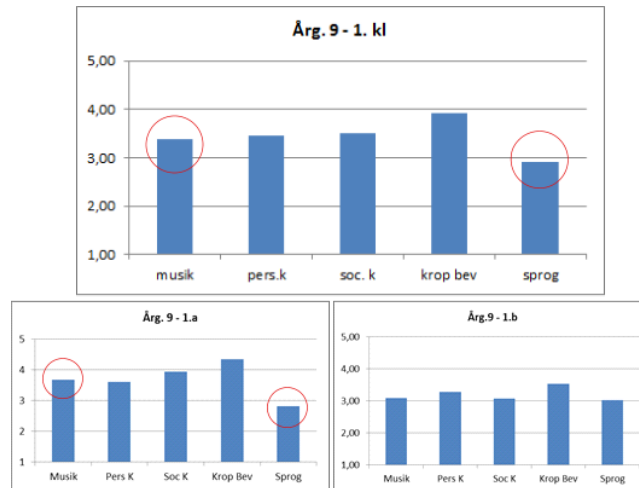
Det er i denne sammenhæng vigtigt at fastholde at undervisningen omfatter en stor andel børn, som aktuelt betegnes som "udsatte børn". (Når dette udtryk benyttes i projekter og undersøgelser forstås man fra en mere præcis definition, hvilket gør begrebet problematisk at anvende, hvorfor jeg vil gribe tilbage på udtrykket 'børn med særlige behov' - BSB). Dette medfører, at det at gennemføre en musikundervisning som sådan, må betegnes som en udfordring i sig selv.

Er det muligt at rumme en udsat gruppe børn (BSB) i et fællesskab, når denne gruppe når op på en størrelsesorden på mere end en tredjedel af den samlede børnegruppe – sådan som det konkret er tilfældet her. Mødes denne udfordring med musikalske-kropslige aktiviteter, vil man opnå at alle eller næsten alle deltager. Mødes den med sproglige-musikalske aktiviteter vil der være en stor gruppe der ikke deltager. Et åbent spørgsmål er, hvordan man pædagogisk møder denne udfordring. Er de sproglig-musikalske aktiviteter 'skræddersyet' til den aktuelle børnegruppe med en meget stor sproglig spredning, eller benytter man undervisningsmaterialer, som fx primært er udviklet til "almindelige danske" førskole- og skolebørn. Et andet åbent spørgsmål er, hvor vidt man ser muligheder for (eller har visioner for) at etablere en målrettet sproglig indsats koordineret med en målrettet musikalsk indsats. Et bud på en sådan vision kunne være brugen af dialogisk oplæsning (Jette Løntoft) koordineret med en tilsvarende målrettet musikpædagogisk aktivitet på førskoleområdet⁵.

2.1.2 Profil for første klasse i tredje projektår

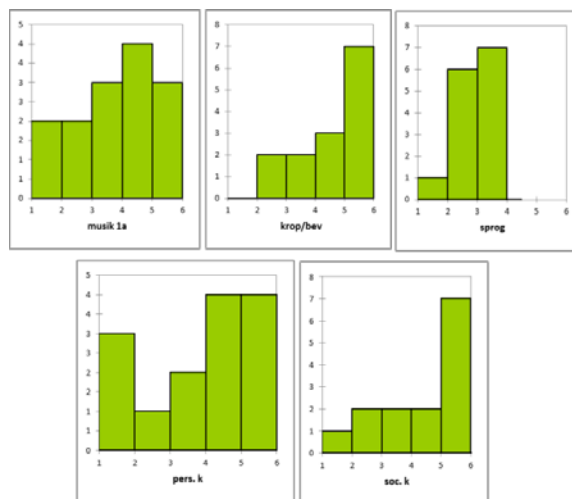
Førsteklasserne i tredje projektår tegner samlet set et billede, hvor sprogområdet ligger en smule lavere end musikområdet.

⁵ Afprøves fx i 2011-2012 i et samarbejde mellem Børnehuset Blæksprutten og Den Kreative Skole i Silkeborg.



Figur 4: Tredje projektår - 1 klassetrin

Ved en opdeling af profilerne for henholdsvis a-klassen og b-klassen, bliver det synligt, at der er meget stor forskel på de to profiler. Hvor b-klassens profil er i overensstemmelse med det samlede billede (som ovenfor nævnt) skiller a-klassen sig ud med en forskel i niveauerne for musik og sprog. Dette bliver også tydeligt når man ser på elevfordelinger for de enkelte områder for a-klassen (figur 4)



Figur 5: Elevfordelinger for 1a - tredje projektår

Hvor musikområdet viser en elevfordeling med vægten på vurderinger på fire (middeltal), viser sprogområdet en fordeling der kun går op til fire – der er *ingen* der vurderes bedre end middel. Der er mange som deltager rigtig godt på musikområdet men det er bestemt ikke billedet på sprog-området.

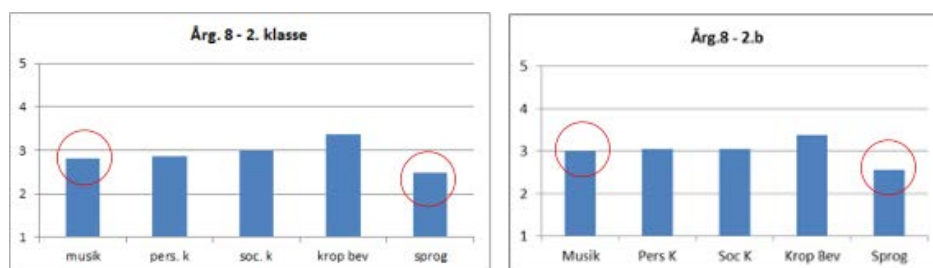
Den vurdering der er anvendt for a-klassen er baseret på en vurdering for sprogområdet foretaget af musikpædagogen, da den involverede folkeskolemusiklærer havde lavet en vurdering for det sproglige område som ikke kunne betragtes som kvalificeret. Problemet er kort fortalt at den langt overvejende del af vurderingerne var givet et ét-tal med en samlet vurdering for sprogområdet med et middeltal på ca. 1,5 (en elev scorede meget højt). Da en række af spørgsmålene er komplementære (er det mere dit eller mere dat), skulle en sådan besvarelse egentlig være umulig. Det kan ikke betragtes som en kvalificeret vurdering – hvilket man som udgangspunkt må forvente af en uddannet og praktiserende lærer. Vurderingen gennemført af musikpædagogen ligger heller ikke højt for denne klasse, men med et på 2,8 er der alligevel tale om en korrektionsfaktor på ca. 1,8. En lignende meget lav vurdering er givet af den samme lærer for 3a (se under tredje klassetrin).

En nærmere undersøgelse af mulige faktorer viste at den markante forskel mellem de to klasser ligger i undervisningsformen og lærerkompetencer for de to folkeskole-musiklærere. Hvor den ene lærer (i b-klassen) både er uddannet musiklærer og DSA lærer (dansk som andetsprog), er en afgørende svaghed at den folkeskolelæreren i a-klassen ikke er uddannet som musiklærer (linjefag musik). Det blev påpeget i førsteårs-evalueringen, at det kunne være et problem i forhold til undervisningsformer at anvende musiklærere som mangler basisuddannelsen (linjefag musik). Konkret har det her udmøntet sig i at pågældende lærer vælger at holde sig til færdigproducerede materialer fra anden hånd (materialeudgivelser), samt at en undervisningsform baseret herpå mangler en fleksibilitet, som kan være nødvendig for at møde de markante udfordringer der forekommer i musikundervisningen i dette projekt. Som læreren selv har udtrykt det, må man begrænse sig til at sætte det i søen, som man magter – desværre begrænser det musikundervisningen betydeligt når det handler om en manglende basisuddannelse (linjefag). Det har også betydet at mulighederne for at benytte mere avancerede samarbejdsformer med henblik på at udnytte de to læreres kompetencer er vanskeliggjort. Musikpædagogen udtrykker det bl.a. som følger: *”Hvis jeg lader x bestemme rammerne for det, så kan jeg godt have svært ved at finde ind i det. Ja, og så bliver det mig, der kører det.”* Det er svært at etablere et symmetrisk samarbejde hvilket resulterer i et asymmetrisk samarbejde med musikpædagogen som ’hovedlærer’.

Det fremstår i projektet som helt afgørende, at man netop gennem mobilisering af særlige undervisningsmæssige ressourcer, kan møde de udfordringer, som undervisningen i projektet stiller. Denne problemstilling skal diskuteres yderligere i et senere afsnit om samarbejdsformer.

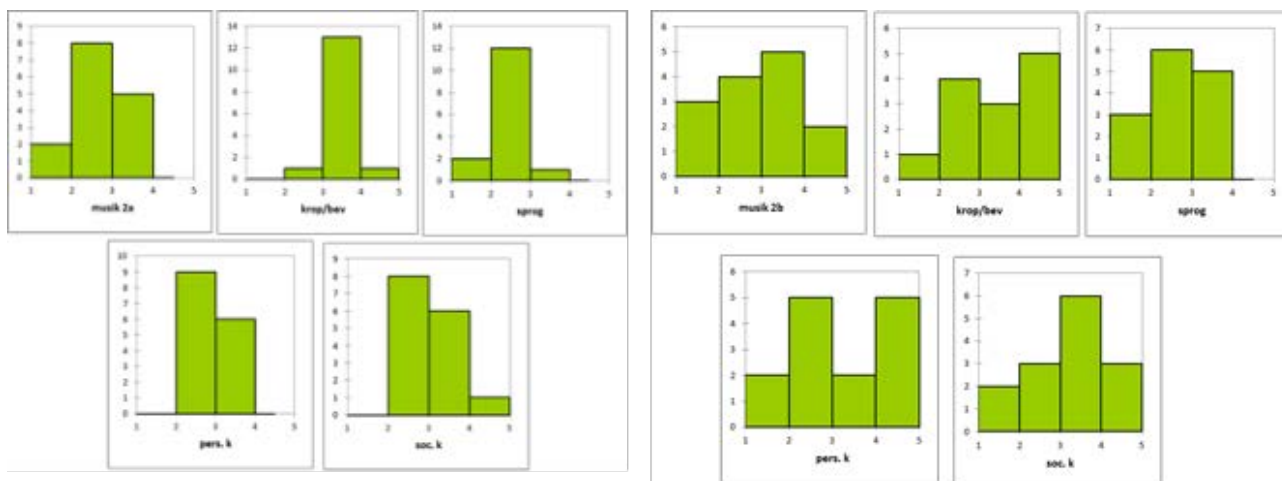
2.1.3 Profil for anden klasse i tredje projektår

Profilerne for anden klasse på tredje projektår viser generelt en rimelig overensstemmelse mellem niveauet for musik hhv. sprog, som del af en rimelig jævn profil, hvor området krop/bev, som generelt i projektet vurderes højere end de andre områder. I forhold til projektet samlede billede kan det imidlertid undre, at det sproglige område ikke har udviklet sig i positiv retning, men i forhold til året før, viser en tilbagegang (se også det komparative afsnit). Forfølges dette yderligere, viser det sig at føre tilbage til den ene af de to klasser på årgangen (figur 4)



Figur 6: Tredje projektår - andet klassetrin

Dette kan yderligere ses tydeligt på elevfordelingskurverne for de to klasser.



Figur 7: elevfordeling 2a og 2b

Hvor der ligger flest elever på musikområdet i a-klassen mellem 2 og 3 (middeltal) ligger der flest elever i b-klassen imellem 3 og 4. På tilsvarende måde ligger det overvejende antal af elever i a-klassen på det sproglige område mellem 2 og 3. I b-klassen ligger der også mange mellem 3 og 4. Dette peger på at der både på musik- og sprogområdet er tale om en markant forskel mellem de to klasser, hvor en meget stor del af eleverne i a-klassen på begge områder vurderes under middel.

Ved det afsluttende dialogmøde med projektets lærere, blev dette problem bragt op. Det førte til en helt afgørende indsigt i forhold til projektet, som har at gøre med det centrale spørgsmål om hvilke kompetencer der er afgørende for at kunne opnå gode resultater med den udvidede musikundervisning på en skole med en stærk social belastning. Her følger mellemlider (projektansvarlig) A's udsagn til spørgsmålet:

A: I 2b var der rigtig mange tunge elever. Interviewer: er man klar over hvad det er for nogle børn.

A: Det kan man ikke svare entydigt på - de har hver deres historie.

A: Da der blev udfyldt evaluering på de børn i første klasse var det en klasselærer der også var musikhæder. Den klasselærer havde jo hele baggrundshistorien omkring de børn. Da så hun bliver syg, og det er en anden der kommer ind og sår musikken - det er en faglærer som ikke kender de børn, og som ikke kender de historier. Og det gør musikpædagogen heller ikke. Og heller ikke så er i stand til at agere kompenserende i forhold til de handicap de nu har. Det gør man jo, når man kender børnene.

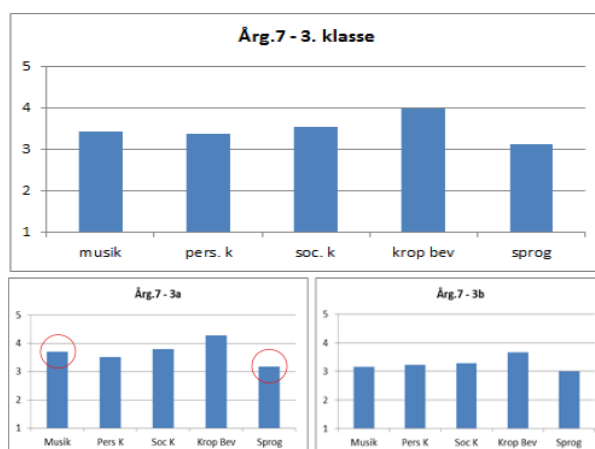
Der er mange BSB ('udsatte elever') i 2b – de har hver deres historie, som er kendt, og som der handles på. Med lærerskiftet (folkeskolemusiklærer) fra første til anden klasse bliver klasselæreren udskiftet med en faglærer (som ikke kender børnene og deres historier). Den klasselærerkompetence eller teamlærerkompetence, som består i at kende de forskellige BSB-elever og kunne agere kompenserende i undervisningen er tydeligvis afgørende for at inkludere denne gruppe. Det må her anføres som helt centralt at denne kompetence desuden må indgå i den planlagte og gennemførte undervisning, også hvad indgår indholdsudvælgelsen, hvis det skal være muligt at skabe den nødvendige deltagelse på de forskellige områder for disse elever. Optræder musiklæreren og musikpædagogens kompetencer i "lukkede kar", vil det næppe kunne lykkes, da det indgående kendskab til elevernes forudsætninger og muligheder må indgå i indholdsudvælgelsen – en basal 'mekanisme' som generelt vægtes i diverse didaktiske teoridannelser. Der vil med andre ord forekomme en slags didaktisk kortslutning med mindre denne relation etableres. Det har grundet et sygdomsforløb ikke været muligt i dette konkrete tilfælde. Det må konkluderes, at det er yderst vigtigt at denne kompetence ("klasselærerkompetence") indgår – og indgår reelt - i samarbejdsrelationen, og at det får markante negative virkninger, hvis det ikke er tilfældet.

Projektlederen på skolen giver desuden udtryk for at det ikke er muligt at kategorisere disse elever, men at hver har deres historie, og at det er nødvendigt at kende disse historier. Jeg har haft lejlighed til at se listen over disse børn og beskrivelserne af de forskellige sager, og kan på det grundlag bekræfte at der er tale om en række sammensatte og komplekse sager, som ikke kan indordnes i en form for typologisering. Uden kendskab til de faktiske forhold kunne man imidlertid godt komme på den idé at det kunne være muligt at kigge på forskellige "kategorier" eller "typer" af problemstillinger og forfølge sådanne grupperingers forløb i projektet som en parallelle hvis-så logikker. Der er imidlertid mere tale om hvordan en række faktorer endda af forskellig karakter spiller ind og spiller sammen på forskellig vis i en række komplekse sager. Der er således tale om hvad man kunne kalde åbne systemer med sammensatte interaktioner, som ikke kan reduceres til lukkede systemer, hvilket er relevant såvel i et pædagogisk-teoretisk lys som også i et samfundsteoretisk perspektiv⁶. Det er særlig relevant at undgå en sådan tilgang i forhold til musik, da en sådan forsimplet kausalitetsforståelse har været introduceret i forbindelse påstande om transfer-effekter fra musik, som senere har vist sig at smuldre (fx den velkendte Mozart effekt).

Det er således næppe muligt (eller ønskværdigt) gennem en kategorisering i form af standardisering af elevtyper og dertil passende handleanvisninger – en slags lineær 'hvis-så' tænkning, at kompensere for den omtalte "klasselærerkompetence" eller "teamlærerkompetence". Der er tale om en specifik professionskompetence af pædagogisk faglig karakter, som er helt afgørende – ikke mindst i dette projekt – således at det musikfaglige indhold (og musikken som fænomen) kan åbne sig i den pædagogiske mulighed.

2.1.4 Profil for tredje klasse i tredje projektår

Som i profilbeskrivelserne for de lavere klassetrin er det også på tredje klassetrin nødvendigt at nuancere det generelle billede ved at se på de to tredjeklasser hver for sig. Dette viser samtidig at lærersammensætning, kompetencer og samarbejdsformer udgør en væsentlig faktor i projektet.



Figur 8: Tredje projektår - tredje klassetrin

Som i profilbeskrivelsen for første klassetrin er det tydeligvis den ene af de to klasser, hvor der er et markant lavere niveau for sprogområdet. Niveaue for sprogområdet i a-klassen er imidlertid forbundet med en usikkerhed, da det er beregnet som en korrektion af en meget lav vurdering udført af den samme lærer som lavede den før omtalte vurdering i 1a. I de to klasser (3a og 1a på tredje projektår) er der tale om to forskellige musikpædagoger (musikskolelærere) og om en folkeskolelærer uden musiklæreruddannelse (linjefag). Også her er det en afgørende svaghed at folkeskolelæreren ikke er uddannet som musiklærer (linjefag musik), idet der hermed er tale om en grundlæggende kompetence, som også er en præmis for at udvikle den type samarbejdsformer, som har vist sig at være af central betydning for projektet. Hvorvidt det nu har så store konsekvenser for det sproglige område som folkeskolemusiklæreren gav udtryk for i sin (urealistisk) lave vurdering, eller blot svarer til det korrigerede niveau kan man så lade stå åbent.

⁶ for en uddybning heraf se: Danermark et al (2003) Att förklara samhället. Studentlitteratur. Lund.

Det må konstateres at de basale kompetencer, der bør opnås gennem grunduddannelsen – ikke overraskende – er af væsentlig betydning for at kunne opnå gode resultater med den udvidede musikundervisning på en skole med en stærk social belastning (også). Muligvis kan det lade sig gøre at nå fornuftige resultater på et begrænset musikfagligt område, men risikoen er, som det også er omtalt i et deltagerinterview, at det man lærer, bliver 'at trykke på de rigtige knapper', og det behøver ikke at have ret meget med musik at gøre.

2.1.5 Delkonklusioner – tredjeårs profiler

Profilbeskrivelserne, delvist sammenholdt med resultater fra de tidligere år, har givet mulighed for at undersøge nogle vigtige problemstillinger i tredje projekt-år i skoledelen. Dette vedrører en del af bestemmelsen af hvilke lærerkompetencer der er vigtige i forhold til projektet og der kan peges på to kompetencer hos folkeskolens musiklærere:

- 1) de musikfaglige, musikpædagogiske og musikdidaktiske basiskompetencer, som forventes tilegnet på linjefag musik (eller tilsvarende) på læreruddannelsen
- 2) klasselærerkompetence / teamlærerkompetencen – den centrale pædagogiske kompetence der handler om at kende eleverne og i denne ramme især kende de såkaldt 'udsatte børn's (BSB) historier og kunne agere kompenserende.

Det kan desuden siges at være en fordel, hvis der i lærerens kompetencer indgår en DSA kompetence, men det er ikke givet hvorvidt dette bør omhandle DSA som linjefag eller udvalgte dele af DSA-faget.

2.2 Tværgående analyser i projektperioden 2008 – 2011 (skoledel)

Projektets udstrækning over tre år giver mulighed for tværgående sammenligninger, en komparativ analyse af evalueringresultater mellem førsteårsevalueringen, andenårsevalueringen og tredjeårsevalueringen.

For at tydeliggøre sammenhængen mellem projektår og klasser betegner jeg i følgende opstilling klasserne som årgang og klassenavn (fx årgang 8 – 1. klasse,) hvor årgangen betegnes af det årstal hvor eleverne startede i nulte klasse, dvs. at årgang 8 startede i 2008 i nulte klasse.

	0. klassetrin	1. klassetrin	2. klassetrin	3. klassetrin
Første projektår	Årg.8 – 0a / 0b	Årg.7 – 1a/1b	Årg.6 – 2a/2b	Årg. 5 – 3a/3b
Andet projektår	Årg.9 – 0a / 0b	Årg.8 – 1a/1b	Årg.7 – 2a/2b	Årg. 6 – 3a/3b
Tredje projektår	Årg.10 – 0a / 0b	Årg.9 – 1a/1b	Årg.8 – 2a/2b	Årg. 7 – 3a/3b

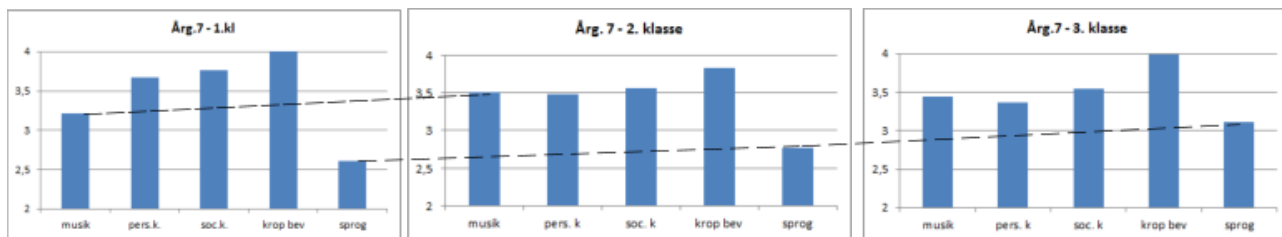
De to muligheder der er for at sammenligne over de tre år udgøres således af:

1. Årgang 7 på første, andet og tredje klassetrin
2. Årgang 8 på nulte, første og andet klassetrin

Derudover er det interessant at sammenligne det tre nulteklasser i første, andet og tredje projekt-år med henblik på betydningen af førskoleundervisningen.

2.2.1 Komparativ analyse af årgang 7

Syvende årgang startede ved projektstart i 2008 i første klasse. Den følgende sammenligning af profilerne for de tre år (figur 8), giver for det første et samlet billede. For det andet giver opstillingen mulighed for at forfølge udviklingen (tendenser) for separate kompetenceområder.



Figur 9: Syvende årgang i de tre projektår

Det generelle billede over de tre år viser en gradvis positiv udvikling, med den største udvikling mellem første og andet år (første og andet klassetrin). Mellem andet og tredje år følger imidlertid en vigtig ændring, idet det sproglige område bevæger sig fra under middel til (over) middel. Det sproglige område har gennem hele forløbet ligget lavest, men har på den anden side også været det, der har udviklet sig mest. *Der er her tale om et meget flot resultat i forhold til projektet (ambitiøse) målsætning.*

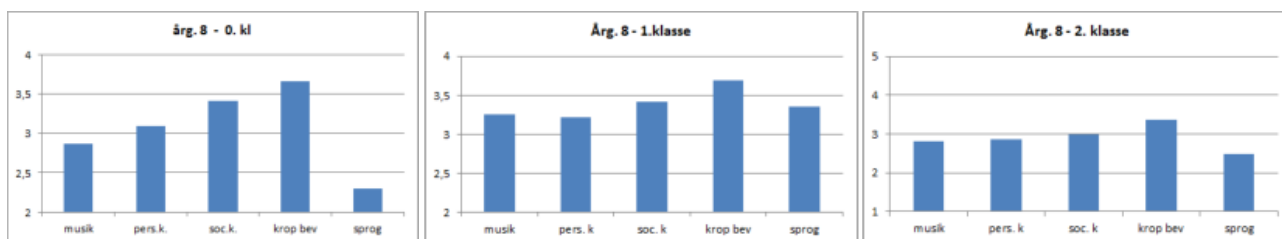
På området musik er der sket en udvikling fra første år til andet år, hvor niveauet er kommet på linje med niveauet for personlige og sociale kompetencer (over middel), som igennem hele perioden ligger forholdsvist stabilt (uændret). Niveauet for området krop/bev. ligger i hele perioden uændret, meget højt.

En sammenstilling af vurderinger for de enkelte områder for de elever der gik på årgangen i første og tredje klasse viser, at de elever der betragtes som udsatte børn / BSB overvejende (fire ud af fem) har haft en positiv udvikling, og at denne positive udvikling altovervejende ligger på områderne musik og sprog. Det er imidlertid fire andre elever på årgangen, som tegner sig for en negativ udvikling, og dette ligger altovervejende på områderne personlige og sociale kompetencer – hvilket også betyder at det ikke er svært at spotte disse børn. Det er i overensstemmelse med informationer fra det afsluttende dialogmøde med lærerne, at indsatsen rettes mod et antal børn og at disse skifter løbende (de akutte). Ud fra denne betragtning er antallet af generelt "belastede børn" (potentielle udsatte børn) højere end den vurdering man til et bestemt tidspunkt har af antallet af "udsatte børn". Dette kan være med til at forklare, hvorfor de pædagogiske udfordringer i dette miljø fordrer så omfattende pædagogiske ressourcer (lærerkompetencer).

Set i forhold til projektet i et bredere perspektiv, er den praksis, som er udviklet over en årrække i MTA konsolideret og resultaterne heraf (kompetencemodulerne musik, intra og inter) fremstår som stabile på et højt niveau. Den stærke vægtning af området krop/bev. kan i høj grad tilskrives den lokale kultur på Søndermarkskolen, hvor dette område 'per definition' har en høj prioritet. Derudover er det lykkedes at løfte niveauet for området musik til et højt niveau (over middel) samt området sprog fra et lavt niveau til et pænt niveau (middelniveau). For at opretholde dette, er det dog vigtigt at etablere en øget opmærksomhed overfor skiftende børn med vanskeligheder.

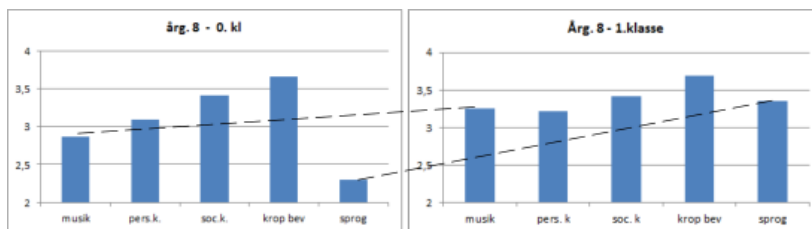
2.2.2 Komparativ analyse af årgang 8

Ottende årgang startede ved projektstart i 2008 i nulte klasse.



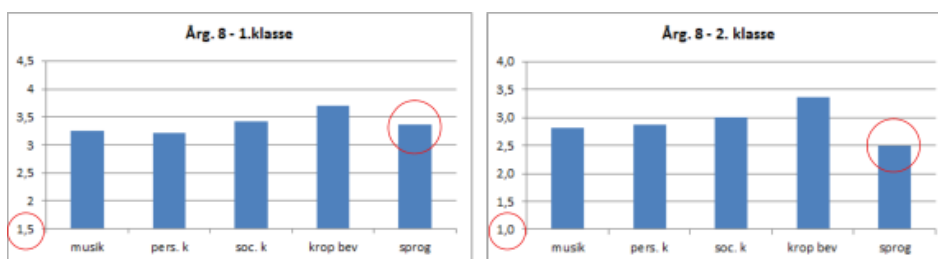
Figur 10: Ottende årgang i de tre projektår

Der er to delforløb, som det er nødvendigt at behandle hver for sig. Grunden hertil er, at der fra første til anden klasse kom et lærerskift, som var af afgørende betydning idet musiklæreren, som beskrevet i detaljer i afsnit 2.1.3, som også var klasselærer blev syg og erstattet af en "faglærer", som ikke havde kendskab til børnene, ikke mindst det store antal udsatte børn / børn med særlige behov (BSB).



Figur 11: Ottende årgang - nulte til første klasse

Forløbet fra nulte til første klasse (figur 10) viser en udvikling på to områder: musik fra under middel til lidt over middel - samt sprog, som repræsenterer den største ændring fra et meget lavt niveau til over middel. Tendenserne kan her siges at være de samme (en variation af samme) som beskrevet for årgang 7 (afsnit 2.2.1). Som nævnt bliver udviklingen brudt af et lærerskift, men en forskudt sammenstilling af de to profiler for årgangen på første og andet klassetrin illustrerer at der er tale om to ting: ¹⁾ et lavere niveau af den samme profil (skalaområdet er flyttet for at visualisere dette) og ²⁾ et relativt større fald på det sproglige område (figur 11).

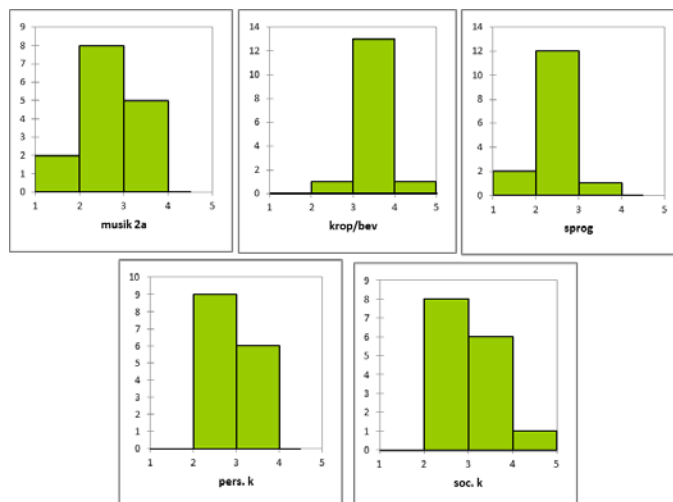


Figur 12: Ottende årgang - første til anden klasse

I betragtning af analysen fremført i afsnit 2.2.1, kan dette fortolkes som:

1. Et generelt lavere niveau som opstår ved et generelt lavere inklusionsniveau
2. Et fald i det sproglige niveau som det mest sårbare område ved et lavere inklusionsniveau

Dette kan også ses af elevfordelingen (histogram) for de forskellige områder i anden klasse (fig. 12):



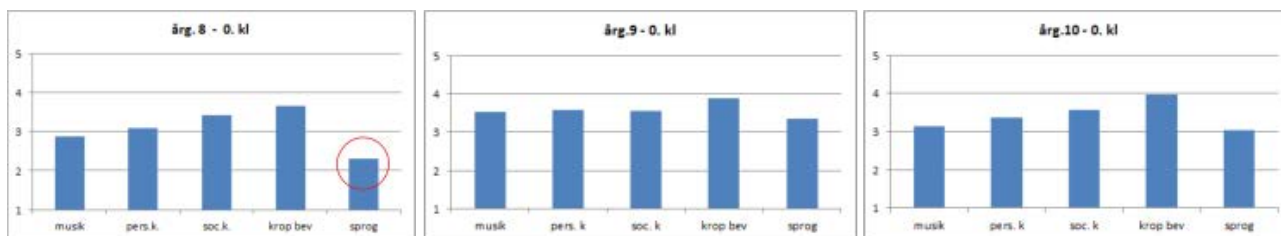
Figur 13: ottende årgang, anden klasse, histogrammer

Det generelle niveaufald viser sig som venstrevendte fordelinger (mere under middel end over middel) hvor områderne krop og bevægelse og sprog viser en enkelt søjle der henholdsvis er over middel (krop/bev) og under middel (sprog). Det sproglige område har synligt være det mest sårbare hvor næsten alle elever har placeret sig (tæt) i området under middel (på nær en enkelt).

Ser man på tendensen over de tre år, idet man kompenserer for dette lærerskift og dets konsekvenser, vil den være den samme som for syvende årgang. *Det betyder, at den tendens som er beskrevet for syvende årgang kan ses som generel, men også som sårbar for ændringer der fjerner centrale ressourcer fra den musikpædagogiske indsats. Da disse etableres i samarbejdsrelationen mellem lærere med forskellige kompetencer, er denne samarbejdsrelation og samspillet mellem de forskellige kompetencer af afgørende betydning for indsatsens resultater.*

2.2.3 Niveauer i forbindelse med førskoleundervisning

Førskoleundervisningen på de to børnehaveinstitutioner blev påbegyndt i 2008, således at elever i skoleprojektet, der havde haft førskoleundervisning med brobygningsprojekt var nulteklasserne i 2009 og 2010. I følgende opstilling ses profilerne for de tre årgange af nulteklasser (figur 13):



Figur 14: Nulte klasser i de tre projektår

De tre profiler afviger ikke afgørende fra hinanden (nærmest projekt-typiske) bortset fra det sproglige område, som i første projektår ligger under middel og i de to følgende projektår væsentligt højere (middel eller lidt derover). Dette bekræfter tydeligt resultatet fra andenårsevalueringen, som viste at førskoleundervisningen havde en markant betydning for skoledelen, som primært viste sig på det sproglige område. Set i forhold til dette projekt bekræfter dette den grundlæggende arbejdshypotese om nødvendigheden af en tidlig indsats og en videreførelse heraf i skolen - en sammenhængende indsats med tidlig start. Det helt centrale resultat fra andenårs-evalueringen bekræftes således i et treårigt perspektiv.

Hvordan kan det være at den tidlige musikundervisning har en særlig betydning? Tænker man imidlertid på at arbejdet med sproglig opmærksomhed, rim og remser, prosodi og rytmik osv. netop er velkendte arbejdsformer, der ses som *forberedende* for elevernes sproglige udvikling og læseudvikling i indskolingen, er det måske ikke så overraskende endda. Forskningsmæssigt er det ikke et ukendt forhold - især ikke i nordisk forskning, herunder en undersøgelse herhjemme af børn med læsevanskeligheder⁷. En netop forsvaret phd-afhandling i Finland sammenfatter den sidste ny viden på dette område⁸. Desuden er det værd at nævne, at en række musikpædagoger og musikpædagogiske forskere har peget på den tidlige musikpædagogiske indsats, som afgørende for børns musikalske udvikling - og for talentudvikling. Den tilgængelige baggrundsviden for betydningen af førskole-undervisning i musik er faktisk meget omfattende.

2.2.4 Delkonklusioner – tværgående analyser

⁷ Holst. F. (2006): Perceptuel integration og læsevanskeligheder. Dansk Audiologopædi. Marts 2006

⁸ Minna Törmänen (2010): Auditory-Visual Matching in Learning Disabilities - Intervention Studies from Finland and Sweden. University of Helsinki.

Set i forhold til projektet i et bredere perspektiv, er den praksis, som er udviklet over en årrække i MTA konsolideret og resultaterne heraf (kompetencemodulerne musik, intra og inter) fremstår generelt som stabile på et højt niveau. Den stærke vægtning af området krop/bev. kan i høj grad tilskrives den lokale kultur på Søndermarkskolen, hvor dette område 'per definition' har en høj prioritet. Derudover er det lykkedes at løfte niveauet for området musik til et højt niveau (over middel) samt området sprog fra et lavt niveau til et pænt niveau (middelniveau). For at opretholde dette, er det dog vigtigt at etablere en øget opmærksomhed overfor skiftende børn med vanskeligheder, som især tegner sig på områderne for de personlige og sociale kompetencer.

Den positive tendens er imidlertid også sårbar for ændringer der fjerner centrale ressourcer fra den musikpædagogiske indsats. Da disse etableres i samarbejdsrelationen mellem lærere med forskellige kompetencer, er denne samarbejdsrelation og samspillet mellem de forskellige kompetencer af afgørende betydning for indsatsens resultater og stabilitet.

3 Analyse skoledel

3.1 Kvalitativ evaluering og didaktisk analyse

Den kvalitative evaluering er rettet mod at udvikle viden om hvad det er for kompetencer og arbejdsformer hos musiklære og musikpædagoger, der kan skabe de ønskede resultater.

I MTA-evalueringen (2008) blev der peget på at det, i kraft af samarbejdet, er lykkedes at skabe en øget kvalitet i musikundervisningen, og samarbejdet vurderes at have haft stor betydning for at udvikle en musiktradition på de enkelte skoler, samt for en positiv ændring af musikfagets status hos eleverne. Følgende udsagn fra en af musiklærerne indfanger noget meget væsentligt: "Vi skal erkende, hvad folkeskolen kan... Hvad er det så musikskolen kan... Hvor kan vi samarbejde om en tredje model. I en skole med mange sociale problemer er det påtrængende at finde en vej frem." I MTA-evalueringen er der lavet en analyse af musiklærerkompetencer for folkeskolemusiklærere og musikskolelærere, som viser et billede af polariserede kompetencer. Fra starten af MSI-projektet i 2008 frem til i dag (2011) har der været en stor interesse og opmærksomhed på disse spørgsmål, og i andenårs-evalueringen var vi nået så vidt at vi kunne karakterisere forskellige samarbejdsformer, hvor samarbejdsrelationen kunne betegnes som symmetrisk eller asymmetrisk (begrebssæt fra MTA-analysen) og hvor dette differentieres i forhold til forskellig hhv. ens kompetence og faglighed. Den sidste del blev udviklet i samtaler i foråret 2010. Opmærksomheden var især rettet mod at inddrage andre kompetencer end de regulære musikfaglige, ikke mindst DSA-kompetencer (dansk som andetsprog) med henblik på at løfte det sproglige område. Afsæt herfor var bl.a. observation af en undervisning hvor sådanne kompetencer var bragt i spil. I observationsforløbet i tredje år har vi valgt at sætte særligt fokus på en samarbejdsrelation, som er blevet fremhævet som særligt vellykket. Heri blev fokus flyttet fra det forskellige til det fælles.

3.1.1 Det gode eksempel

David (musikskolelærer) beskriver samarbejdet med følgende tekst (uddrag), som han præsenterede på det afsluttende dialogmøde i august 2011:

"I kompagnonundervisningen har jeg i det seneste forløb haft en rigtig god og givende oplevelse, som jeg gerne vil dele med jer, fordi jeg synes, det kunne være spændende, og givende for vores fælles undervisning, at snakke om forskellige, og måske nye indgangsvinkler til vores tolærerprojekt. Grunden til det er, at jeg stadig ind imellem synes, undervisningen let bliver en parallelundervisning, hvor den ene er på, med noget materiale som vedkommende har planlagt, og den anden er med som hjælper mere eller mindre på sidelinien, og bagefter byttes der. Det behøver man måske ikke se som et problem, men jeg synes ikke det bliver en særlig fælles oplevelse, og hvis det samtidig kan svært, at finde sin ben i det den anden underviser i, eller måden der undervises på, gør det det ikke bedre. Det er i hvert fald den oplevelse jeg ind i mellem selv kan få. Jeg synes det kunne være spændende om vi kunne løfte undervisningen til, at blive en mere fælles og sammenhængende undervisning, fordi jeg tror det ville give både børnene og os selv meget mere.

Susanne og jeg har de tidligere år i Musik til alle ikke rigtig kunne finde sammen i undervisningen, som det skete ved lidt af et tilfælde i dette forår. Vi skulle finde ud af, hvad vi ville arbejde med, og en af os foreslog, at vi skulle lave noget Samba, og at der skulle indgå en sang, nogle dansetrin og nogle rytmer. Det er der jo sådan set ikke noget særligt i, men det særlige, skulle vi senere erfare, lå i, at vi begge havde et forhold til Samba, og det tændte en gnist af inspiration og drivkraft i os begge. Det at vi begge havde nogle oplevelser med Samba gjorde, at vi hver især, havde noget at komme med, og vi blev begge aktive medspillere i hinandens undervisning, og det blev på den måde til en fælles undervisning.

Kunne man forestille sig, at denne model kunne bruges som en mulig indgangsvinkel til at opnå en mere fælles undervisning, hvis folkeskolelærer og musikpædagog sætter sig sammen i planlægningsfasen, og snakker (Brainstormer) sig frem til forskellige temaer, og finder frem til et tema, hvor begge har noget at give, har nogle erfaringer, en interesse eller lignende?"

I interviewet (på grundlag af video af undervisning med det omtalte samarbejde) fortæller de to lærere (FSL og MSL) om hvordan den gode samarbejdsrelation kom i stand:

"Der har været nogle forventningsafklaringer i forhold til vores samarbejde, det har vi kunnet bedre i år. Vi havde en situation hvor vi gik fejl af hinanden, hvor David står alene med en forårskoncert... David står deroppe og er frustreret over hvorfor jeg ikke kommer op og hjælper. Det var ligesom at det var Davids... Det var ligesom i respekt for - det lyder måske mærkeligt - det var ligesom hans projekt. David siger til mig at det var han da godt nok overrasket over - at jeg ikke kom op og hjalp. Det har vi så fået styr på. Det der med hvad er det for nogle roller vi har. Sådan kan man jo gå fejl af hinanden. Der skal være nogle klare aftaler - så kan man altid vige lidt ud fra den plan."

"Det er noget med at få snakkes sammen om hvad er egentlig ressourcer - og hvordan kan vi bruge hinanden og hvordan kan vi mere bruge os selv. Og på den måde måske få et endnu bedre samarbejde... At kigge endnu mere på hvorfor er det egentlig at det fungerede det her. Det at vi begge to har noget, kan give noget med samba, har lavet noget med samba - så vi har begge noget at give af. I andre sammenhænge ville det give en større udfordring at finde et ståsted i den undervisning. Sidste år med susanne og mig - vi havde det her sammenspilsnummer vi skulle spille, og det blev meget min undervisning. Hun vidste ikke helt hvor hun hørte hjemme. Og så blev det meget min undervisning... Jeg så først videoen med Susanne og mig, og så den med Anita og mig.... Med Susanne og mig her i år der er vi fælles om musikken, og har et forhold til sambaen, og så har vi hver vores... Det som giver noget i den undervisning er at Susanne er sig selv - bare hopper ind, bryder ind. Hun tager teten. Hun går ind og har skoene på lige så meget som mig."

Musikpædagogen fortæller hvordan det han betegner som "den gamle model" trods denne forståelse kommer på banen:

"...hun spurgte mig om jeg havde noget, og så kom jeg med noget. Der skulle vi nok have snakket om hvad vi hver især kunne tænke os og også været kommet med nogle ideer til noget materiale. Så kunne det være vi kunne sige det der lyder spændende, noget vi begge to synes var spændende, og så kunne vi finde et udgangspunkt i det. Her er det bare mig, der er kommet med noget. Tilbage i den gamle model - det er egentlig først senere at det gik op for mig at det var sådan."

3.1.2 Udviklingen i samarbejdsformer

Udviklingen fra den såkaldt gamle model til det integrerede samarbejde vil jeg i det følgende illustrere med en række udsagn fra en af de folkeskolemusiklærere, der har været med i hele forløbet fra starten af Musik Til Alle og igennem forløbet Musik, Sprog og Integration på Sønderbro.

Først fortæller hun (FSL) om samarbejdet med forskellige musikpædagoger: *"... Forskellen har vel været... deres tankegang og deres indstilling. Deres selvforståelse har været forskellig... Deres definition af deres rolle har været forskellig. Det er også i kraft af at det er et ungt projekt, som er blevet ældre, og dermed har vi også flyttet vores forståelse... Den er blevet en anden. Både i kraft af at det har udviklet sig... så var jeg her så var jeg der og alligevel var vi del af et større system, som efterhånden har forstået sig selv mere og mere. Et klarere perspektiv på hele projektet... Ønsket om at indgå i et ligeværdigt samarbejde - ikke for at sige, at der ikke har været det samme ønske om ligeværdighed, men det har mere været "vi gør det sådan". Ok, så gør vi sådan, og så ser vi hvordan det fungerer."*

De arbejdsformer der udmønter sig i praksis, og mødet mellem disse ses som et møde mellem to kulturer: *"Vi kommer fra hver sin kultur, og skal ligesom afklare hvad det egentlig er vi forestiller os. Man skal have et grundlag selv for at kunne byde ind... Så det er på en måde fint nok i begyndelsen at være lidt tilskuer til hvordan sådan en musikpædagog styrer tyve elever."*

Den udprægede asymmetriske arbejdsform som var dominerende tidligt i det samlede forløb (MTA-MSI) beskrives med en sammenligning med en huskunstnerordning: *"... der er ikke to haner i en kurv. Vi har haft et godt samarbejde. Jeg har fundet min plads i det... Et asymmetrisk samarbejde - absolut. Det kan sammenlignes med huskunstnerordningen - kunstneren kan tilføre undervisningen noget. ..jeg er med til at*

løfte, og gør det stykke arbejde at få de unge op af deres stole... Det er en form for brobygning - det er lærerens job i det hele taget."

Udviklingen i samarbejdsformer til et ligeværdigt samarbejde beskrives: *"Samarbejdet med musikpædagogerne. Det har gennemgået udviklet sig således at vi (folkeskolemusiklærere) har fået en større selvtillid til at sige, at det er et ligeværdigt samarbejde, hvor vi laver tingene i skøn forening og aftaler. Hvor det startede med, at vi sagde nu kommer de der meget dygtige mennesker og så kan vi sikkert ikke ret meget os der er herude. En fornemmelse af at gad vide om vi nu kan noget når nu der kommer sådan nogle dygtige mennesker der kun har musik i deres liv."*

Dette har ført til udviklingen af en ny fælles kultur – som systemer der lærer at snakke sammen: *"Der har heller ikke været budt ind - sprogligt, verbalt har man ikke ligesom sagt, ok, hvad forestiller vi os med det her, hvad vil vi med det, hvad er vores mål med det, hvad kan du og hvad kan jeg. Det har vel været sådan en følelsen sig frem, lidt fاملende og dermed også stærkt overtaget af musikpædagogen. Men fra at have været sådan i starten er det sådan løbet til og det synes jeg er rigtig positivt fordi det handler ikke om personer som sådan, det handler om at systemerne skal lære at snakke sammen".*

3.2 Didaktisk analyse

Der rejser sig tre spørgsmål i udviklingen af undervisnings- og samarbejdsformer. Det første handler om hvordan de forskellige samarbejdsformer kan karakteriseres fx som symmetriske eller asymmetriske. Det næste spørgsmål handler om hvad det er man samarbejder om – samarbejder man om planlægning men ikke om indhold, eller samarbejder man også om indhold, som i ovenstående eksempel om "Samba". Det tredje spørgsmål handler om undervisningens form eller design - er undervisningen fx meget struktureret og lineær og hvor megen plads gives der til at inddrage elevernes forskellighed og ressourcer.

3.2.1 Samarbejdsformer, samarbejdets genstand og undervisningsformer

Sideløbende med projektet har jeg i mit phd-projekt udarbejdet en systematik for samarbejdsformer i form af nogle modus-beskrivelser. Disse samarbejdsmodi (samarbejds måder) er baseret på observationer gjort til dels i dette projekt (MSI) og til dels i et udviklingsprojekt i folkeskolen (DanMus), som handler om et samarbejde mellem dansk og musik i indskolingen⁹.

Samarbejdsformer:

SU Modus 1: Den første modus kan karakteriseres som en arbejdsdeling med en asymmetrisk relation mellem de to lærere, hvor den ene lærer planlægger og leder undervisningen og den anden assisterer. Man kan sige, at der er tale om en praktisk orienteret to-lærerordning, som giver flere hænder i den praktiske situation. Formen er periodisk asymmetrisk (overlærer/underlærer) – evt. på skift.

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

SU Modus 3: Den tredje modus adskiller sig fra modus 2 ved, at de to læreres 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 enkelte lærers erfaring og viden og der er mulighed for at udvikle nye forståelser.

SU Modus 4: Den fjerde modus bygger på en eksplicit og tydelig rollefordeling, baseret på de to læreres særlige kompetencer. Det betyder, at ledelsesrollen kan ændres på en for eleverne synlig måde, og

⁹ Holst, Finn (2010) Faglighed, interaktion og samarbejde: Evaluerings- og udviklingsrapport Dan-Mus projektet 2009-2010. Pædagogisk Central, Ballerup Kommune, København

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.

Samarbejdets genstand og didaktisk niveau:

De forskellige lærerteam har forskellige tilgange og måder at arbejde sammen på, og dette medfører at samarbejdets fokus for de forskellige lærerhold primært kommer til at ligge på forskellige didaktiske niveauer (K1, K2 og K3), og dermed sætter forskellige potentialer i fokus, som hver har deres styrker. Hvor det første niveau (K1) handler om undervisningens gennemførelse, handler det andet niveau (K2) om metode, planlægning og organisering. Det tredje niveau (K3) handler om at begrunde, udvælge, vurdere og udvikle undervisningsindhold. Dette kan også illustreres i en didaktisk procesmodel:

A: Didaktisering udvælgelse og konstruktion af <i>muligt</i> undervisnings-indhold				E: Analyse og udvikling - inddrager muligt, aktualiseret og realiseret indhold	- K3
	B: Aktualisering Planlægning og organisering. Design		D: Vurdering af og refleksion over realiseret indhold i relation til aktualiseret indhold.		- K2
		C: Realisering Undervisnings / lærings proces. Interaktion.			- K1

Didaktiseringen som udvælgelse, konstruktion og udvikling af muligt indhold vedrører niveauet K3.

Aktualiseringen gennem planlægning og organisering vedrører niveauet K2.

Realiseringen - undervisning og læring i processen vedrører niveauet K1.

Undervisningsformer og didaktisk design:

Det mulige indhold - i en institutionel praksis - og det realiserede indhold bindes sammen af undervisningens aktualisering, i den del af processen, som omhandler det didaktiske design.

A. Lineært - sekventielt design

Et sekventielt design bestemmer én bestemt (logisk) rækkefølge som gælder for alle.

B. Lineært - parallelt design

Et parallelt design bestemmer en række forløb eller sekvenser som forløber parallelt. De parallelle forløb kan opdeles individuelt eller holdmæssigt.

C. Ikke-lineært - cirkulært design

Et cirkulært design åbner mulighed for forskellige indstignings og udstigningspunkter i en samtidig cirkulær proces. En meget anvendt cirkulær organisationsform er sammenspilsmetoden rotation. Et cirkulært design kan imidlertid også anvendes differentieret, således at forskellige elever 'stiger af og på' forskellige steder til forskellige tider og dermed gennemgår en differentieret læringsprogression, dvs. at eleverne følger forskellige lærings-stier, hvilket nærmer sig et "åbent design".

D. Ikke lineært - improvisatorisk design

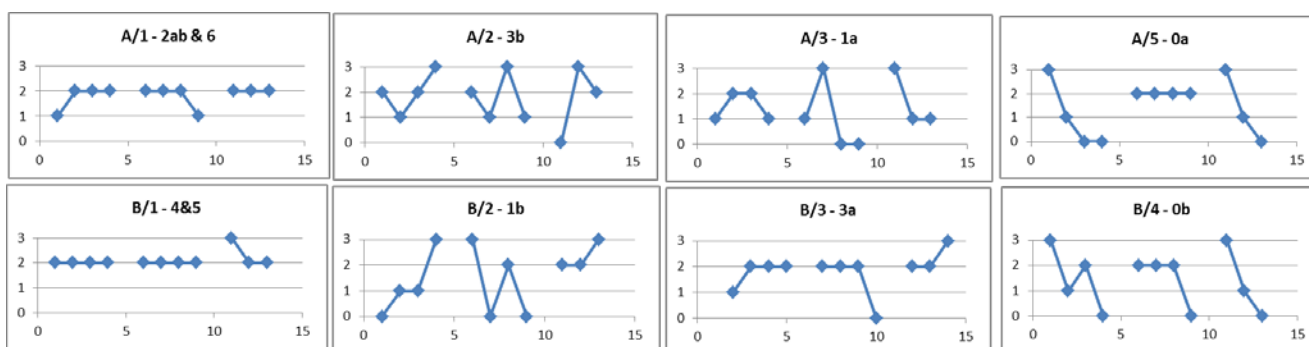
Det åbne, ikke-lineære design forfølger muligheder "der viser sig" og hvor de faglige indholdselementer, der kommer i spil, er meget forskellige, og hvor elevens ressourcer og den pædagogiske mulighed kommer

til syne i situationen. I en sådan mere improvisatorisk undervisningsform indtager dialogen en central rolle (ligesom i musikalsk improvisation).

3.2.2 Vurdering af didaktiske parametre

Ved det afsluttende lærermøde i august 2011 blev der gennemført en vurdering af de ovenfor præsenterede didaktiske parametre for hver samarbejdsrelation mellem musikpædagog (musikskolelærer) og musklærer (folkeskolemusiklærer). Der manglede dog en folkeskolelærer, som har skiftet skole efter sommerferien. Denne lærer indgik i det samarbejde som er beskrevet i afsnit 3.1.1 (det gode eksempel), som eksemplificerer et modus 4 samarbejde og et samarbejde på K3-niveau (samarbejde om indhold).

Vurderingerne er visualiserede i følgende grafiske opstilling:



Figur 15: didaktiske parametre for samarbejdsrelationer

I den øverste række optræder den ene musikpædagog (A) og i den nederste den anden (B). De tre musklærere (1,2 og 3) arbejder sammen med henholdsvis den ene og den anden musikpædagog på klasserne 1, 2, 3, 4, 5 og 6 klassetrin. Som ovenfor nævnt optræder samarbejdsrelationerne med den lærer der har skiftet skole ikke. På nulte klassetrin arbejder musikpædagogerne sammen med børnehaveklasselærerne (4 og 5). De første fire punkter på grafen angiver i hvilken grad på en skala fra nul til fire hvert af de fire samarbejdsmodi er anvendt. De næste fire punkter angiver designtype, og de sidste tre punkter angiver det didaktiske niveau (K1, K2, K3).

I nulte klasserne arbejdes der overvejende på modus 1 (asymmetrisk), med varierede undervisningsformer og samarbejdet drejer sig om den konkrete udførelse af undervisningen (generelt peger graferne mod venstre – lavere niveauer).

Ses bort fra nulteklasserne er det tydeligt at undervisningstilgangen simpelthen er forskellig for hver relation og ikke præget af de enkelte lærere der indgår.

Ligeså hvis der ses bort fra nulteklasserne er det et gennemgående træk, at der anvendes samarbejdsmodi på de højere niveauer og at samarbejdet er rettet mod niveauerne K2 (planlægning) og K3 (indhold) bortset fra en enkelt samarbejdsrelation som er rettet mod K1.

Det kan konkluderes at samarbejdsrelationerne mellem musklærere og musikpædagoger kan karakteriseres som symmetriske med afvekslende arbejdsformer og med et didaktisk samarbejde på K2 og K3 niveau bortset fra en enkelt samarbejdsrelation. Der kan således konstateres en markant udvikling i samarbejdsrelationerne mellem musklærere og musikpædagoger set i forhold til de samarbejdsformer der fremgik af MTA evalueringen (2008).

Samarbejdsrelationen mellem musikpædagogerne og børnehaveklasselærerne er i modsætning hertil overvejende asymmetriske på K1 niveau med afvekslende undervisningsformer. Der er her tale om en anden samarbejdsrelation (musikpædagog – pædagog), som øjensynligt ikke har fået den nødvendige opmærksomhed for at kunne udvikles på samme måde som musklærer-musikpædagog relationen.

3.2.3 Samarbejde mellem lærerteams - vidensdeling

På grundlag af de i projektforløbet gennemførte klasserumsobservationer står det klart at de forskellige lærerteams ikke blot har forskellige måder at arbejde sammen på, men de anvender også forskelligt materiale og forskellige måder at udvikle undervisningsindhold på. Kort sagt ligner den ene praksis ikke den anden særlig meget. I kraft af at musklærere og musikpædagoger arbejder i forskellige kombinationer (se figur 14) foregår der en vis udveksling mellem de forskellige etablerede praksisformer. *Det er blevet tydeligt i interviewene på tredje projektår at videooptagelserne har været af stor betydning for lærerne for at kunne få øje på disse forskelle i egen praksis.*

Det primære potentiale må dog siges at ligge i at etablere en regulær vidensdeling-praksis som professionsudvikling. Det var planlagt at arbejde med dette inden for projektets rammer i tredje projektår, men det lykkedes ikke at få dette etableret grundet projektlederens alvorlige sygdom. Lærerkredsen med to musikpædagoger og tre til fire musklærere er måske også for lille for at få et optimalt udbytte af en sådan praksis.

En praksis med vidensdeling (professionsudvikling) er søsat i Musik Til Alle regi (starter i november 2011), som Søndermarkskolens udvidede musikundervisning fortsætter under. Heri vil på den ene side indgå den viden og praksis omkring samarbejdsrelationer, der er udviklet på Søndermarkskolen i MSI, og på den anden side på erfaringer og viden fra et professionsudviklingsprojekt baseret på videns- og erfaringsdeling i musik og billedkunst i Rudersdal Kommune.

3.2.4 Delkonklusioner – didaktisk analyse

Samarbejdsformer: Det kan konkluderes at samarbejdsrelationerne mellem musklærere og musikpædagoger kan karakteriseres som overvejende symmetriske med afvekslende arbejdsformer og med et didaktisk samarbejde på K2 og K3 niveau - bortset fra en enkelt samarbejdsrelation. Der kan således konstateres en markant udvikling i samarbejdsrelationerne mellem musklærere og musikpædagoger set i forhold til de samarbejdsformer der fremgik af MTA evalueringen (2008).

Samarbejdsrelationen mellem musikpædagogerne og børnehaveklasselærerne er i modsætning hertil overvejende asymmetriske på K1 niveau. Der er her tale om en anden samarbejdsrelation (musikpædagog – pædagog), som øjensynligt ikke har fået den nødvendige opmærksomhed for at kunne udvikles på samme måde som musklærer-musikpædagog relationen.

Vidensdeling: Det er blevet tydeligt i interviewene på tredje projektår at videooptagelserne har været af stor betydning for lærerne for at kunne få øje på forskelle i egen praksis. Det primære potentiale må dog siges at ligge i at etablere en regulær vidensdeling-praksis som professionsudvikling. En praksis med vidensdeling (professionsudvikling) er søsat i Musik Til Alle regi (starter i november 2011), som Søndermarkskolens udvidede musikundervisning fortsætter under. Heri vil på den ene side indgå den viden og praksis omkring samarbejdsrelationer, der er udviklet på Søndermarkskolen i MSI, og på den anden side på erfaringer og viden fra et professionsudviklingsprojekt baseret på videns- og erfaringsdeling i musik og billedkunst i folkeskolen.

4 Evaluering førskoledel

4.1 Førskoledelen

Projektets førskoledel evalueres på grundlag af de i væsentligt omfang selvstændige evalueringer fra første, andet og tredje år, suppleret med observations- og interviewdata.

Kort karakteristik: Projektets førskoledel, som inddrager børnehaverne Gefionsgården og Åkanden/Himmelblå er et i dette projekt nystartet initiativ og er gennemført som et pilotprojekt der udgør et vidtgående selvstændigt ben. Centralt i projektet står ideen om at operere med såvel en skoledel som en førskoledel samt at skabe en brobygning mellem de to.

4.1.1 Førsteårsevaluering førskoledel

Sammenfatning: Førskoleundervisningen er et nyt område i projektet med et nyt institutionssamarbejde og en ny børne- og forældregruppe og som indebærer en række udfordringer, der forsøges imødekommet. De bærende elementer musikundervisningen er etableret i en metodisk set alsidig tilgang, som retter sig mod såvel musikalske, sproglige, sociale og motoriske parametre. I undervisningen indtager det motoriske/bevægelsesmæssige aspekt en væsentlig plads sammen med det sociale, som grundlag for at etablere et musikalsk fokus. Det er i nogle tilfælde lykkedes at skabe tydelig sammenhæng mellem det kropslige og musikalske på den ene side og det sproglige på den anden, men det kan nok betegnes som en generel tendens at det sproglige aspekt (såvel det dansksproglige som dansk som andetsprog) indgår i en musikfaglig forståelse i undervisningen. Det kan ses som en faglig udfordring at udvikle de sproglige potentialer i undervisningen yderligere.

Detaljeret beskrivelse – se førsteårsrapport

4.1.2 Andenårsevaluering førskoledel

Sammenfatning: I denne evalueringens første del blev det konstateret at indførelsen af førskoleundervisning i andet år har slået igennem med en markant virkning på de faglige områder (musik og sprog). Førskoledelen er ikke som skoledelen etableret praksis, men derimod et pilotprojekt, hvor aktiviteterne udvikles bl.a. gennem en eksperimenterende tilgang. Tina Buchholz (konsulent og underviser) har arbejdet med dette område nu i to sæsoner. Det er en væsentlig pointe at førskoleundervisningen nu er udviklet med gennemført brobygning til indskoling (den røde tråd) - hvilket har været en væsentlig vision i projektet. Det har været forsøgt, at etablere et selvstændigt mor/barn hold med overvejende 2-sprogede børn og forældre, men da dette ikke har været muligt har man valgt at tilbyde denne del af projektet til de børn og voksne, der kommer i den åbne legestue.

Det kunne overvejes, hvorvidt det kunne være muligt at styrke en integrerende praksis i førskoledelen af projektet, således at de positive resultater mht. områderne musik og sprog kunne nå en større del af målgruppen end det fremstår på nuværende tidspunkt. Det kan således anbefales at sætte øget fokus på dette område, som både har indikatorer i skoledelen og er observeret i førskolegruppen gennem både intern og ekstern observation, og det foreslås at inddrage DSA-pædagogiske kompetencer i udviklingen af undervisningen. Dette kunne fx etableres gennem et samarbejde med kommunens to-sprog-konsulent.

Detaljeret beskrivelse – se andenårsrapport

4.1.3. Tredjeårsevaluering førskoledel

Sammenfatning: Gefionsgården har fra januar 2011 besluttet sig for at være en idrætsbørnehave med fokus på natur, motion og sprog. Aktualiseret af lokaleproblemer beslutte Mogens Falk at overføre institutionens sidste timer til de kommende nulte-klassers undervisning på Søndermarkskolen. Samarbejdet med

Gefionsgården er ophørt.

Åkanden/Himmelblå har haft ekstra mange børn i alderen 4-6 år så der har hele efteråret været tre store musikgrupper. Institutionen prioriterer projektet hvilket kan ses af at der deltager to voksne (pædagoger) i hver musiktime. Institutionen har desuden valgt at den pædagog der skal følge børnene over på Søndermarkskolen deltager i undervisningen både efterår og forår.

Brobygning - Søndermarkskolen modtager de kommende nulte-klasser i maj og der følger to pædagoger med som deltager i brobygningen. Man har i år valgt at lave en drengegruppe og en pigegruppe før eleverne endelig inddeles i klasser. Der er kun to børn i denne gruppe der ikke tidligere har deltaget i projektets musiktilbud i institutionerne. Undervisningen omhandler Sang, Spil og Bevægelse (se detaljeret beskrivelse). Der er afholdt en afslutningskoncert hvor disse børn har deltaget. Grundet de ekstra timer der blev overført fra Gefionsgården har der været mulighed for fordybelse i de musiske udtryksformer samt en performancedel. Det at turde stå frem og synge, danse og spille for nogen og med nogen man ikke rigtig kender er en stor præstation og oplevelse - især når man kun er 5-6 år.

Legestue – åbent musikhold. Musikundervisningen af mor/barn er fortsat i legestue-regi stadig som et åbent musikhold. Det er dog i løbet af denne sæson blevet væsentligt mere stabilt med fremmødet. Den oprindelige tanke var, at mor/barn fortrinsvis skulle være for to-sprogede børn og deres mødre. Det viste sig fra starten at være en meget vanskelig opgave at få netop denne gruppe i tale. Det har derfor været af afgørende betydning at projektet har kunnet starte i legestuen på Gefionsgården. Efterfølgende har vi kunnet invitere nogle forældre med børn på Søndermarkskolen til at komme og benytte sig af selve musiktilbuddet med deres yngre børn. Nogle af disse børn er efterfølgende startet i både børnehave og skole. Der har været den samme kerne af 7-8 mor/barn par som er nu er startet med barn nummer 2 også, som har deltaget. Der således flere af mødrene, der har 2 og sommetider 3 børn med.

Alderssammensætning har som følge heraf været meget bred idet de yngste har været nyfødte og de ældste 4-5 år. Der har i løbet af denne sæson i lighed med tidligere været ca. 25 barn/forældre par til musik. Det er blevet en fasttømret gruppe, som i følge eget udsagn har fået et nærmere og åbent kendskab til hinanden og hinandens børn gennem musikken. Det har vist sig at være en stor styrke at der ikke udelukkende har deltaget tosprogede børn og deres forældre men også etnisk danske børn/voksne. Det har været med til at løfte aktiviteterne og skabe et socialt og kulturelt netværk for eksempelvis de to-sprogede børn og deres mødre, som her har haft et sted at kunne møde og tale med andre mødre.

Evaluering af førskole-forløbet 2010/2011, Afsluttende eftertanke, Tina Buchholtz, Århus, 1. juli 2011

4.1.3.1 Gefionsgården 10/11,

2 musikgrupper - 2 pædagoger, Tanker om projektår 3 i Gefionsgården, Institutionens forhold

Det sidste og afsluttende år i projekt 'musik, sprog og integration' har haft svære vilkår i Gefionsgården. Institutionen - som er selvejende - har haft nogle store udfordringer med bl.a. dalende børnetal og måske som følge heraf en omstrukturering af dagligdagen. Man har også fra januar 2011 besluttet sig for at ville være en idrætsbørnehave med fokus på natur, motion og sprog. Det er min oplevelse at netop arbejdet med institutionens nye og klare identitet har taget en del fokus væk fra deltagelsen i nærværende projekt. Da man inddrogede muligheden for at MSI kunne benytte institutionens sal til musik (den sal vi har benyttet hele tiden) fik det den konsekvens, at jeg sammen med Mogens Falk besluttede at overføre institutionens sidste timer til de kommende 0. klassers børn, når de startede på skolen. På den måde ville børnene alligevel få undervisningen - blot et andet sted.

Gefionsgården har således modtaget 10+4 gange undervisning i skoleåret 10/11 i stedet for 10+8. Der har været tale om to relativt små børnegrupper på henholdsvis 9 og 12 børn.

Skoleåret 2010/2011 i Gefionsgården:

Gruppe 1: Pædagogmedhjælper (genganger fra sidste år) Hun har fint styr på børnene og deres behov, og vi fungerer fint sammen.

Gruppe 2: Pædagog (genganger fra sidste efterår) Hun er en nærværende pædagog, der bakker alle aktiviteterne godt op. Det er min opfattelse, at både hun og børnene er glade for timerne, og vi fungerer fint sammen.

Det har absolut været en fordel, at det har været de samme voksne, som også tidligere har været en aktiv del af projektet.

Grupperne har dette år været noget mindre end de tidligere år, og det har haft den klare fordel at der har været mere tid til det enkelte barn. Mere tid til at lade den enkelte være 100% i fokus i forhold til resten af gruppen. Men det har også været sårbart i de perioder, hvor nogle af børnene ikke lige er dukket op til tiden i institutionen. Det er min oplevelse at en del af børnene jævnligt er fraværende en del af eller hele dagen.

Det er en stadig en afgørende faktor for projektet, at musikken, legene og samtalerne i forbindelse hermed fortsætter uden mig og bredes ud over hele ugen. De fleste af aktiviteterne udføres derfor stadig a capella og nogle enkelte til playback/cd. På denne måde er det let at gå til både for både voksne og børn. Det kræver et minimum af forudsætninger og ingen instrumentale færdigheder.

Min oplevelser er, at der ikke i samme grad som de to forgående år har været fulgt op på aktiviteterne fra musikundervisningen. Man har brugt musik som ledsagelse til den morgengymnastik, som er indført på institutionen, men det er ikke min opfattelse at det har været sat i relation til projektet.

Børnene, færdigheder og undervisning

Den sociale/personlige/kulturelle sammensætning har ikke ændret sig væsentligt i forhold til de forgående år heller ikke med hensyn til det sproglige. Min oplevelse af børnegruppen er stadig, at de fleste af børnene har brug for al den sprogstimulering, de kan få for at komme på niveau med jævnaldrende - især inden de skal starte i skolen.

Det er svært for mig helt specifikt at vurdere det enkelte barns reelle sproglige- niveau. Jeg kan kun forholde mig til, hvordan jeg observerer børnene i sammenhæng med mig og musik-undervisningen. Jeg er selvfølgelig opmærksom på, at der er flere forhold og faktorer, der gør sig gældende i forhold til mig, som de kun ser én gang om ugen. F.eks.

- Mod og tryghed i situationen
- tradition i BH, børnegruppen, familien
- Personlighed

De manglende sprogkunderskaber er især at spore i forhold til det aktive ordforråd. Jeg oplever, at mange af børnene udtrykker sig meget korte sætninger - eller kun enkelte ord - eller simpelthen forholder sig tavse. De svarer ofte med enkelt ord på spørgsmål. Det er svært for mig at vurdere børnenes passive ordforråd. For de er meget trænede i og dygtige til at aflæse mit og hinandens kropssprog og imitere.

Så min samlede oplevelse af disse børn (hvor forskellige de end er) er, at de først og fremmest lærer ved at "se og gøre" - også selvom det for det enkelte barn måske ikke er den stærkeste metode.

Dog er det værd at notere sig, at børnene i løbet af undervisningsforløbet udviser større og større udtrykstrang. De bliver klart nok mere trygge og deraf også mere modige. De vil rigtig gerne fortælle noget om sig selv. Noget de har oplevet. Det kan sommetider være svært helt at afkode hvad de fortæller, da jeg mangler indsigt og forforståelse for børnenes personlige baggrund, forhold og oplevelser.

Jeg har i perioder valgt at blive i institutionen og f.eks. spise sammen med børnene, for også at opleve dem i en anden sammenhæng. De vil gerne vise mig alt det de kan huske fra timerne. Især synger de små

sætninger på "aura-for-laura" - melodier, som de istemmer og gentager. Eller siger nogle af de rytmer, vi netop har arbejdet med. Så nogle af børnene er selvdrevne i forhold til at lege med sprog og melodi, og mange hænger på.

Børnene og musikken

Jeg synes stadig, at lokalet er perfekt! Der er adgang til de instrumenter, der skal bruges, og der er god plads til motorik udfoldelse/leg/dans. Vi har været omkring de forskellige musikalske/ motoriske/ sociale/ sproglige begreber, som bl.a. er beskrevet i min skabelon for timerne.

Det er min klare opfattelse, at børnene glæder sig til at komme til musik. Det er for mange af disse børn i starten af forløbet - forståeligt nok - svært at møde konkrete krav og honorere dem. Flere af dem har svært ved at forstå simple adfærdskoder og blive ved en aktivitet i mere end et par minutter af gangen. Det smitter og giver selvfølgelig noget uro. Nogle af reaktionerne er meget alderssvarende, mens nogle af dem (tror jeg) udspringer af manglende sprogkunderskaber, hvilket gør at de ikke altid forstår, hvad jeg siger. Men de finder nu ret hurtigt ud af hvad det går ud på, idet undervisningen er bygget op omkring gentagelsen af sangene, ritualerne, legene osv. Og jeg oplever, at i løbet af 4-5 uger er deres koncentration og fokus på musikken og de øvrige aktiviteter sammen med mig øget.

Generelt er børnene gode til at opfatte strukturen i timen (skabelonen) og efter ca. 4 undervisningsgange virker de trygge ved rammerne. Også inden for de enkelte syngelege/danse/dansesange. Nogle af børnene (især pigerne) vil rigtig gerne genfortælle, hvad vi skal. Med lidt hjælp finder de også de 'rigtige' ord. Det er selvfølgelig godt at de kan beskrive en aktivitet med egne ord, men jeg ønsker også at give dem et fagligt ordforråd, der vel og mærke kan hænge sammen med de dagligdagsudtryk de også har brug for at kende.

Den øvrige beskrivelse af børnenes musikalske/motoriske/sproglige kunnen er uændret i forhold til de to forgående år. De er alle gode til at imitere og huske bevægelsesmønstre. Men det kniber med at få dem til at synge. De fleste er med på slutningen af en linie. Hvis jeg ikke synger med holder de fleste op med at synge. Undtaget er vores goddag-sang; "Hej, hej - hej med dig..." som de virkelig kan godt.

Den har derfor også givet plads til at eksperimentere med stemmerne, dynamikken og tempoet (lys/mørk - høj/dyb - kraftig/svag - hurtig/langsom). Til gengæld kan de synge mange forskellige melodifraser, når vi arbejder med imitation/ekko-sang, så det er ikke fordi de ikke kan honorere de melodiske krav.

Det er min oplevelse, at børnene generelt har godt styr på de førnævnte musikalske parametre. Det kommer tydeligst til udtryk i arbejdet med direction/instrumenter. her kan alle børnene efterhånden rejse sig og dirigere de andre børn - dynamisk. Børnene er gode til at følge - nogle følger dirigenten, mens andre reagerer på det de hører.

Alt i alt er det blevet et udemærket forløb, hvor der har været fokus på puls, tempo og dynamik. Parametre som de er ved at have styr på også i fællesskab. Jeg kunne stadig godt tænke mig, at der var mere tid til musikken, men jeg har vurderet, at det er nødvendigt at få børnene til at være meget fysiske. Jeg må forholde mig til, at det er måden, hvorpå jeg kan fastholde deres koncentration og fokus på de musiske "færdelsesregler".

Kommentar

Det er - i følge min overbevisning - kun godt at en institution vælger at fokusere på børns motoriske/sproglige udvikling og arbejder/leger med det. Blot er det ærgerligt at det i dette tilfælde ikke i højere grad er blevet kombineret med projektet, idet jeg synes det var en oplagt mulighed. At salen så intensivt også danner rammen om gymnastik er kun godt - dog er det en massiv ændring af ritualerne i børnehaven og qua den manglende integration mellem MSI-projektet og børnehavens nye profil, har jeg desværre oplevet at skulle bruge en del tid/energi på at samle/genskabe opmærksomheden på aktiviteterne i musikundervisningen og genskabe ritualer samt faste og trygge rammer, der ellers var opbygget.

Jeg opfatter mange af disse børn som meget sårbare overfor forandringer. I forhold til musiktimerne kom det til udtryk som en forvirring; "Nå er det ikke gymnastik?"

Hvordan er det nu vi gør, når vi har musik?" Når børnene kom ind i salen havde de nu mange forskellige ritualer. Ikke at de ikke kan håndtere de forskellige ritualer i forskellige sammenhænge - det tager blot tid. Tid som jeg ikke har haft. Jeg har også oplevet et generelt dalende engagement fra institutionen, og det har derfor også været svært for de voksne trods god vilje at holde fast. Min opfattelse er, at det blev til noget, der blot var der nogle timer om ugen. Det kunne også mærkes på børnene, som nok virkede til at glæde sig, men alligevel havde fokus et andet sted, fordi der skete så meget nyt med strukturen i institutionen. Man kunne i en overgang have haft netop disse musiktimer som et fast holdepunkt, men ledelsen ønskede at inddrage lokalet og henviste til de enten meget små stuer eller sikringsrummet i kælderen. Begge steder var bestemt ikke optimale og set i lyset af de relativt få gange der var tilbage og det dalende engagement valgte fra projektets side at overføre timerne til børnene, når de skulle starte i de kommende 0. klasser.

Jeg håber, at det at Gefionsgården har deltaget i MSI-projektet har været med til at afklare dem omkring deres profil, mål og strategier i forhold til børnenes udvikling.

4.1.3.2 Åkanden/Himmelblå 10/11, 2-3 musikgrupper 4-6 pædagoger/medhjælper + en 'Bedste'. Musik gav mere musik.

Institutionens forhold

Ved dette skoleårs-start var der ekstra mange børn i alderen 4-6 år. Så derfor har der hele efteråret være tre store musik-grupper. For at der ikke skulle gå for meget tid med at rydde stuer, flytte borde, stole og legetøj og omfordele de øvrige børn blev alle timer afviklet i 'værkstedet'. Et ikke særlig stort men lyst og venligt lokale. Det er institutionens største lokale ud over de enkelte stuer. Der er ikke så meget plads til "store" bevægelser, men det er dog muligt alligevel at komme igennem forskellige bevægelsesmønstre. Jeg har erfaret at det i musikundervisningen især med denne aldersgruppe er vigtigt at vægte den fysiske aktivitet meget højt, da det kropslige udtryk er en naturlig del af børnenes udtryks- og kommunikationsmiddel. Jeg vil gerne fastholde deres naturlige trang og lyst til at udtrykke sig og få det overført til en udvikling af deres vokabularium og begrebsdannelse.

I foråret gjorde forskellige omstændigheder; kommunale omstruktureringer, omplaceringer af børn med særlige behov og deraf følgende omstrukturering af Åkanden/Himmelblå, omplacering af personale, at vi var nødt til at afvikle timerne i to store børnegrupper. Musiktimerne rykkede således tilbage på stuerne, hvor der er lidt bedre plads, når møbler og legetøj ryddes af vejen.

I hver musiktime har altid minimum to voksne deltaget. Institutionen har valgt, at den pædagog, der skal følge børnene videre over på Søndermarkskolen deltager i musikundervisningen både efterår og forår. Det er for mig en klar indikation af at institutionen prioriterer sin deltagelse i musikprojektet, og at musikken spiller en rolle.

Børnene, færdigheder og undervisning

Som i Gefionsgården er det svært for mig helt konkret at vurdere det enkelte barns reelle sproglige niveau. Så også her må det blive ved de observationer jeg gør mig i forbindelse med min tilstedeværelse og undervisning. Også her har jeg valgt at være sammen med børnene i andre situationer end lige musikundervisningen og billedet er det samme som i Gefionsgården, at musikken bruges af børnene. Disse børn har en tydelig udtrykke-trang. Også de børn der mangler en del i deres sproglige udvikling. Ofte bliver jeg modtaget af hoppende og dansende børn, der viser mig med deres kropssprog, at de kan huske, hvad vi lavede sidste gang. det har en positiv afsmittende effekt på de yngre børn, der efterligner de større børn. Hvilket nogle gange bliver modtaget med en blandning af stolthed og irritation fra de ældste, der modtager undervisningen. Således udspillede følgende lille episode sig et par tidlige vintermorgener i januar.

Jeg bliver modtaget af to 5-årige piger, der står og danser og synger en af vores sange. Bagved står to andre 3-årige piger og danser med. Den ene af de store vender sig om og siger: "I kender den slet ikke." den anden store pige fortsætter: "Nej, for I har slet ikke musik med Tina!". De små ser helt slukørede ud. Jeg spørger om ikke de to store så bare kan lære de andre sangen og dansen, så de kan danse den sammen. Det fik jeg ikke rigtig noget svar på. men den efterfølgende gang stod der 4 piger i døren med store smil. "Nu kan vi den sammen", siger den ene af de store piger og efter at have vist mig dansen, går de to 3-årige stolte med hinanden i hånden ned ad gangen, mens de vinker til deres danseveninder, der skal til musik.

Uden ret meget hjælp kunne der altså gennem musikken bygges en bro. Men det kræver at børnene ser at de voksne også bygger broer. I undervisningen i Åkanden er det evident at en sådan brobygning har fundet sted pædagogerne, børnene og mig imellem.

Børnene og musikken

Det er tydeligt, at børnene i løbet af året har fået fuldstændig styr på både form og indhold. Der igennem gentagelse, gentagelse og gentagelse i samarbejde med pædagogerne opbygget et trygt og kreativt rum, hvor næsten alle børnene har fundet modet til at udtrykke sig personligt. I 1 fællesskab har grupperne styr på de forskellige musikalske grundparametre:

- lyd/stilhed
- kraftig/svag
- høj/dyb
- hurtig/langsom
- puls (samt forskellige rytmer)
- lys/mørk

Derudover har grupperne opnået et væsentligt kendskab til forskellige percussion- instrumenter.

Den frieste musikalske udfoldelse kommer til udtryk, når børnene improvisere og imiterer eller dirigerer hinanden. Her kan de frit vælge et udtryk og forfølge det. Det er dog tydeligt at nogle ikke improviserer men genskaber det som et af de andre børn netop har lavet. Gennem denne form for imitation får de afprøvet sig selv i noget der er trygt. "Det er lige afprøvet - det virkede - det gør jeg også." Og hvorfor ikke genskabe noget det var sjovt og virkede. I løbet af projektet er der kommet flere og flere komponenter på, hvilket har bidraget til større varietet i udtrykket.

Kommentar.

Generelt er det nogle meget talende børn - også de der mangler ord - hvilket giver dem et fremragende udgangspunkt for at lære mere. Min oplevelse er, at musikken er en væsentlig del af disse børns hverdag. Det er derfor muligt for mig fra den ene gang til den anden at høre, at børnene har forbedret sig både mht. tekst og til melodi.

Jeg ville gerne have nået noget mere leg med ord, rytmer og meddigtning - men det er mest blevet til gendigtning, men det er for mig at se også et skridt i den rigtige retning. Flere af børnene har fået lært en del musikfaglige udtryk i forhold tempo, dynamik, toner. Nogle børn har haft en kolossal personlig udvikling, der også har gjort dem mere musikalsk synlige.

Nogle af pædagogerne har fortalt at de er begyndt at benytte sig bevidst af musikken i forskellige situationer. Til at komme af med overskydende energi - til afslapning - til overgang eller til noget andet. Det er min opfattelse at børnehaven har adapteret nogle af musiktimernes struktur, hvilket er meget mærkbart på børnenes engagement, som jeg synes ligger højt.

Jeg har endvidere fået den klare opfattelse, at institutionen vil prioritere at fortsætte med at bruge musikken. Både som en del af dagligdean, men også som noget, der får sin egen plads, så der kan arbejdes bevidst med musikken og dens parametre til gavn for både musikken, samværet og børnenes personlige udvikling.

Her en afsluttende kommentar fra en af pædagogerne i Åkanden:

“Jeg er så glad for det, vi har lært gennem de sidste 3 år. Jeg synes, musikken er fantastisk og børnene elsker det. Vi hører tit musik ude på legepladsen, og børn i alle aldre danser og synger med. Efter Tina nu er holdt med at komme her i vores hus, vil jeg gerne fortsætte med at lege med børnene gennem hendes musik. Jeg har lavet mit eget lille program med mine egne yndlingssange fra hendes 2 CD'er, og jeg har alle børn med på stuerne. De allermindste står mest og kigger på, mens de ældste konkurrerer om, hvem der er de bedste til at kunne teksterne og fagterne til dansene. Vores musiktime er præget af masser af grin, sved på panden og fokuserede børn og voksne. (...) Jeg har fået masser af metoder og tips til at lege ord og lyde ind i børn på en fantastisk sjov og meget glad måde.”

Glade musiske hilsner

Lotte Vissing

pædagog i Åkanden, Horsens

4.1.3.3 Kommende 0. klasser

1 ny musikgruppe - 1 skole-pædagog, 1-2 BH-pædagoger

Musik på Søndermarkskolen

1. maj rykker de kommende 0. klasser på Søndermarkskolen. Med dem følger en pædagog fra hver børnehave. I år er det Lene (Gefionsgården) og Kirsten (Åkanden/ Himmelblå). Man har dette skoleår valgt at lave en drengegruppe og en pigegruppe før børnene endelig inddeles i de nye klasser.

Musikundervisningen foregår inde i festsalen. Der er masser af plads men desværre ingen instrumenter. Til gengæld er der god ce afspiller samt et flygel. Instrumenter ville kunne hentes fra musiklokalet, men jeg har valgt at prioritere børnenes sang og bevægelse til levende musik (jeg spiller på flygelet), idet disse børn skal bruge en del kræfter på at lære de andre/nye børn at kende. Jeg har derfor også valgt, at der ikke skal læres nye sange, de 5 gange jeg skal have dem.

Der er kun 2 børn som ikke har haft musik med mig i børnehaven (en pige og en dreng), så resten er bekendt med struktur, repertoire og min undervisningsform.

Den nye gruppe

Børnene er overraskende disciplinerede. Der er god energi i dem, og de vil gerne både synge, fortælle og bevæge sig. De kan adspurgt huske en del af vores lege, sange og danse. De er gode til at huske karakterer fra det univers jeg efterhånden har fået bygget op omkring Heksen Esmaralda. De har en klar forestilling om de forskellige karakterers personlighed og kan ved fælles hjælp få genfortalt det.

Alle er meget energiske og fylder straks hele rummet. De er glade, og det virker som om de hver gang ser frem til musikundervisningen. Det er en flok der gerne vil både synge og danse hele repertoiret hver gang - samtidigt med at de spørger; “Hvad skal vi så lære idag?”

Sang

Der er blevet arbejdet med stemmerne gennem direktion, hvor dynamikken er i fokus. Børnene skiftes til at dirigere: lyd/stilhed og kraftigt/svagt. Ved at lade børnene synge vilkårlige toner får de mulighed for at udforske forskellige vokale muligheder og udtryksformer. Alle deltager på lige fod i det det ikke kræver andet end modet til at sætte lyd på stemmen. (Hvilket for nogle kan være en overvindelse).

For at få alles stemmer i spil fra start klappes puls alle navnene og i løbet af de 2 mdr. vi har sammen kommer det til at fungere så (næsten) alle kan hænge på i puls. Alle børnene kan fagterne til sangene og ca.

halvdelen af børnene kan hele af teksten til f.eks. "Esmaraldas Go'mor'ngymnastik" samtidigt med at de laver fagterne, de sidste når dog altid at synge med på de sidste ord i hver linie.

De synger generelt godt og har styr på høje/dybe toner og forkellige klangfarver. De er meget aktive og synger gerne med på sangene - især når de voksne ikke "hjælper til", så vil de gerne vise sig selv, mig og hinanden at de faktisk godt kan selv. De er i stand til at synge "Go Daw, go daw du gamle" mens jeg sidder ved flygelet - også uden de voksnes hjælp. Flere af sangene kan de selv sætte i gang.

Spil

Da det er ikke muligt at benytte forskellige percussion instrumenter, bruger vi udelukkende boomwakers og murerbaljer. Det giver tilegngæld ekstra mulighed for fordybelse i timing og præcision i forhold til fællespuls og rytme. Jeg har i børnehaverne også benyttet mig af netop boomwakers, aviser og spisepinde for at imødegå denne situation.

Børnene er helt fortrolige med rytmerne og der er derfor en meget stor fællesdisciplin. Det er muligt at skabe en fælles forståelse af timing og differentiere de forskellige dynamiske udtryk. Børnene er ikke på noget tidspunkt i tvivl, om der er skabt en musikalsk "succes" (der spilles det samme - på samme måde - på samme tid).

Koncentrationen er høj og det har været muligt at forfine udtrykket gennem faglig musikalsk korrigerende. Børnene har således flyttet sig musikalsk markant fra et niveau til et andet.

Bevægelse

Der opstår yderligere momenter med rigtig musik, når børnene bevæger sig til mit spil på flygelet. De er helt klart på hjemmebane. Drengene er vant til at udfordre deres motorik og tør give sig i kast med alle de udfordringer, jeg giver dem, samtidigt med, at de er meget lydhøre overfor musikken (tempo, dynamik, karakter). De er smadder gode til at reagere hurtigt på lyd kontra stilhed og samtidig løse de bevægelsesmæssige udfordringer.

Selvom pigerne generelt har godt styr på deres fin- og grovmotorik og selvom de kender og har styr på de forskellige gangarter/bevægelsesmønstre - er de alligevel ikke helt så "modige" som drengene, da de skal bevæge sig frit til mit spil på flygelet. De virker tilbageholdende og tør ikke rigtig komme selvstændigt på banen. Det er først da jeg giver dem konkrete opgaver, at de løsner op. De holder meget øje med hinanden. Efter det er de mere parate til at være lydhøre overfor tempoet/ dynamikken/karakteren i den spillede musik. Efterhånden bliver det mere lige. Og mange bidrager ved at udforske forskellige bevægelsesmønstre. De vil efterfølgende gerne fortælle og snakke. Jeg oplever det som om, at det, at de har fået brugt sig motorisk udfordrende, også stimulerer deres trang til at kommunikere verbalt. Og trangen til kommunikation er for mig at se første skridt på vejen til at ville/kunne lære et sprog. Pædagogerne er gode til at føre an og har en opmuntrende facon, der hiver de sidste usikre med ind på banen, samt får 'skilt de børn ad' der "låser sig fast" på hinanden. Således fyldes rummet med musik og musisk samvær.

Evaluering

Det er min oplevelse, at børnene fra de 4 børnegrupper fra henholdsvis Gefionsgården og Åkanden/Himmelblå har kunnet finde sig hurtigt til rette i en undervisnings-situation med "nye" voksne, fordi der har været en meget høj grad af genkendelighed. Når vi starter er alle klar. Børnene har været i stand til hurtigt at overføre ritualerne fra børnehaverne til skolen. Det er tydeligt at børnene har brug for ritualernes kraft, og musikundervisningen er på denne måde blevet en del af en rød tråd fra børnehaven til skole.

Jeg oplever børnene som generelt interesserede i musikken og ikke mindst i det musikalske, sociale og fortællings-univers vi sammen har fået bygget op. Nogle af disse børn har jeg haft både det 1. og 2. nu også det 3. projektår. De kender sangene og mig rigtig godt og vi har et fælles repertoire - et fællesskab gennem de musiske aktiviteter.

Det har været vigtigt for mig at opbygge netop et fællesunivers med forskellige karakterer således at, vi sammen kunne forstille os forskellige scenarier og digte videre i fællesskab. Det er mest blevet til gendigtning sammen med mig, men det er mit indtryk at flere af børnene i dagsinstitutionen og/eller hjemme har leget med både universet, sangene og dansene.

Afslutnings-"koncert" - den sidste milepæl.

Som afslutning på dette projektår, som også blev den endelige afslutning på MSI- projektet, valgte vi at lade de kommende 0. klasser lave en performance i forbindelse med sommerfesten. Således spillede de for forældre, lærere samt yngre og ældre søskende. Grundet de ekstra timer, som var blevet overført fra Gefionsgården har vi haft mulighed for at fordybe os ikke blot i de musiske udtryksformer, men også i en performancedel. Det at turde stå frem og synge, danse spille med og for nogen, men endnu ikke rigtig kender er stort - især når man kun er 5-6 år.

Børnene har igennem det intensive forløb nået at opøve en form for rutine og dermed tryghed, der gjorde, at de kunne udtrykke sig musikalsk i fællesskab. De har opøvet en musikalsk personlig og fælles disciplin. Og ikke mindst har de indoptaget et repertoire, som de nu er fælles om. Det er et fællesskab de deler med andre børn på Søndermarkskolen. Det blev meget tydeligt ved afslutningen, da vi synger og danser 'Esmaraldas Danseremse', idet alle de ældre søskende kendte sangen og dansede med. Det løftede de kommende 0. klasser op i et større fællesskab, som flere af børnene helt sikkert blev bevidste om. Jeg mener, at de oplevede både opbakning og en følelse af at være en del af noget.

For som to drenge efterfølgende sagde:

"Tænk at de kan den samme sang som os, selvom de er så store. Det var skægt."

"Ja, det blev en stor sang."

4.1.3.4 Legestuen - Mor/barn

Inklusion og mangfoldighed - Åbent musikhold

Holdet

Musikundervisningen af mor/barn er fortsat i legestue-regi stadig som et åbent musikhold. Det er dog i løbet af denne sæson blevet væsentligt mere stabilt med fremmødet.

Den oprindelige tanke var, at mor/barn fortrinsvis skulle være for to-sprogede børn og deres mødre. Det viste sig fra starten at være en meget vanskelig opgave at få netop denne gruppe i tale. Det har derfor været af afgørende betydning at projektet har kunnet starte i legestuen på Gefionsgården. Efterfølgende har vi kunnet invitere nogle forældre med børn på Søndermarkskolen til at komme og benytte sig af selve musiktilbuddet med deres yngre børn. Nogle af disse børn er efterfølgende startet i både børnehave og skole.

Der har været den samme kerne af 7-8 mor/barn par som er nu er startet med barn nummer 2 også, som har deltaget. Der således flere af mødrene, der har 2 og sommetider 3 børn med. Alderssammensætning har som følge heraf været meget bred idet de yngste har været nyfødte og de ældste 4-5 år.

Der har i løbet af denne sæson i lighed med tidligere været ca 25 barn/forældre par til musik. Det er blevet en fasttømret gruppe, som i følge eget udsagn har fået et nærmere og åbent kendskab til hinanden og hinandens børn gennem musikken.

Det har vist sig at være en stor styrke at der ikke udelukkende har deltaget to- sprogede børn og deres forældre men også etnisk danske børn/voksne. Det har været med til at løfte aktiviteterne og skabe et socialt og kulturelt netværk for eksempelvis de to-sprogede børn og deres mødre, som her har haft et sted at kunne møde og tale med andre mødre.

Ny rammer

Da Gefionsgården ændrede profil fik det også en konsekvens for undervisningen af de yngste. I starten af

projektet var undervisningen af de yngste med deres voksne i elgstuens lokaler, men det meget legetøj og den lille plads tog fokus fra musikken og det fælles samvær. Det var evident at denne undersving skulle foregå i "egne" rammer. Så da det ikke længere var en option at være i salen på Gefionsgården, var heldigvis muligt at flytte undervisningen af mor/barn-holdet fra Legestuen til Søndermarkskolen. Det der i starten viste sig umuligt nemlig at få dem til at komme på skolen "blot for en times musik" endte med at blive et succesfuldt tilløbsstykke. Således mødte 12-14 par op i festsalen. Efter endt undervisning kunne de benytte Sfo'ens lokaler til at spise medbragt mad, lege lidt og evt. besøge skolebiblioteket. Denne del af MSI-projektet har således - som jeg ser det - været med til at opbygge et begyndende fortroligheds forhold til skolen. Flere af disse forældre har således ytret ønske om at komme på skolen og benytte sig af faciliteterne.

Timerne.

Fez (handskedukken) skaber altid en god fælleskoncentration i starten af timerne. Og børnene glæder sig til han kommer hen til dem. De er gode til at vente på, at det bliver deres tur, og de voksne synger godt med.

Det er værd at bemærke, at de børn der har været med alle gange og er fortrolige med ritualerne udfolder sig frit i musikken/legene. Det er tydeligt at de forstår hvad der skal ske allerede, når jeg siger ord som "Balder" (der refererer til ærteposer) og rytmeæg. Hvilket selvfølgelig forstærkes af, at de umiddelbart efter kan se den konkrete "rekvisit". De øvrige børn følger naturligt trop.

Jeg tager stadig udgangspunkt i, at de fleste af sangene/legene skal kunne genskabes derhjemme blot mellem mor/barn og samtidigt skal være sjove at lave når vi er mange.

Derfor udfører jeg de fleste af aktiviteterne a capella og for nogle enkelte til playback. På denne måde er det til at gå til både for de voksne og børnene. Det kræver et minimum af forudsætninger og ingen instrumentale færdigheder.

Jeg oplever at børn og voksne glæder sig til musiktimerne, og at der er (i følge legestuepædagogen) opstået nogle anderledes bånd mellem børnene som ikke tidligere er registreret i samme grad. Jeg oplever også at forældrene i fællesskab sammen med mig glæder sig over børnenes fremskridt. Især når nye ord tages i brug, eller når et barn finder modet til at deltage i noget, der før var "farligt".

En del af forældrene (især de der kommer hver gang) fortæller at de bruger sangene / legene derhjemme. Hvilket er med til at gøre børnene trygge og sikre i de forskellige aktiviteter i timerne.

Det er min oplevelse, at denne del af projektet er med til at skabe et fællesskab mellem nogle meget forskellige mennesker. Et musikalsk fællesskab uden hvilket de ellers ikke ville kende de samme sange og have haft fællesoplevelser med deres eget og de andre børn/voksne.

4.1.3.4 MSI - Afsluttende eftertanke / Tina Buchholz

Musik. Sprog. Integration. Det var de tre ord, jeg havde sat i fokus, da jeg tilbage i 2006 tog initiativ til dette projekt og henvendte mig til skoleleder på Søndermarkskolen, Horsens og Sønderbro Kulturhus' formand Mogens Falk. Jeg havde på daværende tidspunkt arbejdet som musikpædagog og musikkonsulent i flere forskellige projekter samme sted - bl.a. projektet 'Musik til Alle' igennem Horsens Musikskole - og havde set hvordan børnene udviklede sig igennem diverse projekter, koncerter, små forestillinger og musicals. Ikke blot musikalsk men også personligt og socialt. Hvordan de blev en del af en fælles succes. Det var til tider en meget hård proces - for fælles succes kræver en fælles forståelse, og forståelse opnår man gennem kommunikation.. Jeg ville gerne lave et musikalsk udviklingsprojekt, der kunne forbedre børnene på Sønderbros muligheder for at kommunikere og navigere i et komplekst samfund. Klar og tydelig kommunikation, hvor du kan udtrykke dine ønsker og dig selv i overensstemmelse med den du synes, du er, kræver et (vel)udviklet sprog.

Min påstand var dengang og er stadig:

1) Ingen kan udvikle et sprog uden at have en trang til at udtrykke sig,

2) at musikken, fordi den er følelser, netop stimulerer denne trang.

Det er derfor evident, at der skabes et fælles kulturelt fundament - et sådant tager sin begyndelse med fælles oplevelser - fælles referencer - fælles repertoire. Her kan musikken som sagt gøre en væsentlig forskel. Fordi den rummer så meget mere end musikken.

Incitamentet for mig var ikke blot at få et musikprojekt i søen men også at skabe et blivende musisk miljø som generator for det fælles kulturelle fundament og derigennem skabe gode rammer for kommunikation og integration på tværs af kulturer og etnicitet. Derfor skulle der være fokus på den sproglige udvikling også, idet en stor del af børnene fra dette skoledistrikt netop har svært ved at udtrykke sig ikke blot igennem det danske sprog men i flere tilfælde også på eget modersmål. Hvilket var "målt" igennem de sproglige tests samt daglige observationer af pædagoger, lærere og sprogkonsulenter.

Efter at have vendt ideen både visionært og praktisk - fået etableret et samarbejde med Finn Holst (DPU) - fået projektet sat ind i en sammenhæng med de øvrige aktiviteter på Sønderbro - kunne vi beskrive projektet i detaljer og sende en ansøgning til Egmont Fonden. Det krævede atter justeringer og Mogens Falk og jeg måtte holde en del møder både med og uden Egmont Fonden og endelig i august 2008 kunne projektet skydes i gang.

Rollemodeller og læremestre

Jeg har stået som projektleder af og musikpædagog på førskoledelen, hvilket i praksis har betydet, at jeg har organiseret og udviklet og afviklet undervisningen af mor/barn, børnehave og de kommende 0. klasser.

At bruge knap 2 år på udvikling og forberedelse har vist sig at være godt givet ud. I forhold til førskole-delen som har været mit ansvar har der været brug for meget få justeringer i forhold til indholdet. Det har været udfordrende og givende at udvikle materiale og metoder i samarbejde med pædagoger, og at fokusere på sprogstimuleringen af børnene uden at forlade musikkens grundpræmisser.

Jeg har kunnet observere en afsmittende effekt fra undervisningen på de yngre børn, der endnu ikke direkte har deltaget i projektet. Således har de ældre børn været rollemodeller og lærermester, og de voksne har stille og roligt indoptaget musikken og den musiske samværsform som en del af hverdagen.

Det har jeg bl.a. kunne observere ved et fagligt markant højere niveau hos børnene. Det kan nemlig altid høre og mærkes, når der er blevet "øvet". Således har de nye 4-5 årige allerede kunnet en del af repertoiret, inden vi gik igang. Jeg har ligeledes observeret en større og større fortælletrang. Der er flere parametre, der spiller ind; børnene har set mig før, de kender mit navn, ved at jeg skal lave musik, det giver en tryghed og dermed genererer det også mod til at turde sige noget, mens andre lytter. Der er blevet opbygget det tillidsforhold, der skal til for at man som lærer kan løfte eleverne fra et fagligt niveau til et andet.

Gennem tydelige og eksakte krav til børnenes musik-udøvelse har de tilegnet sig færdigheder kombineret med en konstant stimulering af deres nysgerrighed, der gør at deres musikalitet reelt kan udfordres. De kan kvalificeret byde ind med noget i en musisk sammenhæng. Det at vide at man i én sammenhæng er i stand til at byde inde med noget gør det lettere at tage fat på nye faglige områder. Også selvom det er svært.

Fokus, koncentration og nærvær

I forbindelse med dette års kommende 0. klasser er det værd at bemærke, at der er markant forbedring af fællesdisciplin, fokus, koncentration og nærvær i forhold til projektets første års kommende 0. klasser. Disse børn har fået en faglighed og et fælles repertoire, der tydeligvis virker stimulerede og motiverende for at ville lære mere - sammen. De er bevidste om repertoiret og ved præcis, hvad de enkelte sange kan bruges til, og hvad de gør ved både den enkelte og fællesskabet. Jeg har kunnet observere en gruppe børn, der hver især nysgerrigt og energisk har udfoldet sig musisk i overensstemmelse med den de er. De har gennem det at arbejde med detaljerne lært at differentiere og kunne sætte det ind i en helhed med respekt for hinandens forskellige forudsætninger. På børneniveau javel. Men det er i min optik integration.

Samarbejde med sprogkonsulenter

Med hensyn til den konkrete sprogudvikling har jeg ikke alle forudsætninger for at vurdere det enkelte barns eksakte niveau på en given skala. Det ville derfor have været godt for projektet om der havde været etableret et formelt samarbejde med sprogkonsulenter og sprogpædagoger. Her er det ikke nok med hensigtserklæringer og møder på frivillig basis. I fremtidige lignende projekter er det min anbefaling, at der etableres og formaliseres et sådant samarbejde fra starten. På den måde ville man i fællesskab kunne videreudvikle både de musiske aktiviteter og også lave tests med et større begrebsunivers. Dog er det vigtigt for mig at nævne at hvis musikken skal virke er det af afgørende betydning, at den udføres på musikkens præmisser helt og fuldt. det udelukker bestemt ikke at der tænkes både sproglige og sociale parametre ind i den enkelte aktivitet, når vi har med elementær musikopdagelse at gøre - tvært imod.

Musik og kvalitet som udgangspunkt

Mit udgangspunkt har været musikken. Det er ved flere lejligheder vist og bevist, at alene det at beskæftige sig bevidst med musik gør en generel intellektuel forskel. Den påvirker evnen til at indlære, strukturere og huske. Adskillige er de (forsknings)projekter, der har belyst og stadig belyser dette emne. Jeg har derfor valgt at arbejde meget konkret med musikken og dens parametre. Jeg har gerne villet inspirere børn og voksne til at arbejde hårdt med musikken. Give dem øvedisciplin, lære dem at være udholdende, og gennem et tydeligt krav om fokus, koncentration og nærvær fra alle og et krav om at gøre sig umage - med andre ord kvalitet, har timerne givet grobund for musisk kreativitet.

Det gav i starten nogle interessante og udviklende samtaler mig og pædagogerne imellem. For det er tilsyneladende ikke sådan, at der arbejdes så specifikt med et fag i en daginstitution med et samtidigt ønske om implementering i hverdagen. Man arbejder ikke bevidst med evnen til at differentiere, og man arbejder ikke bevidst med begrebet kvalitet. Men at give børn og voksne redskaber til at glemme sig selv i den musiske handling giver samtidigt redskaber til at kunne fordybe sig i hvad som helst. Og med det stadig udtalte krav om kvalitet, er det ikke godt nok bare at være med for den, der kan mere end det. Alle skal yde deres bedste. Og børn er altså ikke dumme. De ved godt selv, hvornår de eller de andre har gjort sig umage.

Men det kræver en accept af et hierarki. Jeg ved noget, du ikke ved, som jeg gerne vil lære dig - hvis du vil! Og børn og voksne har villet. Ellers kunne projektet ikke have opnået så stor gennemslagskraft på det musiske og sociale område.

Et lille eksempel på denne accept kom fra en af drengene, der godt ville pointere at han gerne ville lære noget, da jeg spurgte: "Hvad er det nu ordene 'fokus, koncentration og nærvær' betyder?"

"Det betyder, at vi skal høre efter og gøre os umage. Og så skal vi ikke give op for så lærer vi ikke noget, og så kan man kun komme til at samle hundelort op, når man bliver voksen!"

Sådan. Den sad! Hvor var jeg glad for, at det ikke var mig, der sagde det. For det havde en enorm effekt - på den gode måde.

Politisk mod i fremtiden

Det vigtigste for mig er, at dette projekt har været med til at bygge broer gennem disse musiske fællesoplevelser - med et fællesrepertoire - en fornemmelse af, at vi har et begyndende fælles kulturelt fundament at stå på. Jeg kan se at det har givet børnene mod og trang til at kommunikere. Gøre sig selv tydelig i en fælles sammenhæng. Det har været enormt livsbekræftende at arbejde så intenst igennem 3 år med netop disse børn. Men jeg må igen pointere at dette projekt ikke havde kunnet lade sig gøre uden den ekstra økonomiske støtte og slet ikke uden de mange pædagogers positive tilgang og indsats. Det er indlysende for mig at sådanne projekter burde være permanente tiltag og ikke blot projekter. Hvis vi samlet set vil hæve os, forbedre os, udvikle os, udfordres og være innovative kræver det en indsats. Så mit ønske er, at der i fremtiden vil være politisk mod til at afsætte midler til, at vores børn får de bedste muligheder og redskaber for at kunne udvikle sig selv, hinanden og vores samfund.

Det skal blive spændende at se, hvordan de sproglige test falder ud. Om det kan måles, at børnene har fået udvidet deres sproglige univers igennem bl.a. at være en aktiv del af et musikalsk univers.

Evalueringsrapport 08/09

(Førsteårs-evaluering)

Finn Holst, 2009

Indledning

Projektet er rettet mod at styrke børnenes musikalske udvikling samt at bidrage til udviklingen af deres personlige, sociale og sproglige kompetencer i rammen af en kompetent musikfaglig undervisning. Krop og bevægelse spiller en central rolle, især i overgangen mellem førskole og skole, med særlig binding til både det musikfaglige aspekt og den sproglige udvikling.

Projektet er organiseret i fem aldersgrupper:

	<i>aldersgruppe</i>	<i>område</i>	<i>undervisning</i>	<i>lærere</i>
A.	0-3 årige	Småbørn/mødre	mor-barn undervisning	Tina Buchholz
B.	3-5(6) årige	førskolebørn / børnehaver	førskoleundervisning	Tina Buchholz
C.	6-9 årige	indskoling	obligatorisk musik	folkeskole og musikskole
D.	9-13 årige	melletrin	obl. musik og kor	folkeskole og musikskole
E.	13-16 årige	overbygning	Musical/drama	folkeskole og ekstern

Der har tidligere været gennemført en udvidet musikundervisning i skoledelen (Musik for Alle projektet¹⁰), og med opstart af MSI projektet er småbørns- og førskolebørnsundervisningen etableret som et nyt område. I det første projektår er der således særlig opmærksomhed på dette nye område (A. og B.), sammenhængen med indskolingsundervisningen (C.) og de udfordringer i forhold til projektets målsætninger, som er forbundet hermed. I projektets idégrundlag står det som afgørende at sætte tidligt ind for at omsætte projektets visioner for børnene i virkelighed, og projektet udvikler sig således i sin substans nede fra.

I det første år har undervisningen været gennemført af nye lærerkræfter og med nye institutionelle samarbejdsrelationer. Evaluering og observation af undervisningen - med fokus på grupperne A, B og C - har derfor måtte gennemføres i andet semester i det første projektår.

Der er på dette grundlag prioriteret en omfattende observation af undervisningen i småbørns- og førskoleundervisningen (gruppe A og B) og en mere formaliseret evaluering i indskolingen (nulte til tredje klasse). Formaliseret evaluering (løbende evaluering med evalueringsskemaer) er endnu ikke gennemført i førskolegruppen, men gennemføres ved opstarten af andet projektår. Observation i indskolingsgruppen er gennemført sidst i skoleåret, men da dette bl.a. inddrager lærerens beskrivelser på grundlag af videoobservation som er tidskrævende, er dette endnu ikke afsluttet pga. sommerferien.

De metodiske tilgange, der er udviklet til såvel observation som løbende evaluering i denne fase, er af stor betydning for projektets videreførelse. En væsentlig udfordring har ligget udvikling af det metodiske grundlag for klasserumsobservation og klasserumsforskning ved brug af video i forhold til musikundervisning, hvor den såkaldte tavse eller ikke verbale viden er af væsentlig betydning. Det har desuden været hensigten at tænke dette ind i et udviklings- og forankringsperspektiv.

Den samlede evaluering består af en række afsnit for de ovenstående børne- og elevgrupper (A til E), et afsnit om udvikling af den metodiske tilgang, samt en sammenfatning af evalueringresultater.

¹⁰ Holst, F. (2008): Musik til Alle, Et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole i Horsens Kommune, Evalueringsrapport. Musikpædagogiske Studier bind 1. DPU.

Observation - førskole Gruppe A og B

Førskoledelen er delt op i to aldersgrupper, en mor/barn - gruppe (0-3 årige børn) og børnehavegruppen. I det første projektår indgår dog kun de kommende'skolebørn i børnehavegruppen dvs. de 5-6 årige børn. Børnehavegruppen udvides til hele aldersgruppen i andet projektår.

Undervisningen i førskoledelen er i første projektår varetaget på alle hold af Tina Buchholz i samarbejde med børnehavegruppens pædagoger. Der er undervist i en mor-barn gruppe (Åben legestue) og to børnegrupper på Gefionsgården og ligeledes to børnegrupper på Åkanden.

Undervisningen er evalueret gennem lærerbeskrivelser og observation med video, samt lærerens tætte beskrivelse af den observerede undervisning under brug af videooptagelserne. Brugen af videoobservation har desuden været basis for udvikling af observationsmetodik med særligt henblik på klasserumsforskning og -udvikling i musikundervisning, som er af væsentlig betydning for projektets forankringsaspekt.

Førskoleundervisningen tager udgangspunkt i et fast undervisningsrepertoire (bilag1: Repertoire og elementer), som er sammensat meget alsidigt af både eget og traditionelt materiale med ritualer, a capella sange, fagtesange, remser, bevægelsessange, rytmeinstrumentspil og lytning. De forskellige elementer og sange er beskrevet i forhold til musikalske, sproglige, sociale og motoriske parametre - en opdeling der svarer til de grundlæggende dimensioner i projektets generelle opbygning.

Her følger en skematisk opstilling af det faste repertoire og anvendelsen heraf i den observerede undervisning i mor-barn gruppen og de fire førskolegrupper (ref. bilag 2,3,4,5, og 6).

Element	type/form	mor-barn	Gefion1	Gefion2	Åkande1	Åkande2
"Vanillesukker"	ritual (indledning)	x	x	x	x	x
Hej, hej. Hej med dig.	navnesang a capella	1	1	1	1	1
Godaw, godaw du gamle.	sang m. fagter/bevægelse playback	5		2	3	3
Oppe i lianerne, sidder bavianerne	remse m. fagter/bevægelse a capella	4			7	4
Prøv engang at si'	remse med rytmeinstrument a capella					
Trylle, rylle, rolleri	ritual, valg af en ud af fire sange ud fra billede		5	5	4	5
'Ude på det store hav'	sang og bevægelse a capella		3	3	5	6
'Uh, uh, uh, karusellen går	sang og bevægelse a capella		4	4	6	7
Esmaraldas danseremse	sang m. fagter/bevægelse playback			6		
Heksemutter lod en tudse	sang m. fagter/bevægelse a capella		6			
Mariehønen Evigglad	sang m. fagter/bevægelse a capella					
Instrumentspil	rytme		7	7	2	2
Har du hørt om hekse	bevægelse / lytning		2			

	playback					
Jeg går med Balder på hovedet	bevægelse med ærteposer	2				
Balder kravler rundt på kroppen	bevægelse med ærteposer til voksens sang	3				
Hvor er ægget henne	rytmeæg a capella	4				
Stjernerlys	afslapning / lytning playback	6	8	8	9	9
Afrunding	sproglig (forankring af timens indhold)				8	8
Farvel og tak for i dag	afslutning a capella		9	9	10	10

Den observerede undervisning er gennemført med et udvalg af alsidige elementer tilpasset den enkelte børnegruppe. Det er tydeligt, at mor-barn undervisningen har en karakter og undervisningen af børnehavebørnene en anden, samt at der er sammenbindende elementer herimellem.

Læreren benytter sang, kropsudtryk og musik fra CD med egne studieoptagelser, men ikke et lærerinstrument (fx klaver eller guitar). Brugen af sang og kropsudtryk ("a capella") fremstår meget velvalgt til børnegrupperne, og playback fra CD giver relevante metodiske fordele - men også bindinger. CD musikkens studiekvalitet virker overbevisende, og man kunne spørge, hvorvidt børnene dermed lærer, at 'rigtig musik' kommer fra en CD og er forbundet med tilsvarende bearbejdet lyd kvalitet (rumklang, kompression mm).

Uddrag fra Tina Buchholz' beskrivelser af undervisningen med støtte fra videooptagelser:

Mor-barn (bilag 2):

Der kommer aldrig rigtig ro på denne time. Jeg tilskriver det dels de relativt mange nye, hvor specielt de to drenge er meget urolige, støjende og opmærksomhedssøgende, og dels det, at der er så mange fremmede¹¹ (video, journalist, fotograf) i lokalet. Dog er det alligevel værd, at bemærke at de børn, der har været med alle gange, allerede er fortrolige med ritualerne og udfolder sig frit i musikken/legene. Det er tydeligt, at de forstår, hvad der skal ske, allerede når jeg siger ord som "Balder" (der refererer til ærteposer) og rytmeæg. Hvilket selvfølgelig forstærkes af, at de umiddelbart efter kan se den konkrete "rekvisit". Jeg har i legestuen med mor/barn taget udgangspunkt, i at de fleste af sangene/legene skal kunne genskabes derhjemme blot mellem mor/barn og samtidigt skal være sjove at lave, når vi er mange.



Gefion 1 (bilag 3):

¹¹ det var uheldigt at observation faldt sammen med pressebesøg med journalist og fotograf

Flere af børnene kan nu huske alle vers, måske ikke alle ordene, men det begynder at hænge sammen. De er blevet meget opmærksomme på slutningerne af versene, hvor vi har øvet både samtidighed og stilhed. Det er her den fælles puls samles gennem rytmen på "uhm, uhm, uhm". Når flere børn alligevel falder ud og ind af sangen, er det ikke fordi de ikke kender den, men fordi de - mener jeg - stadig har svært ved ordene, selvom vi har snakket om deres betydning, smagt på dem, snakket om dem igen. Det er ikke ord, de har "brug for" i deres dagligdag, så de bliver ikke trænet. Omkvædet har de naturligvis lettere ved, selvom det er vrøvl: Rimmerum, rimmerum. Røg i ringe uhm, uhm, uhm! idet, det bliver sunget mange gange, er musikalsk markant, og at vi markerer omkvædet fysisk på samme måde hver gang. De får dermed også en kropslig oplevelse af ordlydene.

Børnene ser frem til at spille, og de er blevet rigtig gode til at arbejde med lyd vs. stilhed og kraftig vs. svagt. De har fundet modet til at stå frem og dirigere, fordi de nu kender opgaven og forventningerne til dem både som musiker og dirigent.

Alt i alt en god time, hvor der var fokus på puls, tempo og dynamik. Parametre som de er ved at have styr på også i fællesskab. Jeg kunne godt selv tænke mig, at der var mere tid til musikken, men jeg har vurderet, at det er nødvendigt at få børnene til at være meget fysiske. Jeg må forholde mig til, at det er måden hvorpå jeg kan fastholde deres koncentration og fokus på de musiske "færdselsregler".

Det er en afgørende faktor for projektet, at musikken, legene og samtalerne i forbindelse hermed fortsætter uden mig og bredes ud over hele ugen. De fleste af aktiviteterne udføres derfor a capella og for nogle enkelte til playback. På denne måde er det let at gå til både for voksne og børn. Det kræver et minimum af forudsætninger og ingen instrumentale færdigheder. Jeg oplever et stigende engagement hos de pædagoger, der deltager i musiktimerne, hvilket er med til at sikre en god gennemførelse af de enkelte timer.



Gefion 2 (bilag 4):

- Maja minder mig om, at vi skal have sangen, selv om de øvrige er klar til at rykke ud af kredsen for at lave opvarmning til musik. Det er flot at se, at hun er så pro-aktiv. Hun har været meget stille dels af personlige årsager, men også pga. af de udtale-vanskeligheder, hun har. Det er dejligt at høre/se, at hun kommer mere på banen. Når hun taler mere, må hun alt andet lige blive bedre til det. Alt i alt er børnene smadder gode til denne sang. De er nu også begyndt at finde på forskellige bevægelser. I begyndelsen gjorde de alle, som den første havde valgt at gøre. Næsten alle tager udfordringen op. Alle accepterer de andres bevægelser og imiterer, så godt de kan.

- Børnene er blevet gode til at samarbejde, og det er min opfattelse, at de godt kan lide at få løbet og brugt en masse energi. Børnene er meget solidariske. Jeg oplever, at børnene - også på dette hold - er engagerede og tager del i de to leges præmisser. At de er i stand til at flytte fokus væk fra sig selv og hen på aktiviteten... Der er samme flotte udvikling på dette hold som på det forrige.

- Jeg oplever at de fleste af børnene kan sangen. Men de har alligevel brug for mig som igangsætter. Jeg tvivler på, at de kan udføre hele sangen selv uden voksen-hjælp, men det afgørende på indeværende tidspunkt er, at de har en klar fornemmelse af, hvad der skal ske.

- Børnene ser frem til at spille, og de er blevet rigtig gode til at arbejde med lyd vs. stilhed og kraftigt vs. svagt. De har fundet modet til at stå frem og dirigere, fordi de nu kender opgaven og forventningerne til dem både som musiker og dirigent.

Åkanden 1 (bilag 5):

- Som på det forrige hold starter jeg med at spille puls både kraftigt og svagt, og de følger mig. Der er nogenlunde koncentration. Nogle af drengene vil gerne eksperimentere med måden at spille på. Det kunne man godt følge op på ved at lade dem spille selv i løbet af ugen. Jeg vurderer, at jeg har for lidt tid sammen med børnene til at kunne udnytte den helt frie improvisation.

- Jeg oplever det som en engageret session, hvor børnene har god fokus på musikken og hinanden. Der er en tydelig udvikling i deres mod og evne til at stå frem og dirigere og dermed stille krav til gruppen. Ligeledes synes jeg, de begynder at fungere som et "orkester", der spiller sammen. En nødvendig forudsætning for kommunikation og fællesskab.

- Jeg starter blot musikken, og alle ved, hvad de skal. De har nu fuldstændig styr på de faste bevægelser og trin. De synger flot med lige fra starten.

- Børnene elsker denne musikalske leg. De er blevet smadder dygtige til at styre "faldskærmen", så bolden/skibet ikke flyver af stoffet.

- De er helt med på at arbejde med både tonehøjde, tempo og udtryk. De tør bruge stemmerne på forskellige måde og dramatiserer den enkelte bavian. De er ikke i tvivl om, hvem der er hurtig og hvem der er langsom, hvilket gør, at de er helt sikre i deres fælles tempo. De kan koncentrere sig i lang tid og vil gerne blive ved.

- Nyt punkt. Vi snakker om dagens musik. Hvad har vi lavet etc. Børnene får på den måde repeteret dagens udtryk og kan der igennem bedre indoptage de forskellige aktiviteter.

- Det er evident at elementerne/parametrene fra musiktimerne bruges i løbet af ugen på institutionen - i deres hverdag. Det er tydeligt, at pædagogerne bruger elementer fra musiktimerne i hverdagen, og børn som voksne virker meget trygge. De er derfor i stand til at tage imod udfordringer og kan lege med de forskellige parametre. Jeg får efter timen refereret, at flere af børnene i løbet af ugen leger variationer af nogle af musiklegene selv ude på legepladsen, i hyggebogen, på stuen. De er med andre ord blevet selvdrevne i udvalgte aktiviteter. Det er især legen med "karrusellen" og dirigent, de selv sætter i gang. Ellers er det fragmenter af sangene, som de går og synger. Sus og Pia, de to pædagoger er gode til at gå ind i kredsen på lige fod med børnene. Det er super, at børnene oplever, at de voksne på ingen måde melder sig ud, men går til den. Det er grundlaget for, at projektet kan lykkes, at der kommer en musikalsk samværsform.



Åkanden 2 (bilag 6):

- De børn, der ikke var oppe at dirigere i den instrumentale afdeling, får en tur i karrusellen. Det vækker stor jubel, at Remick (den nye pædagog) skal have en tur. Vi bliver dog nødt til at starte turen en gang til, da nogle af drengene

synes, det er smadder sjovt at hænge i "faldskærmen". Det er skønt at se/høre, at de kan rette fokus både mod legen og sangen, når de bliver "rettet".

- Nyt punkt. Vi snakker om dagens musik. Hvad har vi lavet etc. Børnene får på den måde repeteret dagens udtryk og kan der igennem bedre indoptage de forskellige aktiviteter. Repetitionen følger op på de forskellige oplevelser og er med til at fastholde dem. Der er god koncentration.

- Børnene kender sangen rigtig godt, da det er den samme jeg har brugt i hele forløbet. De lægger sig straks ned på gulvet. De har brugt meget energi i dag, og de ligger stille og lytter. Jeg har god kontakt med dem, når jeg kommer rundt sammen med Fez. Det er også her, der er mulighed for at samle op på små episoder/konflikter og få dem rundet af, så der ikke er noget, der hænger til næste gang. Det er min oplevelse, at børnene nyder at ligge lige så stille og lytte til musikken, der er flere af dem, der er begyndt at synge lidt med. Det nære øjeblik med mig har afgørende betydning for vores indbyrdes forhold/tillid/fortrolighed.

En rigtig god time, hvor der var fokus på puls, tempo og dynamik. Parametre som de er ved at have styr på også i fællesskab. Der var momenter af fælles musikudøvelse, hvor vi alle var samlet både musikalsk og socialt.

Det samlede billede, der heraf tegner sig, viser en førskoleundervisning, som er påbegyndt på et nyt område i projektet med et nyt institutionssamarbejde og en ny børne- og forældregruppe, og som indebærer en række udfordringer, der forsøges imødekommet. De bærende elementer i musikundervisningen er etableret i en metodisk set alsidig tilgang, som retter sig mod såvel musikalske, sproglige, sociale og motoriske parametre. I undervisningen indtages det motoriske/bevægelsesmæssige aspekt en væsentlig plads sammen med det sociale, som grundlag for at etablere et musikalsk fokus. Det er i nogle tilfælde lykkedes at skabe tydelig sammenhæng mellem det kropslige og musikalske på den ene side og det sproglige på den anden, men det kan nok betegnes som en generel tendens, at det sproglige aspekt (såvel det dansksproglige som dansk som andetsprog) indgår i en musikfaglig forståelse i undervisningen, hvilket i sig selv ser ud til at have svært ved at løfte opgaven. Det kan derfor ses som en faglig udfordring at udvikle de sproglige potentialer i undervisningen yderligere.

Den faglige udfordring:

Projektet er rettet mod at styrke børnenes musikalske udvikling, samt at bidrage til udviklingen af deres personlige, sociale og sproglige kompetencer i rammen af en kompetent, musikfaglig undervisning. Det betyder også, at der anlægges et bredt perspektiv på den musikfaglige forståelse, som indbefatter udvikling af samarbejds- og grænseflader mellem forskellige fagligheder.

Betragter man koblingen mellem et musikfagligt og et danskfagligt hhv. DSA perspektiv (dansk som andetsprog), kan denne opfattes på to måder: Den ene er, at et fag er hovedperspektiv (mål), og det andet er et aspekt (middel) - altså dansk med musikalsk eller musisk aspekt eller musik med et sprogligt aspekt. Den anden måde er at sidestille de to fagligheder i en symbiose, rettet mod et helhedsperspektiv for eleven, hvad man også kunne betegne som en *økologisk* eller holistisk tilgang. Det er, på grundlag af observationen indtrykket, at den sproglige del indgår som et aspekt i musikundervisningen med basis i en musikfaglig forståelse. Det betyder, at der kunne ligge et potentiale i at etablere et decideret symbiotisk fagsamarbejde mellem musiklæreren og den sprogfaglige ekspertise (sproggruppepædagog, sprogkonsulent) i den institutionelle sammenhæng. Muligvis kunne musikpædagog, børnehavepædagog, sprogpædagog og sprogkonsulent samarbejde om udvikling af en specifik 'fagsymbiotisk praksis' i undervisningen og i den pædagogiske hverdag, som kunne trække på såvel en musikfaglig- som en sprogfaglig ekspertise. Heri kunne evt. indgå videoobservation, som giver nogle oplagte fordele, som præciseres andetsteds i denne rapport.

Evaluerings - Førskole

Evalueringsspørgsmålene til indskolingsdelen er koordineret med børnehavernes læreplaner og begrebsformuleringer. Det er således muligt at benytte de samme evalueringsspørgsmål både for indskolingen (inkl. nulte klasse / børnehaveklasse) og gruppen af kommende skolebørn i børnehaven (de 5- 6 årige). Observationsprocessen har været prioriteret, men den individuelle evaluering af denne gruppe børnehavebørn skal gennemføres i august /september 09, som et samarbejde mellem musikpædagogen og børnenes daglige pædagoger.

Indskoling - evaluering Gruppe C

1. Evalueringsområde

Projektet er rettet mod at styrke børnenes musikalske udvikling samt at bidrage til udviklingen af deres personlige, sociale og sproglige kompetencer i rammen af en kompetent, musikfaglig undervisning. Krop og bevægelse spiller desuden en central rolle, især i overgangen mellem førskole og skole, med særlig binding til både det musikfaglige aspekt og den sproglige udvikling.

Der evalueres på dette grundlag i forhold til fem områder:

- 1) et musikfagligt perspektiv
- 2) personlige kompetencer og selvværd
- 3) sociale kompetencer og integration/inklusion
- 4) krop og bevægelse
- 5) et sprogligt perspektiv

Evalueringen gennemføres for klassetrinnene nulte, første, anden og tredje.

2. Evalueringsspørgsmål

Evalueringsspørgsmålene er udarbejdet i dialog med lærergruppen. Det tages både udgangspunkt i indholdsområder i læseplanen for musik i indskolingen, og i en række evalueringsspørgsmål, udarbejdet for førskolebørn i de to børnehaver, der er tilsluttet projektet mhp at skabe en mulig evalueringsmæssig forbindelse mellem førskole- og indskolingsniveauet.

Følgende spørgsmål vurderes af klassens musiklærere på en skala fra en til fem:

1. Musikfagligt

- a. I hvilken grad deltager eleven aktivt i sang, bevægelse og spil
- b. I hvilken grad indgår eleven udtryksfuldt i de musikalske aktiviteter
- c. I hvilken grad er eleven bevidst om brugen af sin stemme
- d. I hvilken grad er eleven i stand til at opfatte og følge en puls.
- e. I hvilken grad indgår eleven aktivt og medskabende i de musikalske aktiviteter
- f. I hvilken grad indgår eleven aktivt i at lege og eksperimentere med musikalske elementer
- g. I hvilken grad er eleven i stand til at bruge de musikalske elementer, der arbejdes med i musikundervisningen
- h. I hvilken grad er eleven opmærksom på tonale forskelle (fx dur-mol) og taktarter.

2. Personlige kompetencer og selvværd

- a. I hvilken grad deltager eleven aktivt i undervisningen
- b. I hvilken grad er eleven i stand til at tage initiativ
- c. I hvilken grad er eleven i stand til at påtage sig udfordringer
- d. I hvilken grad vurderer du, at eleven opfatter sig selv som en værdifuld deltager
- e. I hvilken grad er eleven i stand til at fastholde opmærksomhed / koncentrere sig

3. Sociale kompetencer og integration/inklusion

- a. I hvilken grad indgår eleven aktivt deltagende i det sociale fællesskab
- b. I hvilken grad vurderer du, at eleven bliver set og anerkendt i fællesskabet

- c. I hvilken grad er eleven i stand til at tage hensyn til andre
- d. Hvor god er eleven til at læse (afkode) andres signaler
- e. I hvilken grad er eleven i stand til at forstå sociale spilleregler

4. Krop og bevægelse

- a. I hvilken grad vurderer du, at barnet har glæde ved kropslig udfoldelse
- b. I hvilken grad vurderer du, at barnet har kropslig balance og koordination
- c. I hvilket omfang benytter barnet "alle sanser"/ mange sanser
- d. I hvilken grad vurderer du, at barnet har kropskontrol - grovmotorisk
- e. I hvilken grad vurderer du, at barnet har kropskontrol - finmotorisk

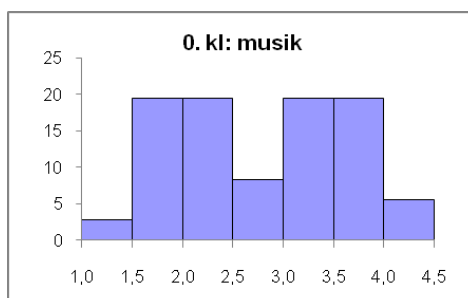
5. Sprogligt

- a. I hvilken grad bruger eleven hellere krop og bevægelse til at udtrykke sig, end det bruger ord
- b. I hvilken grad bruger eleven bevægelse og gestik, integreret med det talte sprog
- c. I hvilken grad nynner eller synger eleven med på melodier (uden ord)
- d. I hvilken grad synger eleven med på melodier under brug af ord (frem for blot at nynne med)
- e. I hvilken grad kender eleven enkelte ord i sangene og synger dem
- f. I hvilken grad kender eleven hele teksten til de sange, der synges ofte
- g. I hvilken grad taler eleven om sangenes indhold
- h. I hvilken grad bruger eleven ord fra sangene i andre sammenhænge
- i. I hvilken grad udtrykker eleven verbalt glæde over at skulle i gang med at synge
- j. I hvilken grad har eleven udviklet et verbalt sprog omkring musikken

2. Evalueringresultater - nulte klasse

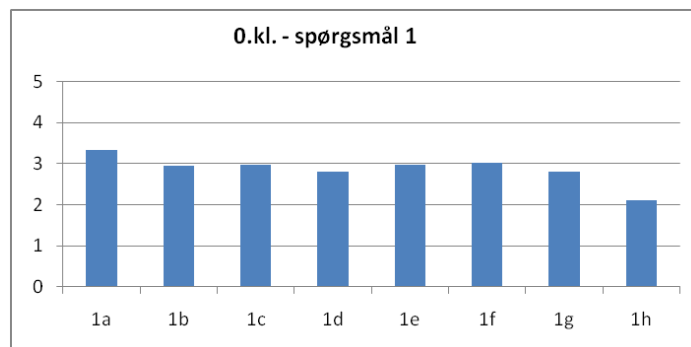
0. klasse omfatter to klasser: 0a og 0b. Resultaterne for de to klasser vurderes samlet. De relationelle vurderinger, som her fremstilles statistisk, tegner generelle tendenser og siger ikke noget om den enkelte elev, som må vurderes i et udviklingsperspektiv gennem sammenligning af de på hinanden efterfølgende, individuelle evalueringer.

2.1. *Det musikfaglige perspektiv* (spørgsmål 1 a til h) har et middeltal på 2,87. Det reelle middeltal for den samlede besvarelse for 0. klasse er 2,95 (ideelt middeltal 3,0), og det samlede niveau for dette spørgsmål ligger således lidt under middel. Eleverne fordeler sig (fig. 1) ikke jævnt som i en normalfordeling, men derimod som to pukler ('kamel') omkring hhv. 2,0 og 3,5, hvilket er en negativ tendens i forhold til middeltallet 3,0. Man kan således sige, at der er tendens til en opdeling i en gruppe med et pænt niveau (gennemsnit 3,5 - 0,5 over middel) og en gruppe med et lavt niveau (gennemsnit 2,0 - 1,0 under middel).



Figur 16: elevfordeling - musikfagligt

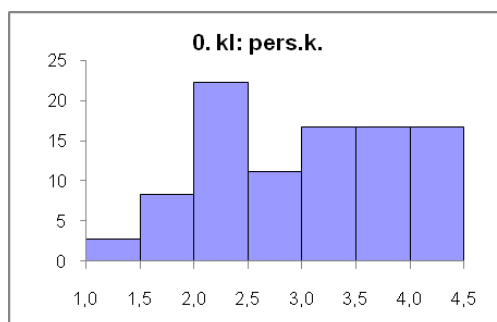
De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 1a til 1h) fordeler sig (fig. 2) rimelig jævnt.



Figur 17: delspørgsmål - musikfagligt

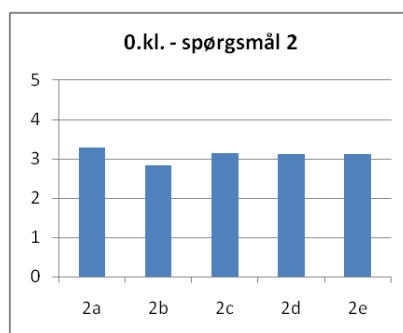
Spørgsmål 1a (*I hvilken grad deltager eleven aktivt i sang, bevægelse og spil*) er placeret over middel (3,3), mens spørgsmål 1h (*I hvilken grad er eleven opmærksom på tonale forskelle og taktarter*) ligger noget under middel (2,1) i forhold til et samlet middeltal for dette spørgsmål på 2,9. Denne fordeling kan med rimelighed forventes på klassetrinnet.

2.2. Spørgsmålet om *personlige kompetencer og selvværd* (spørgsmål 2 a til e) har et middeltal på 3,1. Det reelle middeltal for den samlede besvarelse for 0. klasse er 2,95 (ideelt middeltal 3,0), og det samlede niveau for dette spørgsmål ligger således lidt over middel. Eleverne fordeles sig (fig. 3) ikke jævnt, idet en ellers pæn højrevendt fordeling, som peger på en stor gruppe elever med et højt niveau, brydes af en markant høj søjle på et lavt niveau (mellem 2,0 og 2,5), som indikerer en mindre, men meget markant gruppe med et lavt niveau (fig. 3).



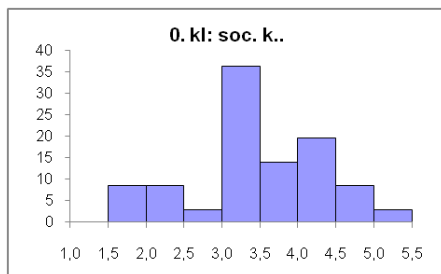
Figur 18: elevfordeling - personlige kompetencer

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 2a til 2e) fordeles sig (fig. 4) jævnt. Der fremstår en mindre forskel mellem delspørgsmål 2a (*I hvilken grad deltager eleven aktivt i undervisningen*) på 3,3 og delspørgsmål 2b (*I hvilken grad er eleven i stand til at tage initiativ*) på 2,8. Sidstnævnte kunne pege på et mindre antal elever med et lavere initiativniveau, men kan ikke ses som en generel tendens.



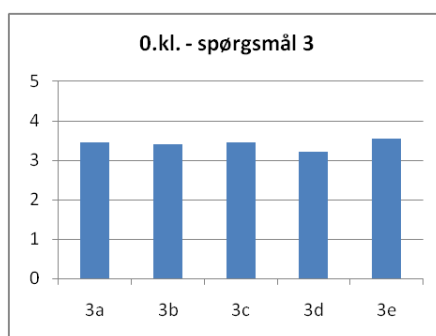
Figur 19: delspørgsmål - personlige kompetencer

2.3. Spørgsmålet om sociale kompetencer og integration/inklusion (spørgsmål 3a til 3e) har et middeltal på 3,4, hvilket er pænt over det samlede middeltal for besvarelserne for 0. klasse på 2,95. Eleverne fordeler sig (fig.5) med et kraftigt center ved middelværdien (3,0 - 3,5), med en tendens til en højrevendt kurve med flere på den positive side og færre på den negative.



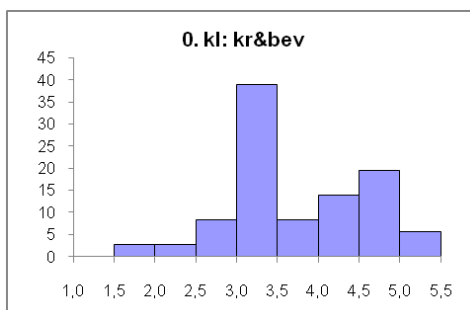
Figur 20: elevfordeling - sociale kompetencer

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 3a til 3e) fordeler sig (fig. 6) jævnt og alle delspørgsmål har en middelværdi over 3.



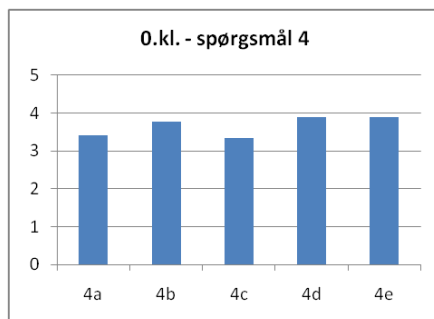
Figur 21: delspørgsmål - sociale kompetencer

2.4. Spørgsmålet om krop og bevægelse (spørgsmål 4a til 4e) har et middeltal på 3,7, hvilket er højt i forhold til det samlede middeltal for besvarelserne for 0. klasse på 2,95. Eleverne fordeler sig (fig.7) med et kraftigt center ved middelværdien (3,0 - 3,5), med en tendens til en højrevendt kurve med markant flere på den positive side og færre på den negative.



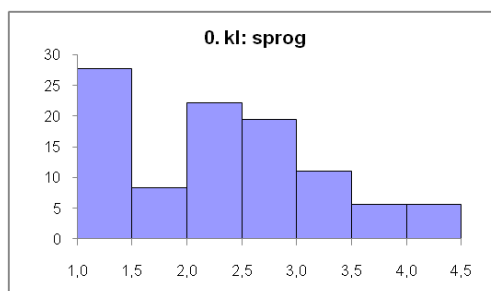
Figur 22: elevfordeling - krop og bevægelse

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 4a til 4e) fordeler sig (fig. 8) jævnt, dog ligger 4a (*glæde ved kropslig udfoldelse*) og 4c (*brugen af mange sanser*) lidt lavere end spørgsmålene om kropslig balance samt fin- og grovmotorik, som ligger meget højt.



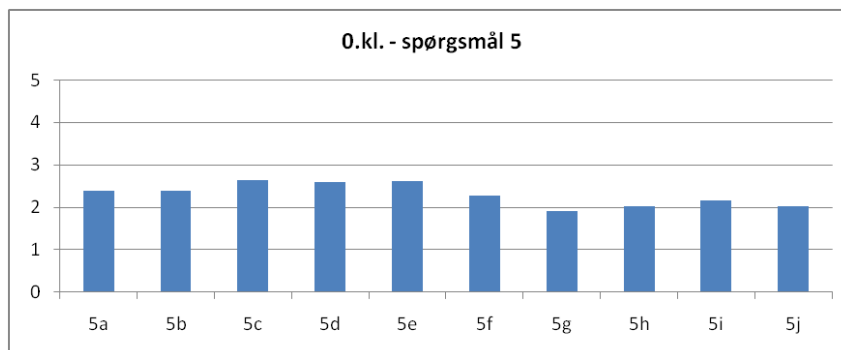
Figur 23: delspørgsmål - krop og bevægelse

2.5. Spørgsmålet om et sprogligt perspektiv i musikundervisningen (spørgsmål 5a til 5j) har et middeltal på 2,3 hvilket er lavt i forhold til det samlede middeltal for besvarelserne for 0. klasse på 2,95. Eleverne fordeler sig (fig.9) i en udpræget venstrevendt kurve med en stærk vægt på en udpræget dårlig vurdering.



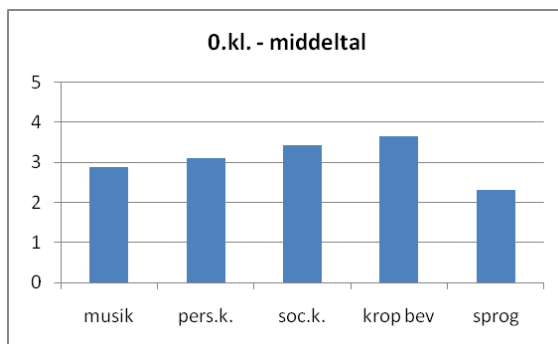
Figur 24: elevfordeling - sprog

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 4a til 4e) fordeler sig (fig. 8) jævnt på dette niveau med spørgsmål 5g (*I hvilken grad taler eleven om sangenes indhold*) som det laveste med en middelværdi under 2,0.



Figur 25: delspørgsmål - sprog

2.6. *Fordelingen for de fem områder* (fig.10) viser, at musikområdet ligger i midten (lidt under middel), mens de personlige og sociale kompetencer ligger over middel, og området krop og bevægelse udmærker sig med en markant positiv placering. Det sproglige aspekt derimod placerer sig udtrykkeligt svagt.

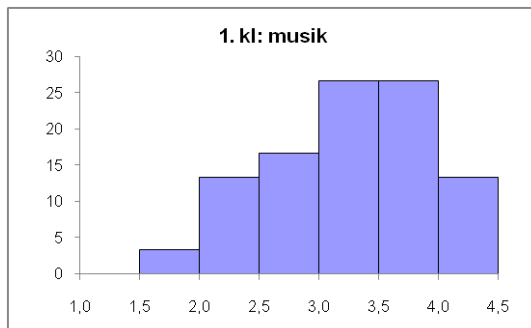


Figur 26: Fordeling af de fem områder for 0. klasse

3. Evalueringsresultater - første klasse

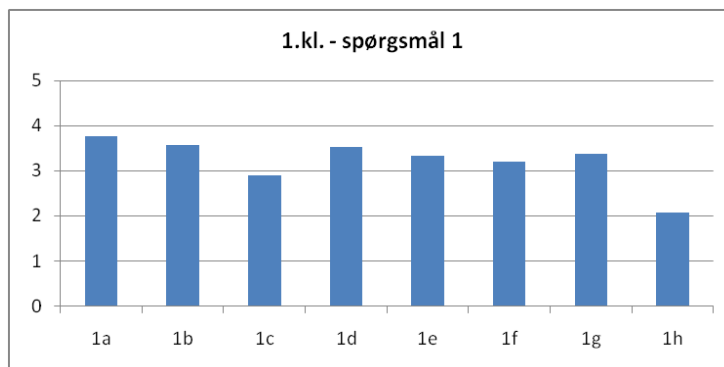
1. klasse omfatter to klasser: 1a og 1b. Resultaterne for de to klasser vurderes samlet. De relationelle vurderinger, som her fremstilles statistisk, tegner generelle tendenser og siger ikke noget om den enkelte elev, som må vurderes i et udviklingsperspektiv gennem sammenligning af de på hinanden efterfølgende, individuelle evalueringer.

3.1. *Det musikfaglige perspektiv* (spørgsmål 1 a til h) har et middeltal på 3,2. Det reelle middeltal for den samlede besvarelse for 1. klasse er 3,3 (ideelt middeltal 3,0), og det samlede niveau for dette spørgsmål ligger således tæt ved middel. Eleverne fordeler sig jævnt i en let højrevendt kurve med en positiv tendens (fig. 12).



Figur 272: elevfordeling - musikfagligt

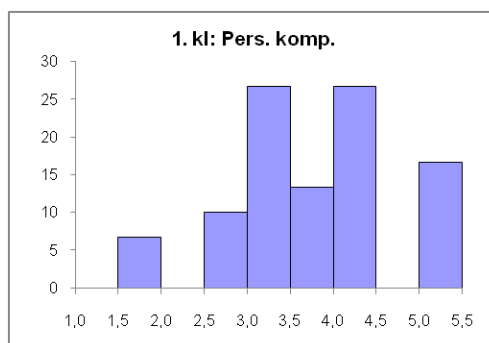
De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 1a til 1h) fordeler sig (fig. 13) rimelig jævnt. Profilen er i høj grad den samme som den for nulte klasse.



Figur 13: delspørgsmål - musikfagligt

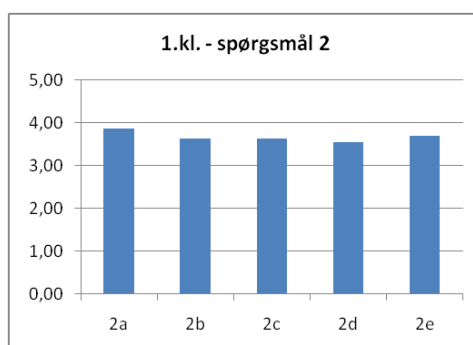
Spørgsmål 1h dog ligger noget under middel (2,1) i forhold til et samlet middeltal for dette spørgsmål på 3,2, hvilket relativt set er lavere end resultatet for nulte klasse (afsnit 2.2).

3.2. Spørgsmålet om personlige kompetencer og selvværd (spørgsmål 2 a til e) har et middeltal på 3,7. Det reelle middeltal for den samlede besvarelse for 1. klasse er 3,3 (ideelt middeltal 3,0), og det samlede niveau for dette spørgsmål ligger således lidt over middel. Eleverne fordeler sig (fig. 3) omkring midten med en let højrevendt tendens, og der ser ud til at være mange, der er vurderet i spørgsmålet til 3, 4 og 5 (fig. 14)



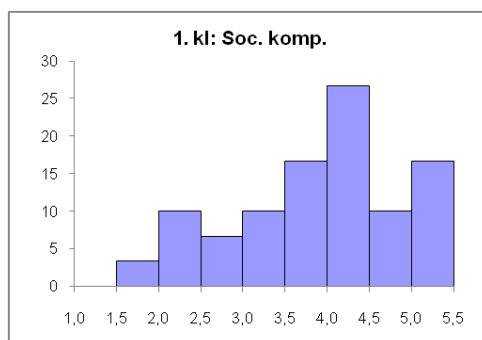
Figur 14: elevfordeling - personlige kompetencer

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 2a til 2e) fordeler sig (fig. 15) jævnt uden store differentieringer.



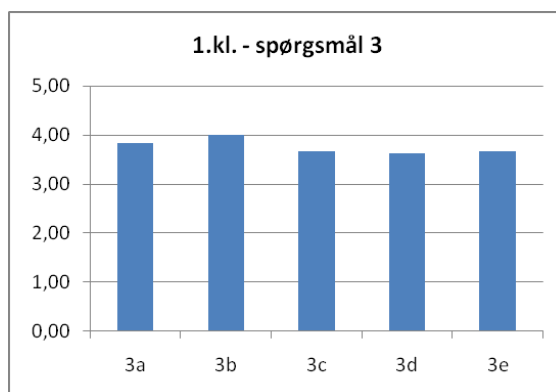
Figur 15: delspørgsmål - personlige kompetencer

3.3. Spørgsmålet om sociale kompetencer og integration/inklusion (spørgsmål 3a til 3e) har et middeltal på 3,8, hvilket er pænt over det samlede middeltal for besvarelsene for 1. klasse på 3,3. Eleverne fordeler sig (fig.16) med en højrevendt kurve med en stærk positiv tendens.



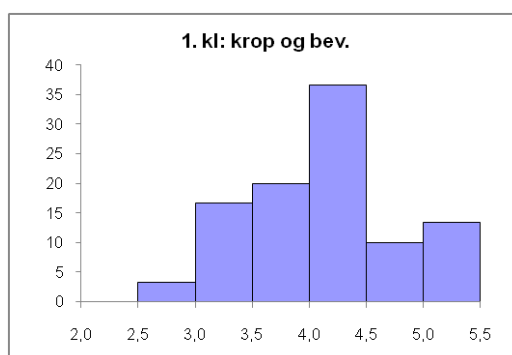
Figur 16: elevfordeling - sociale kompetencer

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 3a til 3e) fordeler sig (fig. 17) jævnt og alle delspørgsmål har en middelværdi over 3. Spørgsmål 3b (*I hvilken grad vurderer du at eleven bliver set og anerkendt i fællesskabet*) får den højeste værdi med et middeltal på 4,0.



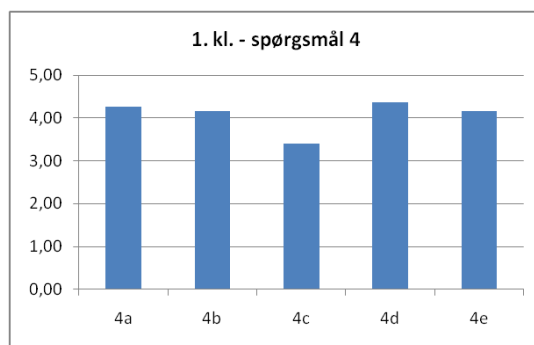
Figur 17: delspørgsmål - sociale kompetencer

3.4. Spørgsmålet om krop og bevægelse (spørgsmål 4a til 4e) har et middeltal på 4,1, hvilket er højt i forhold til det samlede middeltal for besvarelserne for 1. klasse på 3,3. Eleverne fordeler sig (fig.18) med en højrevendt kurve omkring 4 og med næsten ingen vurderinger under 3.



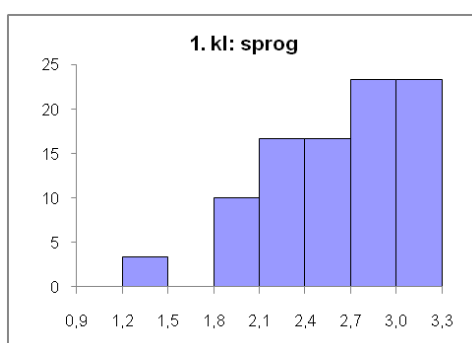
Figur 18: elevfordeling - krop og bevægelse

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 4a til 4e) fordeler sig (fig. 19) jævnt, dog ligger 4c (*brugen af mange sanser*) en del lavere (=3,4) end det høje gennemsnit for spørgsmålet (=4,1). De andre delspørgsmål vurderes derimod særdeles højt.



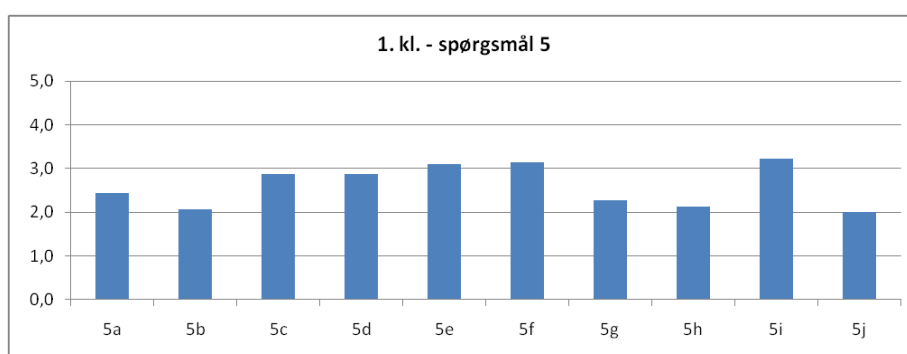
Figur 19: delspørgsmål - krop og bevægelse

3.5. Spørgsmålet om et sprogligt perspektiv i musikundervisningen (spørgsmål 5a til 5j) har et middeltal på 2,6 hvilket er lavt i forhold til det samlede middeltal for besvarelserne for 1. klasse på 3,3. Eleverne fordeler sig (fig.9) i en udpræget venstretning kurve, som ikke overskrider en vurdering (middeltal for en elev) på 3,2. Der er tale om en udpræget negativ vurdering, idet ca. 75 % ligger under den ideelle middelværdi = 3,0. Set i forhold til besvarelsens reelle middelværdi på 3,3 placerer samtlige vurderinger sig i det negative område. Som det ses af figur 20 ophører fordelingen netop ved 3,3.



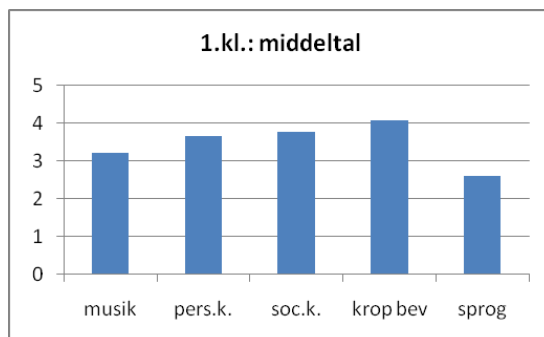
Figur 20: elevfordeling - sprog

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 4a til 4e) fordeler sig (fig. 21) med fire delspørgsmål (b5, 5g, 5h og 5j) med lave værdier dvs. omkring 2,0, og fem delspørgsmål omkring niveauet 3. Den højeste værdi får delspørgsmål 5i (*I hvilken grad udtrykker eleven verbalt glæde over at skulle i gang med at synge*) hvilket må siges at pege fremad.



Figur 21: delspørgsmål - sprog

3.6. *Fordelingen for de fem områder* (fig.22) viser, at musikområdet ligger i midten (lidt under middel) mens de personlige og sociale kompetencer ligger over middel, og området krop og bevægelse udmærker sig med en markant positiv placering. Det sproglige aspekt derimod placerer sig udtrykkeligt svagt.



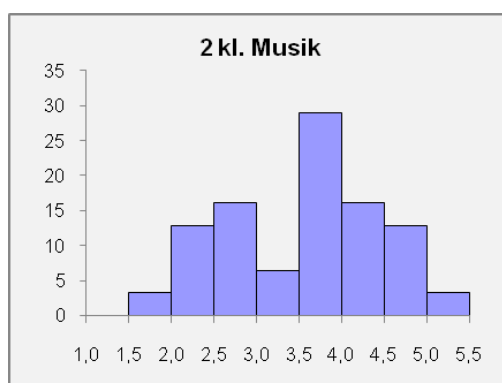
Figur22: Fordeling af de fem områder for 1. klasse

Denne fordeling afviger kun meget lidt fra fordelingen for nulte klasse (afsnit 2.6, figur 11). Disse to fordelinger (figur 11 og figur 22) kan således ses som udtryk for en væsentlig tendens. Se også senere sammenligning af klassetrin med korrektion for klassetrinnets reelle middelværdi.

4. Evalueringresultater - anden klasse

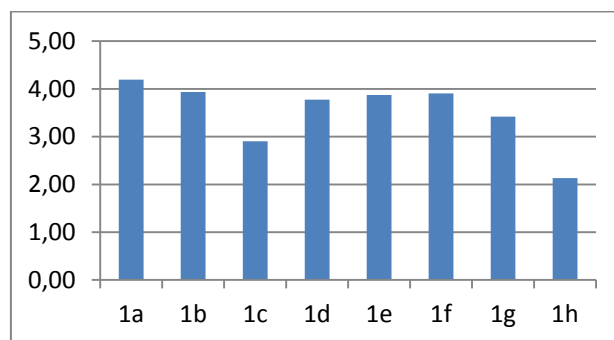
2. klasse omfatter to klasser: 2a og 2b. Resultaterne for de to klasser vurderes samlet. De relationelle vurderinger, som her fremstilles statistisk, tegner generelle tendenser og siger ikke noget om den enkelte elev, som må vurderes i et udviklingsperspektiv gennem sammenligning af de på hinanden efterfølgende, individuelle evalueringer.

4.1. *Det musikfaglige perspektiv* (spørgsmål 1 a til h) har et middeltal på 3,5. Det reelle middeltal for den samlede besvarelse for 2. klasse er 3,6 (ideelt middeltal 3,0), og det samlede niveau for dette spørgsmål ligger således tæt ved middel. Eleverne fordeler sig i en let højrevendt kurve (fig. 23).



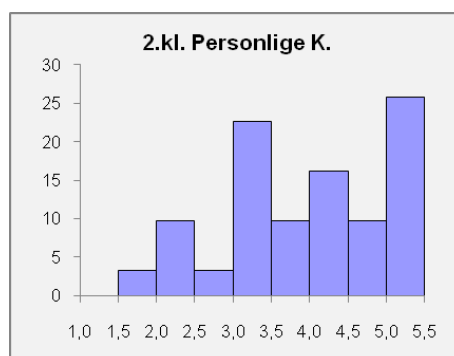
Figur 23: elevfordeling - musikfagligt

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 1a til 1h) fordeler sig (fig. 24) jævnt, dog ligger 1c (*I hvilken grad er eleven bevidst om brugen af sin stemme*) under middel og 1h (*I hvilken grad er eleven opmærksom på tonale forskelle (fx dur-mol) og taktarter*) udpræget lavt.



Figur 24: delspørgsmål - musikfagligt

4.2. Spørgsmålet om personlige kompetencer og selvværd (spørgsmål 2 a til e) har et middeltal på 3,9. Det reelle middeltal for den samlede besvarelse for 1. klasse er 3,6 (ideelt middeltal 3,0), og det samlede niveau for dette spørgsmål ligger højt. Eleverne fordeles sig således, at der ligger mange omkring middelværdien, og ligeledes mange på den højeste værdi (fig. 25).



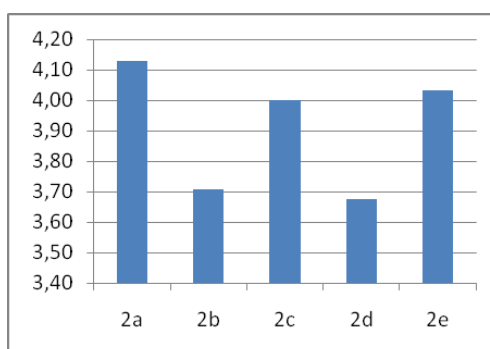
Figur 25: elevfordeling - personlige kompetencer

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 2a til 2e) fordeles sig (fig. 26) med tre delspørgsmål, der scorer meget højt:

2a. I hvilken grad deltager eleven aktivt i undervisningen

2c. I hvilken grad er eleven i stand til at påtage sig udfordringer

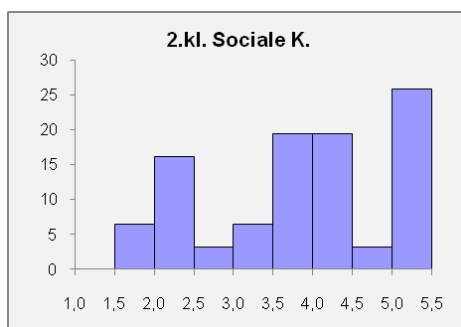
2e. I hvilken grad er eleven i stand til at fastholde opmærksomhed / koncentrere sig



Figur 26: delspørgsmål - personlige kompetencer

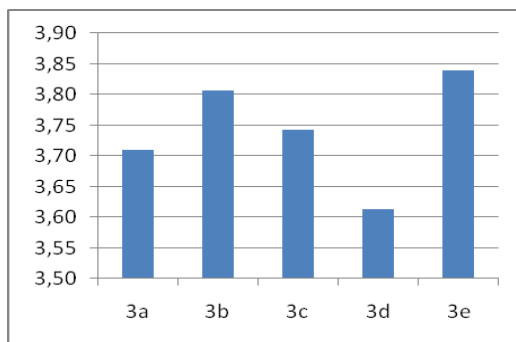
De to andre delspørgsmål ligger ved middeltallet.

4.3. Spørgsmålet om sociale kompetencer og integration/inklusion (spørgsmål 3a til 3e) har et middeltal på 3,7, hvilket er tæt ved det samlede middeltal for besvarelserne for 2. klasse på 3,6. Eleverne fordeler sig (fig.27) med en let højrevendt kurve.



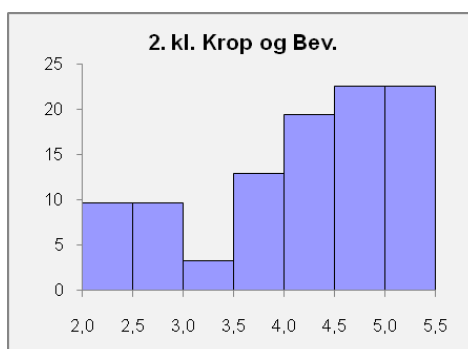
Figur 27: elevfordeling - sociale kompetencer

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 3a til 3e) fordeler sig (fig. 28) med en markant høj værdi for hhv. 3b (I hvilken grad vurderer du at eleven bliver set og anerkendt i fællesskabet) og 3e (I hvilken grad er eleven i stand til at forstå sociale spilleregler).



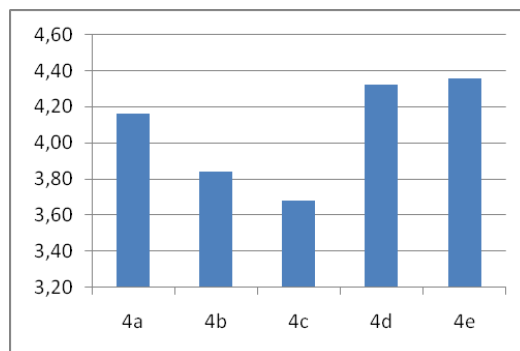
Figur 28: delspørgsmål - sociale kompetencer

4.4. Spørgsmålet om krop og bevægelse (spørgsmål 4a til 4e) har et middeltal på 4,1, hvilket er højt i forhold til det samlede middeltal for besvarelserne for 1. klasse på 3,6. Eleverne fordeler sig (fig.29) i en U-kurve (Mathæus-kurve) med en højrevendt kurve fra 3,5 og opefter med mange med en rigtig høj vurdering - men samtidig med en mindre gruppe med en meget lav vurdering (restgruppe).



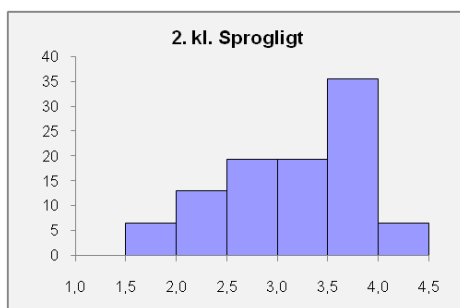
Figur 29: elevfordeling - krop og bevægelse

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 4a til 4e) fordeler sig (fig. 30) med tre spørgsmål, der scorer udpræget højt:
 a. I hvilken grad vurderer du, at barnet har glæde ved kropslig udfoldelse
 d. I hvilken grad vurderer du, at barnet har kropskontrol - grovmotorisk
 e. I hvilken grad vurderer du, at barnet har kropskontrol - finmotorisk



Figur 30: delspørgsmål - krop og bevægelse

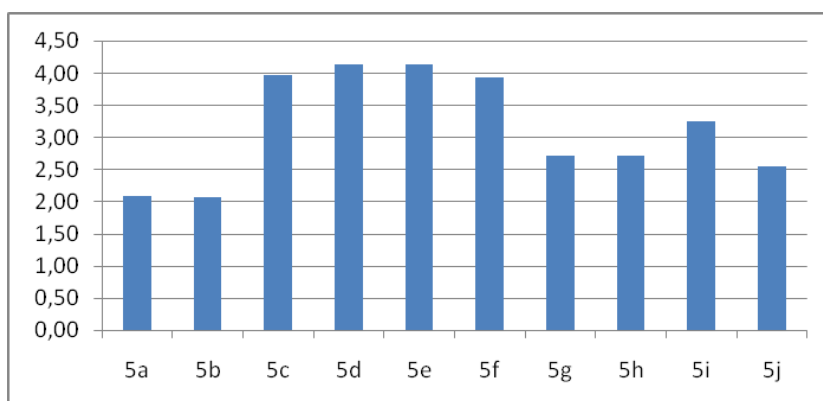
4.5. Spørgsmålet om et sprogligt perspektiv i musikundervisningen (spørgsmål 5a til 5j) har et middeltal på 3,2, hvilket ligger under det samlede middeltal for 2. klasse på 3,6. Eleverne fordeler sig (fig. 31) i en venstretung kurve op mod 4,0 og med kun ganske få herover.



Figur 31: elevfordeling - sprog

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 4a til 4e) fordeler sig (fig. 32) på et udpræget lavt niveau, undtagen fire delspørgsmål:

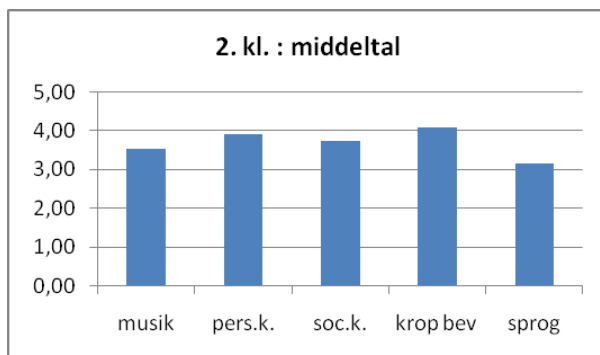
- c. I hvilken grad nynner eller synger eleven med på melodier (uden ord)
- d. I hvilken grad synger eleven med på melodier under brug af ord (frem for blot at nynne med)
- e. I hvilken grad kender eleven enkelte ord i sangene og synger dem
- f. I hvilken grad kender eleven hele teksten til de sange, der synges ofte



Figur 32: delspørgsmål - sprog

Der er således tale om en positiv vurdering af det sproglige aspekt, så vidt det er tæt knyttet til den konkrete brug i sange, men ikke i sammenhænge, der rækker her ud over.

4.6. *Fordelingen for de fem områder* (fig.33) følger den profil, der allerede er set i nulte og første klasse. Også her placerer det sproglige aspekt sig udtrykkeligt svagt. Dette tegner en tendens, som man måske kunne have forventet var blevet brudt på dette klassesettrin.

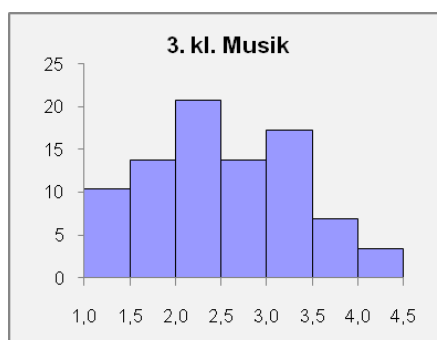


Figur 33: Fordeling af de fem områder for 2. klasse

5. Evalueringresultater - tredje klasse

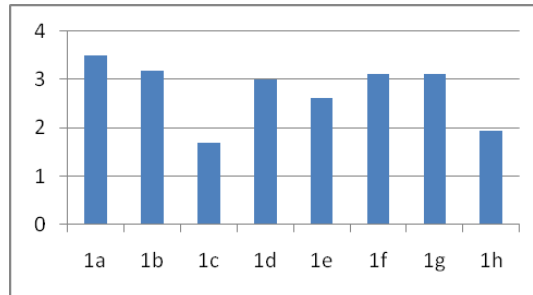
3. klasse omfatter to klasser: 3a og 3b. Resultaterne for de to klasser vurderes samlet. De relationelle vurderinger, som her fremstilles statistisk, tegner generelle tendenser og siger ikke noget om den enkelte elev, som må vurderes i et udviklingsperspektiv gennem sammenligning af de på hinanden efterfølgende, individuelle evalueringer.

5.1. *Det musikfaglige perspektiv* (spørgsmål 1 a til h) har et middeltal på 2,76. Det reelle middeltal for den samlede besvarelse for 3. klasse er 2,85 (ideelt middeltal 3,0), og det samlede niveau for dette spørgsmål ligger således tæt ved middel. Eleverne fordeler sig jævnt i en let venstrevendt kurve (fig. 34) svarende til et middeltal under 3,0 (det ideelle middeltal).



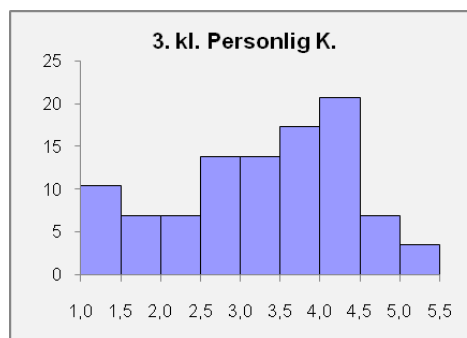
Figur 34: elevfordeling - musikfagligt

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 1a til 1h) fordeler sig (fig. 35) rimelig jævnt bortset fra delspørgsmål 1c (*I hvilken grad er eleven bevidst om brugen af sin stemme*) og 1h (*I hvilken grad er eleven opmærksom på tonale forskelle (fx dur-mol) og taktarter*), som ligger udpræget lavt - ligesom i fordelingen i anden klasse.



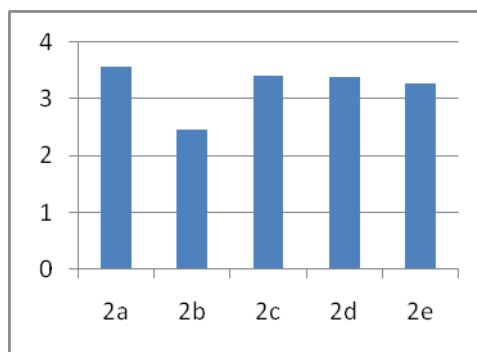
Figur 35: 3. kl. - delspørgsmål - musikfagligt

5.2. Spørgsmålet om personlige kompetencer og selvværd (spørgsmål 2 a til e) har et middeltal på 3,2. Det reelle middeltal for den samlede besvarelse er 2,85 (ideelt middeltal 3,0), og det samlede niveau for dette spørgsmål ligger således over middel. Eleverne fordeler sig (fig. 3) omkring midten med en positiv, højreendt tendens (fig. 36)



Figur 36: elevfordeling - personlige kompetencer

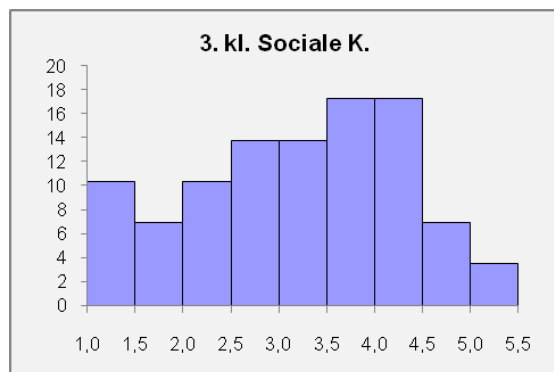
De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 2a til 2e) fordeler sig (fig. 37) jævnt uden store differentieringer, bortset fra spørgsmål 2b (I hvilken grad er eleven i stand til at tage initiativ) som ligger under middel.



Figur 37: 3. kl. - delspørgsmål - personlige kompetencer

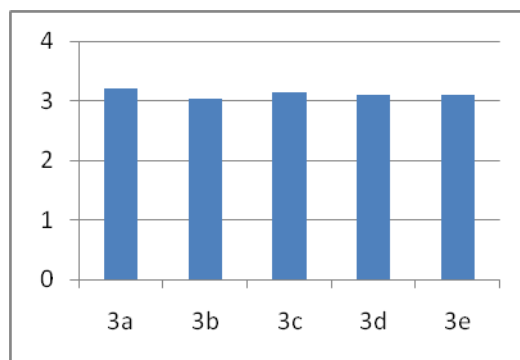
5.3. Spørgsmålet om sociale kompetencer og integration/inklusion (spørgsmål 3a til 3e) har et middeltal på 3,12, hvilket er pænt over det samlede middeltal for besvarelserne for klassen på 2,85.

Eleverne fordeler sig (fig.38) med en højreendt kurve med en stærk positiv tendens, som forstærkes af det reelle middeltal på 2,85.



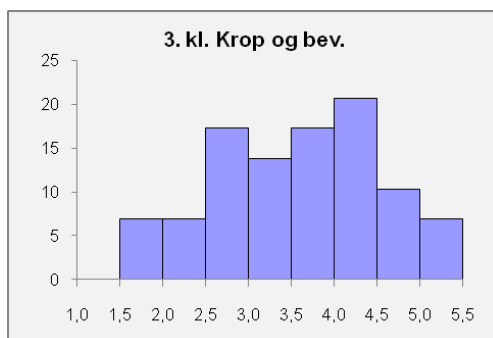
Figur 38: elevfordeling - sociale kompetencer

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 3a til 3e) fordeler sig (fig. 39) jævnt og alle delspørgsmål har en middelværdi over middel.



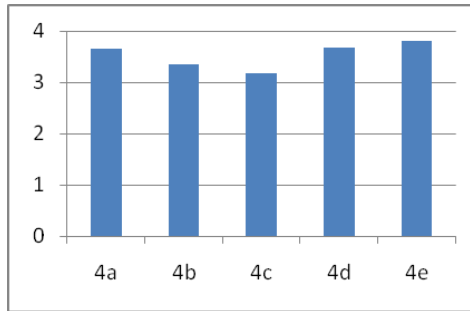
Figur 39: delspørgsmål - sociale kompetencer

5.4. Spørgsmålet om krop og bevægelse (spørgsmål 4a til 4e) har et middeltal på 3,53, hvilket er højt i forhold til det samlede middeltal for besvarelserne for klassetrinnet på 2,85. Eleverne fordeler sig (fig.40) med en højrevendt kurve omkring 4. Langt de fleste elever vurderes omkring og over det reelle middeltal (2,85).



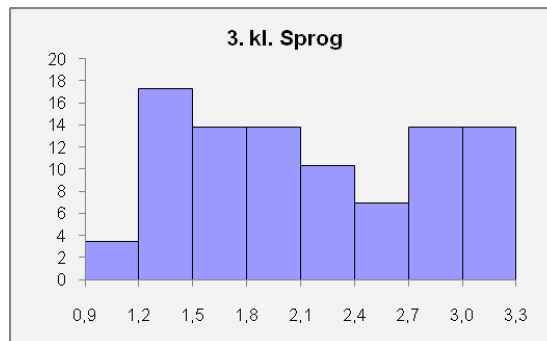
Figur 40: elevfordeling - krop og bevægelse

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 4a til 4e) fordeler sig (fig. 41) jævnt, og alle delspørgsmål ligger over 3,0 og markant over den reelle middelværdi (2,85).



Figur 41: delspørgsmål - krop og bevægelse

5.5. Spørgsmålet om et sprogligt perspektiv i musikundervisningen (spørgsmål 5a til 5j) har et middeltal på 2,19, hvilket er lavt i forhold til det samlede middeltal for besvarelserne for 3. klasse på 2,85. Eleverne fordeler sig (fig.42) i en venstrevendt kurve med mange elever i det lave område. Der er dog også en U-tendens i kraft af en mindre gruppe, som placerer sig bedre nemlig omkring 3,0.



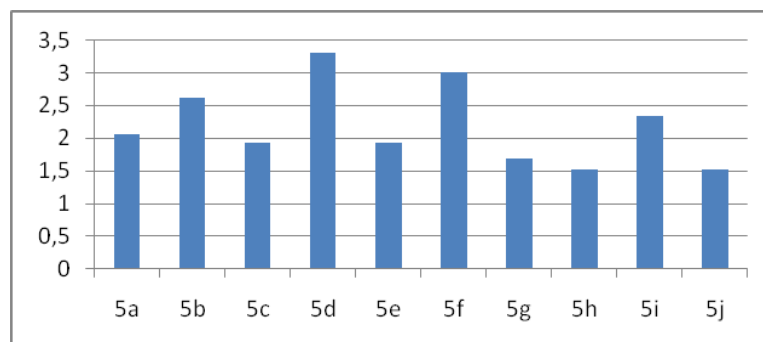
Figur 42: elevfordeling - sprog

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 4a til 4e) fordeler sig (fig. 43) med kun to delspørgsmål i middelloområdet nemlig:

5d. *I hvilken grad synger eleven med på melodier under brug af ord (frem for blot at nynne med)*

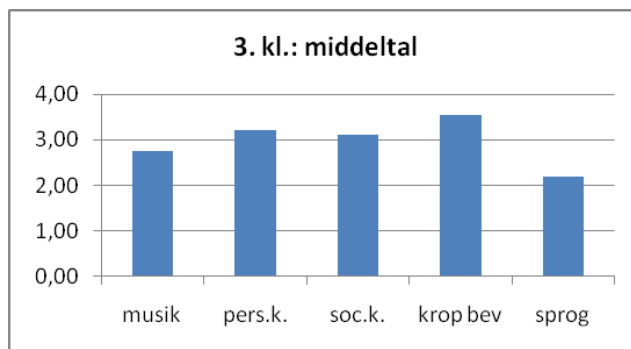
5f. *I hvilken grad kender eleven hele teksten til de sange, der synges ofte*

Der er tale om en markant negativ vurdering.



Figur 43: delspørgsmål - sprog

5.6. *Fordelingen for de fem områder* (fig.44) viser, at musikområdet ligger i midten (middel), mens de personlige og sociale kompetencer ligger over middel, og området krop og bevægelse udmærker sig med en markant positiv placering. Det sproglige aspekt derimod placerer sig udtrykkeligt svagt. Denne profil går igen fra de andre klassetrin.



Figur44: Fordeling af de fem områder for 3. klasse

6. Sammenligning på tværs

Middeltallene for hvert klassetrin og for de enkelte klasser er forskellige, hvilket både kan henføres til niveauforskelle mellem de enkelte klasser og klassetrin, som både kan henføres til elevsammensætningen og den gennemførte undervisning samt forskel i lærernes bedømmelsespraksis. Besvarelsesmæssigt er værdien 3 udtryk for et ideelt middeltal, mens det reelle middeltal – middeltallet for årgangens samlede besvarelse - for de fire årgange afviger herfra.

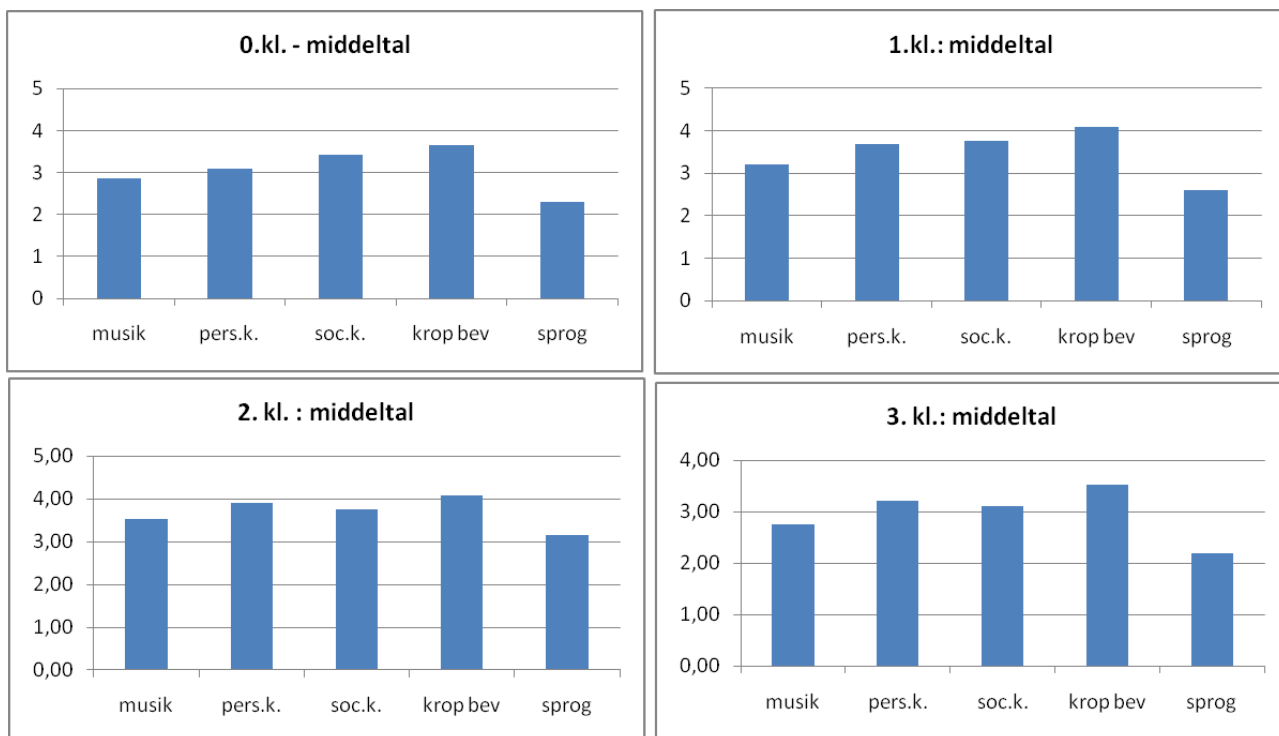
Det er således ikke pålideligt at sammenligne fx det musikfaglige niveau mellem årgangene ved direkte at sammenligne spørgsmålets middeltal på tværs af årgange. For at korrigere for dette er det derimod relevant at sammenligne årgangenes profiler, samt hvordan et bestemt spørgsmål placerer sig på tværs af årgange i forhold til det reelle middeltal.

6.1. Sammenligning på grundlag af middeltal i forhold til evalueringens fem områder

Profilerne kan - for at få et helhedsbillede - med fordel sammenlignes visuelt (figur 45)

De fem områder eller hovedspørgsmål vedrører:

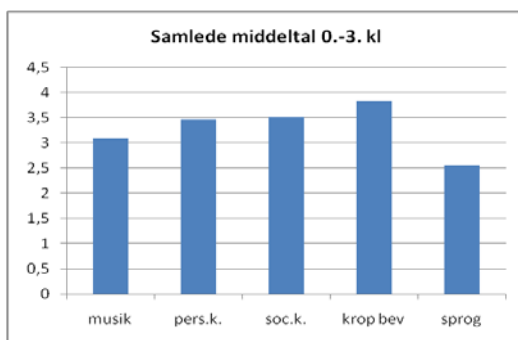
- 1) et musikfagligt perspektiv
- 2) personlige kompetencer og selvværd
- 3) sociale kompetencer og integration/inklusion
- 4) krop og bevægelse
- 5) et sprogligt perspektiv



Figur 45: sammenligning af profiler

Det er helt tydeligt, at der på tværs af årgange kan iagttages en tendens - en sammenlignelig profil.

Sagt på en anden måde afviger profilen fra den enkelte årgang ikke markant fra den profil, der udgøres af de samlede middeltal for hvert område (hovedspørgsmål), summeret på tværs af årgange (figur 46):



Figur 46: middeltalsprofil

Den generelle profil - som er det mest generelle resultat af evalueringen - viser en tydelig tendens. Hvor det musikfaglige vurderes i et middellområde, og dermed danner et udgangspunkt, placerer de personlige og sociale kompetencer sig tydeligt over middel. Dette kan ses som et resultat, som ikke overrasker i betragtning af, at MSI-projektet bygger videre på et langtidsprojekt Musik Til Alle, hvor en evaluering¹² netop viser dette som et centralt resultat. Området krop og bevægelse ligger meget højt, hvilket er af signifikant betydning (højeste værdi). Det fremgår tydeligt af både projektbeskrivelse og observation, at dette aspekt bliver vægtet meget højt som afsæt for såvel den musikalske som den sproglige udvikling - som et middel til begge og måske som et bindeled. I førskoleobservationen ses dette aspekt også som stærkt vægtet i praksis.

¹² Holst (2008) Musikpædagogiske studier nr.1. DPU

Det mest markante resultat er imidlertid niveauet for det sproglige aspekt, som falder i øjnene som en enlig svale med et fremtrædende lavt niveau. Om end dette måske ikke kan ses som en overraskelse, da den sproglige problemstilling netop er centralt for selve projektets begrundelse, er der her bestemt tale om en dokumentation og tydeliggørelse af denne problemstillings vigtighed og vægt. Problemstillingens alvor bliver yderligere tydelig i betragtning af, at denne profil ikke ændrer sig over klassetrinnene nulte til tredje.

Fortalere for at musikundervisning som sådan vil påvirke den sproglige udvikling (generel transfer) vil nok være skuffede over dette. Med udgangspunkt i forskning på dette område er det dog næppe noget der kan undre, idet der ikke er evidens for en *generel transfer* af en sådan karakter. Der ville derimod være al mulig grund til, at forvente at en såkaldt *specifik transfer* kan etableres gennem en musikundervisning som specifikt er tilrettelagt med henblik på en understøttelse af en relevant sproglig udvikling. Udgangspunkt for en sådan udvikling ville være, at der er etableret et grundlag, som omfatter de personlige og sociale kompetencer (som ellers kunne være barrierer herfor) og at det kropslige-bevægelsesmæssige aspekt i musikundervisningen er veludviklet. Forudsætningerne for etableringen af en såkaldt specifik transfer eller et symbiotisk fagsamarbejde er dermed til stede.

Man kan således konkludere at der i projektets første år er etableret en udvidet musikundervisning i indskolingen med markant positive resultater af musikfaglig, karakter samt mht personlige- og sociale kompetencer samt på området krop og bevægelse, som kan danne grundlag for en specifik indsats i forhold til musik og sprog samt problematikken i dansk som andetsprog (DSA). Denne specifikke indsats bliver det således udfordringen at udvikle i projektets andet år.

6.2. Sammenligning på tværs af årgange.

De reelle middeltal (middeltallet for årgangens samlede besvarelse), som afviger fra det ideelle middeltal (middeltallet for skalaen fra en til fem), er for de fire årgange som følger:

Det reelle middeltal for 0.kl. er 2,95

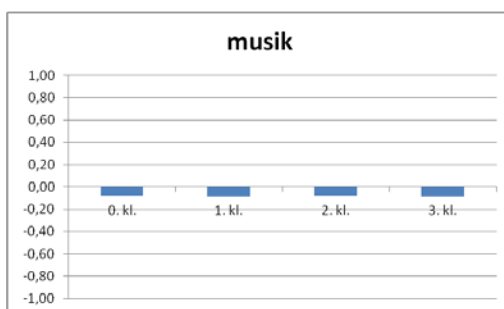
Det reelle middeltal for 1.kl. er 3,33

Det reelle middeltal for 2.kl. er 3,60

Det reelle middeltal for 3.kl. er 2,85

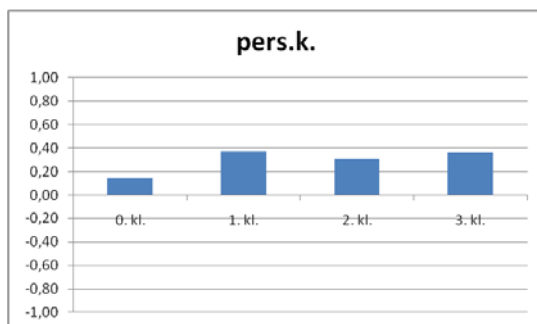
Det er nu muligt at sammenligne hvert hovedspørgsmål som afvigelsen fra de reelle middeltal, som kan være påvirket fx af klassernes sammensætning af elever, som netop ville vise sig generelt i middeltallet for den samlede besvarelse for årgangen. Afvigelser i de enkelte hovedspørgsmål vil derimod – ligesom den visuelle profil – kunne vise tendenser i de enkelte områder i forhold til årgange.

Det musikfaglige aspekt placerer sig stabilt på tværs af årgangene helt tæt på det reelle middeltal i en sådan grad, at man kan sige at det musikfaglige niveau definerer niveauet (figur 47):



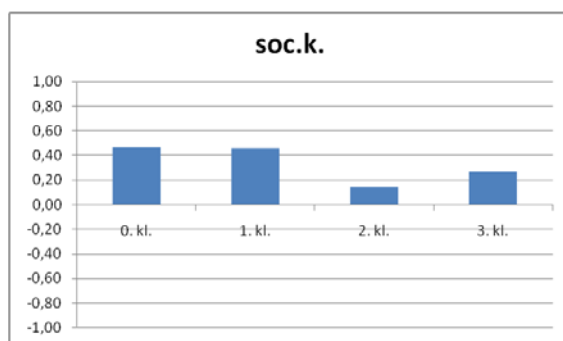
Figur 47: Det musikfaglige niveau

Området *personlige kompetencer og selvværd* ligger tydeligt over middel gennem hele forløbet, med en tendens til at udvikle sig gennem indskolingsperioden (figur 48):



Figur 48: Personlige kompetencer og selvværd

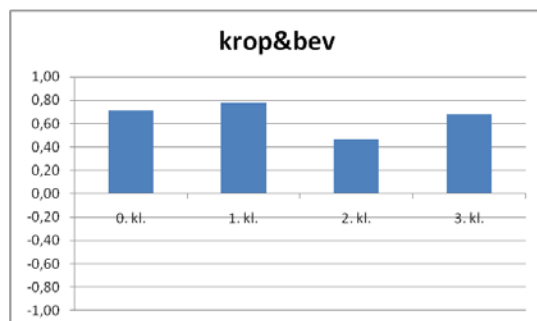
Området *sociale kompetencer og integration/inklusion* ligger markant over middel i hele forløbet – især meget stærkt i nulte og første klasse, hvor det også er naturligt at gøre en ekstra indsats på dette område i undervisningen (figur 49):



Figur 49: sociale kompetencer og integration/inklusion

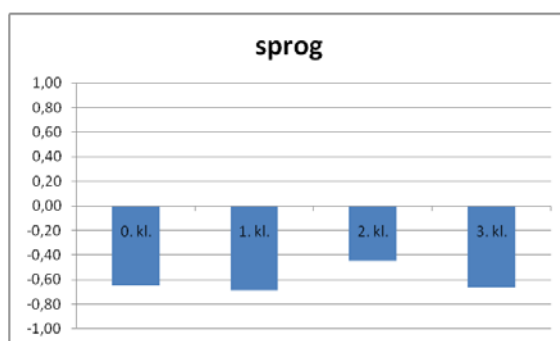
Man kan fortolke tendenserne i de personlige- og sociale kompetencer i indskolingsforløbet som en bevægelse i vægtning fra det sociale til det personlige (på grundlag af det sociale).

Området *krop og bevægelse* ligger overordentlig højt gennem hele indskolingsforløbet – et tydeligt tegn på at dette aspekt prioriteres højt i undervisningen på tværs af årgange og lærere som konsensus (figur 50):



Figur 50: Krop og bevægelse

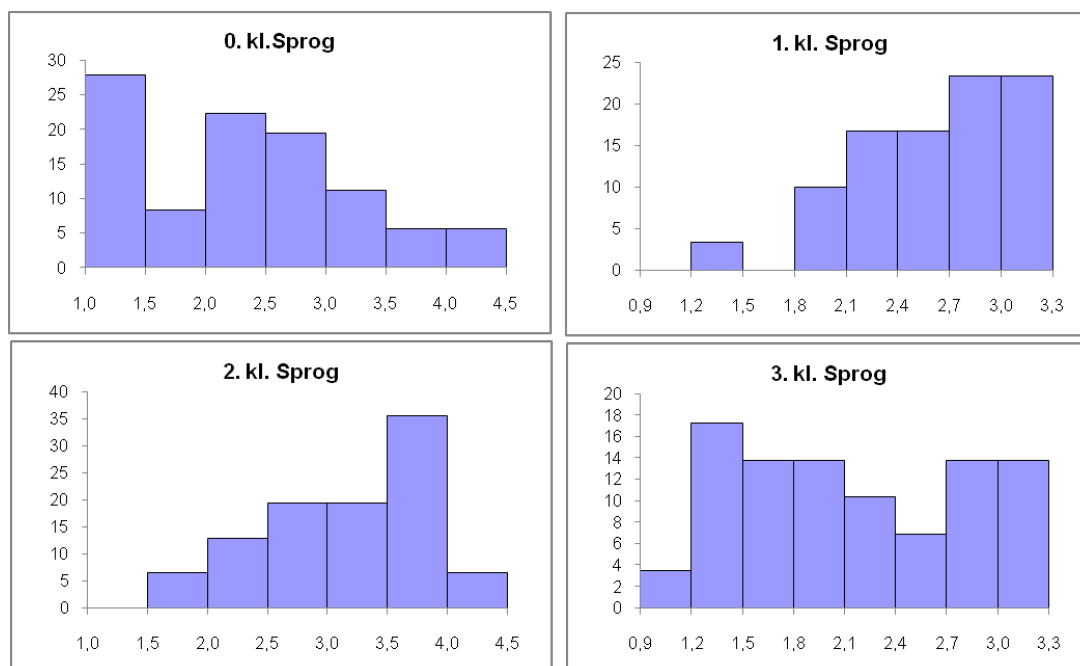
Det sproglige område adskiller sig markant – som det også er tydeligt i de visuelle middeltalsprofiler (figur 46) – ved at ligge markant under middel (figur 51):



Figur 51: Det sproglige aspekt

Det sproglige niveau fastholder (på nuværende tidspunkt) det markante lave niveau generelt i hele indskolingen.

Det kan dog være interessant at sammenligne fordelingskurverne for de enkelte årgange (figur 52) med henblik på at nuancere billedet:



Figur 52: fordelinger fra 0. til 3. klasse

I nulte klasse ligger det overvejende flertal under 3,0 med en spredning helt ned til 1,0 (venstre kurve).

I første klasse ligger tyngden omkring 3,0 op til 3,3, dog er der ingen over 3,3. (højre kurve).

I anden klasse ligger tyngden også omkring 3,0 men med det største antal mellem 3,5 og 4,0 (højre kurve).

I tredje klasse optræder en dobbeltfordeling (U-kurve - en kombination af højre- og venstre kurve) med en gruppe i området mellem 1 og 2 og en gruppe omkring 3,0.

Der kan altså iagttages en positiv tendens i udviklingen over klassetrin fra nulte til anden klasse, men denne tendens bliver forstyrret af billedet i tredje klasse, hvor en delgruppe passer ind i tendensen fra de andre klassetrin, mens en anden delgruppe mere ligner noget, der er blevet hængende siden nulte klasse. I det konkrete eksempel er den sidste delgruppe ("restgruppen") dominerende. Helhedsbilledet, som overordnet viser en begrænset eller fraværende udvikling i det sproglige aspekt samlet set over klassetrinnene (figur 51) dækker således over to modsatrettede tendenser:

1. en udvikling over klassetrin i det sproglige aspekt, som dog langt fra ville formå at rette op på det meget lave niveau som sådan.
2. tilsynekomsten af en opdeling (på et klassetrin) i to grupper - en gruppe der følger ovenstående tendens, og en gruppe hvor der ingen udvikling har været.

Dette peger på at udfordringen, der tidligere er beskrevet omkring det sproglige aspekts meget lave niveau, kan nuanceres yderligere med to underpunkter: ¹⁾at der kan observeres en udvikling i det sproglige aspekt over klassetrin, men at denne udvikling ikke vil være tilstrækkelig til at kompensere for det lave sproglige niveau som sådan, og ²⁾ at risikoen for en opdeling i en normalgruppe og en restgruppe er påtrængende og bør indgå i overvejelserne om hvordan udfordringen gribes an.

Dette lægger kraftigt op til at inddrage børnehavebørnenes og elevernes eksisterende sprogtest hhv. sprogscreening og evt. samarbejde med to-sprogskonsulenten om behovet for yderligere sproglige undersøgelser. Det kunne desuden være en fordel at benytte et værktøj til undersøgelse af perceptuel integration (Sequa) udviklet i forbindelse med koblingen mellem musik og sprog¹³.

7. OBSERVATION i Indskolingen.

Der er gennemført observation med video i flere klasser i indskolingen kort før sommerferien. Bearbejdelse heraf med lærerbeskrivelser på grundlag af video (se metodisk afsnit om observation og video) er endnu ikke gennemført.

Den metodiske tilgang til dette er udarbejdet i sammenhæng med videoobservation i førskoledelen i foråret 09, og danner grundlag herfor.



¹³ Holst. F. (2006): Perceptuel integration og læsevanskeligheder. Dansk Audiologopædi. Marts 2006

Musikskolesamarbejde - skolebørn

Gruppe C og D

I rammen af samarbejdsprojektet mellem Søndermarkskolen og Horsens Musikskole har musikskolen ansat en vejleder (Lotte Gilbert) på projektet mhp udvikling af de organisatoriske og samarbejds-mæssige aspekter. Dette samarbejde er parallelt til musikskolens samarbejde med skolerne i projektet Musik Til Alle, som udmunder i en stor fælleskoncert på Horsens friluftsscene (Lunden) med over 800 børn. Undervisningen og fælleskoncert er evalueret (Lotte Gilbert, juni 09) i denne kontekst som følger:

Evaluering af MTA samarbejdet skoleåret 2008 – 2009.

- Det er svært at finde mødetidspunkter for både musikpædagoger og musiklærere. Begge parter vil i fremtiden forsøge at planlægge møder i rigtig god tid, så det undgås at alle møder bliver holdt i frikvartererne.
- Det opleves at vejledningsforløb er rigtig gode for samarbejdet.
- Det opleves at det kan være svært at stå alene med de store klasser efter et forløb med to lærere. Børnene bliver "forventede". Musiklærere og musikpædagoger vil drøfte, hvordan man kan gribe det an, så overgangen ikke bliver for hård.
- Når der planlægges forløb, skal årsplanen og overordnede mål med klasserne i højere grad tages i betragtning.
- Undervisningen bliver styrket af, at der er to lærere – særligt hvis begge lærere byder ind, ping-pong'er og benytter muligheden for at lave forløb som er vanskelige at gennemføre når man står alene med klassen.
- Det øgede samarbejde er uundværligt.
- Det ønskes at musiklærerens og musikpædagogens roller defineres tydeligere – her kan planlægning og evaluering tidligt i forløbene være løsningen.
- Musikpædagogerne har overvejende en anden rolle i samarbejdet med børnehaveklasselærere, da børnehaveklasselærerne som regel ikke er musikuddannede.



Evaluering af MTA afslutningskoncert i Lunden 3. juni 2009.

- Hvis børnene skal spille på instrumenter til koncerten, skal de frem på scenen, så de kan ses
- De ældste klasser skal have bedre betingelser og have mulighed for at optræde klassevis, hvis de skal optræde med sammenspilsnumre.
- Det er en fordel, at repertoiret er enkelt at gå til
- Hvis børnene skal danse eller lave fagter skal det være enkelt og for at der ikke opstår forvirring skal det indstudies på opstartsmødet
- Der bliver komponeret en ny vandresang
- Højtalerfronten skal vende ud mod alle publikummer
- 5. klasses elever skal ikke skrive vers til "Musik til alle" – derimod bliver der skrevet to nye fællesvers

- Øve cd'en er uundværlig – MTA sørger for, at der er cd'er til alle til opstartsmødet
- ALLE musiklærere skal med på scenen eller stå nedenfor – MTA laver køreplan for hvilke opgaver de enkelte musiklærere har under koncerten

Kor og Musical - mellemtrin og overbygning

Gruppe D og E

Gruppe D: Kor (4.-6.klasse)

Lærere: Ulla Herløv og Vivian Lovmand Hermansen

Musicallærer: Thomas Nielsen

Timetal: 95 lektioner, heraf musical 48 lektioner

Gruppe E: Musical 7.-9. klasse

Lærere: Susanne Mikkelsen og Anders Eg Hansen

Musicallærer: Thomas Nielsen

Timetal: 80 lektioner, heraf musical 80 lektioner

Der er gennemført observation på musicalprojektet, hvor både gruppe D og E indgår. Denne observation skulle have været forbundet med en evaluering af musicalprojektet, men der blev ikke gennemført en slutevaluering på grund af misforståelser mellem ledelse og musicallæreren, med den følge at man åbenbart ikke så muligheder for at gennemføre evalueringen.



Med udgangspunkt i observation af prøver og opførelse kan følgende punkter fremføres:

1. Projektet havde en tydelig virkning som "fyrtårn" hvor de mindre elever kunne spejle sig i de store som forbilleder for noget man selv ville ønske at arbejde frem imod. Det gælder både de mindre elever og børnehavebørn som så forestillingen, og for mellemtrins eleverne som deltog som kor.
2. Overbygnings eleverne deltog med stort engagement og opnåede gennem projektet på overbevisende måde at skabe en dramatisk-æstetisk oplevelse for sig selv og for de andre elever og forældre.
3. Det lykkedes overbevisende musicallæreren Thomas Nielsen at arbejde med drama-aspektet samt vha. et lærerband at etablere det musikalske grundlag for et vellykket projekt.

4. Kordelen (gruppe D) i projektet fremstod som en selvstændig, men integreret del med et højt og homogent musikfagligt niveau, og bidrog således afgørende til det musikalske aspekt af projektet.

5. De solistiske sangmæssige indslag fra elever fra overbygningen kunne med fordel have haft større fokus på at støtte eleverne sangteknisk og mikrofonteknisk i forhold til de specifikke sange. En "sanginstruktør"-funktion kunne have givet de meget talentfulde solister en støtte, som kunne have bidraget markant til projektets samlede fremtræden. Mikrofontekniske problemer / mikserproblemer fremstod som en direkte forstyrrelse af det oplevelsesmæssige aspekt.



Observation, udvikling og klasserumsforskning i musikundervisning med brug af video

Undervisningens rammer er defineret i projektet Musik, sprog og integration (MSI), Sønderbro. Projektet arbejder med en udvidet musikundervisning på en skole og et antal institutioner i Sønderbrokvarteret, Horsens, der kan betegnes som et særligt belastet område (høj andel af fremmedsprogede og socialt belastede familier). Projektet er et samarbejde mellem forskellige aktører (en folkeskole, musikskolen, børnehaven) og der indgår både folkeskolemusiklærere og musikpædagoger/ musikskolelærere i projektet. Projektet har en ambition om at satsningen på den udvidede musikundervisning, ud over den almene musikundervisnings målsætninger som sådan kan bidrage til udvikling af elevernes personlige- og sociale kompetencer samt understøtte den sproglige udvikling. I denne forbindelse vægter man at udvikle en tidlig indsats (førskolebørn), og man har på nuværende tidspunkt inddraget to børnehaveinstitutioner i projektet.

Det er muligjort gennem støtte fra Egmontfonden.

Den allerede gennemførte evaluering af "Musik for Alle"(Holst 2008) viser, at en man gennem en udvidet, samarbejdende musikundervisning har opnået gode resultater indenfor disse områder, og har givet afsæt for udviklingsmuligheder, som forsøges gennemført i Sønderbroprojektet MSI, såvel som en videreførelse af MFA-projektet på en række andre skoler i Horsens Kommune.

Man kunne ud fra projektets målsætning og ambition på ovennævnte områder udlede at spørgsmålet om hvilke resultater der skal undersøges, således er en given sag. Dermed ville man imidlertid fremme en blindhed overfor undervisningens muligheder på områder, som ikke indgår i en sådan (for-) forståelse.

Der optræder således en problematik, som vedrører hvorvidt man (kun)undersøger opfyldelse eller ikke opfyldelse af forventninger – altså på baggrund af forforståelser hhv. teoretiske antagelser – eller hvorvidt man anlægger en strategi, hvor man lader tingene "vise sig" ud af en praksis i et udviklingsperspektiv. Det er ambitionen at kombinere disse to tilgange som to spor. Første spor - som primært gennemføres som løbende evaluering - har en *eksplicit* karakter, så vidt at de udtrykte forventninger til projektet er velbeskrevet, allerede til dels undersøgt i MFA-projektet, og i vid udstrækning underbygget af teoretiske forståelser og anden empiri. Andet spor bygger på erfaring i praksis, som i vid udstrækning er af *implicit* karakter, og den viden, der kan udtrages har i væsentlig grad karakter af at være erfaringsviden baseret på personlige erfaringer, som kun i begrænset omfang kan forventes at være systematiseret og begrebsat.

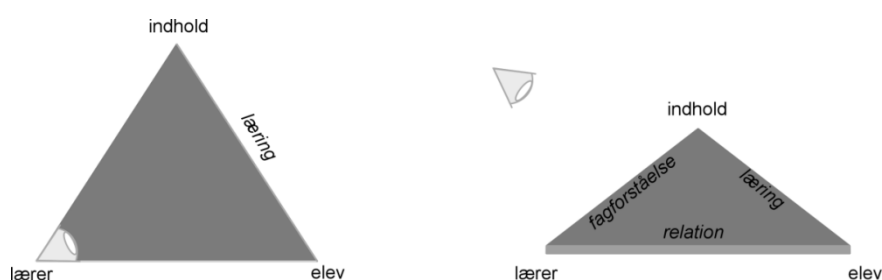
Det centrale spørgsmål bliver, hvordan det, der undersøges kan fremtræde på de bedst mulige betingelser. Brugen af videoobservation og videoanalyse spiller nu en central rolle gennem at tilbyde nye perspektiver og dette fører til følgende fem observationsperspektiver:

- L1. Lærers observation af og refleksion om undervisningen som deltager
- L2. Lærers observation af og refleksion om undervisningen på basis af video
- F1. Forskerens observation og analyse af undervisningen
- F2. Forskerens observation og analyse af undervisningen på basis af video
- F3. Forskerens observation og analyse af undervisningen på grundlag af lærers beskrivelser

Dette har betydning for den måde (den metodiske tilgang) lærers beskrivelser af undervisningen og videoanalyser indgår hvilket skal uddybes i det følgende.

Jeg vil illustrere forskellen mellem oplevet virkelighed (deltagerperspektivet) og observeret virkelighed (på basis af video) i lærers perspektiv vha. den didaktiske trekant (figur 53). Man kan sige, at der er tale om to forskellige indstillinger til at se på det samme, og det er min pointe, at man dermed har blik for forskellige aspekter heraf.

Som deltager i interaktionen mellem undervisning og læring er lærers 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.

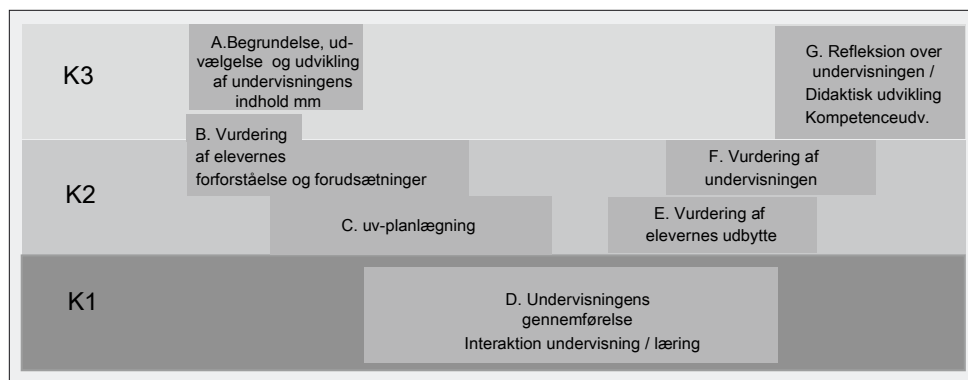


Figur 53: lærers dobbeltperspektiv

Fra den deltagende position 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 'udenfor' position bliver lærers rolle, som før har været en blind plet, synlig. Fra lærers perspektiv kunne dette beskrives som spørgsmålet om selvrefleksion, og når denne ikke er synlig, kunne der ligge en tendens til at objektivere lærerrollen. Relationen mellem lærer og elev bliver synlig, hvilket eksempelvis indebærer, at man åbner for en forståelse af lærers 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. Det er nu en pointe, at der er væsentlig forskel på den form for lærerrefleksion, der er typisk for de to positioner.

Jeg vil illustrere det med en model for funktioner i den didaktiske proces, som tager udgangspunkt i Dales professionskompetencer¹⁴, som jeg udfolder i tid som undervisningsprocessens sekvens (figur 54).

¹⁴ Dale, E.L. (1989). Pedagogisk Professionalitet. Oslo: Gyldendal.



Figur 54: Funktioner i den didaktiske proces

Hvor det første perspektiv faciliterer (fremmer) refleksion, som vedrører kompetenceniveauerne K1 og K2, faciliterer det andet perspektiv den type refleksion, som inddrager kompetenceniveauet K3.

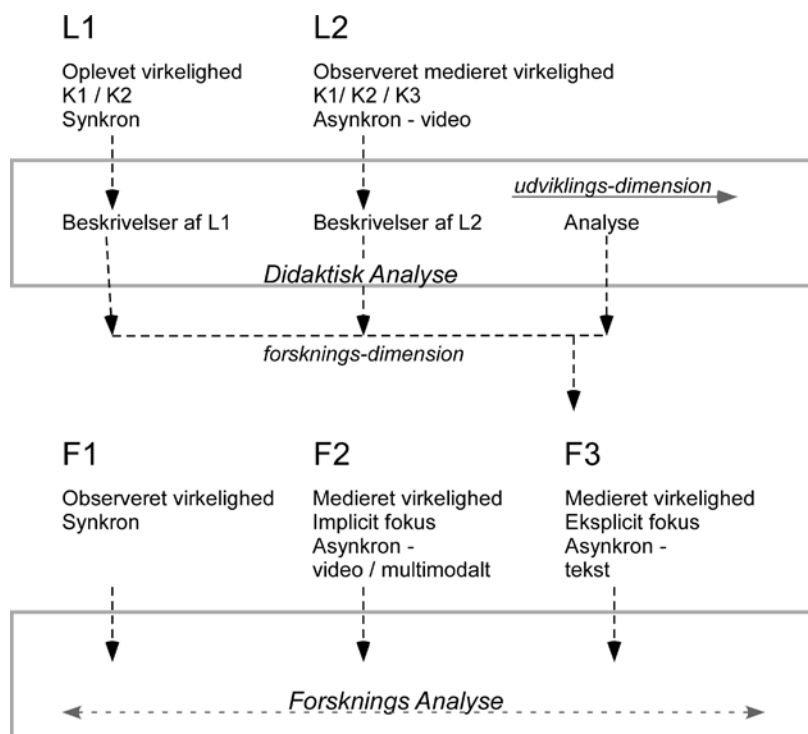
At spørge til lærerens viden, kompetence og refleksion under anvendelse af videooptagelse beskrives ofte som *stimulated recall*, og betegner oprindeligt en metode til at opfriske eller genoplive en studerendes hukommelse efter undervisningen for at genkalde de tanker, der opstod i forløbet, dvs i deltagerperspektivet. Fokus i denne forbindelse er imidlertid snarere at rette opmærksomheden mod forskellige niveauer af lærerefleksion og om muligt at eksplicitere disse refleksionsformer gennem et skift i iagttagelsesform. Hvis begrebet *stimulated recall* benyttes herfor, er det altså i en udvidet betydning.

Lærerens iagttagelse, beskrivelser og analyse kan nu - på dette grundlag - operationaliseres i et didaktisk baseret koncept inspireret af konceptet *lesson-studies* og *learning-studies*. Dette omfatter begge perspektiver L1 og L2.

Konceptet lesson- learning-studies kan karakteriseres som praksisnær forskning og praksisudvikling. Et traditionelt Lesson-study følger et antal trin og er rettet mod at udvikle viden om en 'god' eller 'bedre' undervisning der, uden problematisering, antages at kunne overføres fra en klasse til en anden og på dette grundlag sammenlignes (testes). Forståelsesrammen er således en anden end den, man finder i en skandinavisk tradition, hvor man næppe uden videre ville antage disse præmisser, som ligger tæt på et 'best-practice'-begreb, 'algoritmisering' af undervisningsprocessen og en behavioristisk-objektiveret læringsforståelse. Det er i lesson- og learning studies tydeligt, at de er rettede mod et K2-kompetenceniveau og en best-practice tænkning. I forhold til en kombination af iagttagelsesformerne L1 og L2 udvider jeg imidlertid ambitionen til at medtænke et K3-kompetenceniveau. Hermed skifter opgaven også karakter, idet der ikke blot er tale om at undersøge undervisningens metodiske perspektiv i en K2-tænkning, men at inddrage lærerens metarefleksion og en K3 tænkning. Udviklingsperspektivet bliver dermed også udvidet til at omfatte lærerens professionstænkning.

En udvikling af konceptet på didaktisk grundlag med inddragelse af iagttagelsesformerne L1 og L2, forholder sig, med udgangspunkt i den tidligere nævnte didaktiske procesmodel, til (a) en begrundelse, udvælgelse og udvikling af undervisningens indhold under inddragelse af (b) elevernes forudsætninger og forforståelser (se figur 2). Da undervisningens indhold (det didaktiske indhold) ikke som sådan antages at kunne standardiseres, i og med at det er kontekstafhængigt, bliver lærerens professionskompetence på niveauerne K1, K2 og ikke mindst K3 af central betydning.

Her følger en grafisk fremstilling (figur 55) som viser de to lærerperspektiver og udviklingsdimensionen. Jeg vil ikke i denne sammenhæng beskrive de tre forskningsperspektiver, som kan findes i den komplette artikel (Holst 2009, Nordisk Årbog).



Figur 55: Lærerperspektiver, videoobservation

Interessant i denne sammenhæng er lærerperspektiverne:

- L1. Lærers observation af og refleksion om undervisningen som deltager tager udgangspunkt i oplevet virkelighed med fokus på kompetenceniveauerne K1 og K2.
- L2. Lærers observation af og refleksion om undervisningen på basis af video tager udgangspunkt i en observeret medieret (asynkron) virkelighed og inddrager kompetenceniveauerne K1, K2 og K3 med fokus på en eksplicitering heraf.
- L1 og L2 sammenfattes i den *didaktiske analyse* som har en udviklingsdimension (praksisudvikling) og en forskningsdimension

Der kan nu opstilles en arbejdsmodel for observation med brug af video som udnytter disse iagttagelsesformer:

1. Indledning: udvælgelse af undervisning til observation med video samt forberedelse af videoobservation
2. Forberedelse af undervisningen (funktionerne A, B og C): Begrundelse, udvælgelse og udvikling af indhold, spørgsmål om elevernes forudsætninger og forforståelser samt planlægning af undervisningens gennemførelse
3. Gennemførelse af undervisningen (funktion D) med synkron observation som deltager i perspektivet L1
4. Vurdering af elevernes udbytte og undervisningens gennemførelse (funktion E og F)
5. Beskrivelse af observation og refleksion i perspektivet L1
6. Asynkron observation på basis af videooptagelse i perspektivet L2
7. Beskrivelse af observation og refleksion i perspektivet L2
8. Analyse, diskussion og beskrivelse af den didaktiske proces (funktion G)
9. Omsætning i egen praksis og vidensdeling (udviklingsdimension)

Sammenfatning af evalueringsresultater

Evalueringen er gennemført med særligt fokus på praksis og muligheder i et udviklingsperspektiv med udgangspunkt i de erfaringer der er gjort i det første år i førskole- og indskolingsundervisningen.

Førskole:

Det samlede billede, der tegner sig, viser en førskoleundervisning, som er påbegyndt på et nyt område i projektet med et nyt institutionssamarbejde og en ny børne- og forældregruppe, og som indebærer en række udfordringer, der forsøges imødekommet. De bærende elementer i musikundervisningen er etableret i en metodisk set alsidig tilgang, som retter sig mod såvel musikalske, sproglige, sociale og motoriske parametre. I undervisningen indtager det motoriske/bevægelsesmæssige aspekt en væsentlig plads sammen med det sociale, som grundlag for at etablere et musikalsk fokus. Det er i nogle tilfælde lykkedes at skabe tydelig sammenhæng mellem det kropslige og musikalske på den ene side og det sproglige på den anden, men det kan nok betegnes som en generel tendens, at det sproglige aspekt (såvel det dansksproglige som dansk som andetsprog) indgår i en musikfaglig forståelse i undervisningen, hvilket i sig selv ser ud til at have svært ved at løfte opgaven. Det kan derfor ses som en faglig udfordring at udvikle de sproglige potentialer i undervisningen yderligere i et tættere fagsamarbejde.

Indskoling:

Den generelle profil - som er det mest generelle resultat af evalueringen - viser en tydelig tendens. Hvor det musikfaglige vurderes i et middeldområde, og dermed danner et udgangspunkt, placerer de personlige og sociale kompetencer sig tydeligt over middel. Området krop og bevægelse ligger meget højt, hvilket er af signifikant betydning. Det fremgår tydeligt af både projektbeskrivelse og observation, at dette aspekt bliver vægtet meget højt som afsæt for såvel den musikalske som den sproglige udvikling - som et middel til begge og måske som et bindeled. I førskoleobservationen ses dette aspekt også som stærkt vægtet i praksis.

Det mest markante resultat er imidlertid niveauet for det sproglige aspekt, som falder i øjnene med et udtalt lavt niveau. Om end dette måske ikke kan ses som en overraskelse, da den sproglige problemstilling netop er centralt for selve projektets begrundelse, er der her bestemt tale om en dokumentation og tydeliggørelse af denne problemstillings vigtighed og vægt. Problemstillingens alvor bliver yderligere tydelig i betragtning af, at denne profil ikke ændrer sig markant over klassetrinnene nulte til tredje. Dette kan dog nuanceres med to underpunkter: ¹⁾at der kan observeres en udvikling i det sproglige aspekt over klassetrin, men at denne udvikling ikke vil være tilstrækkelig til at kompensere for det lave sproglige niveau som sådan, og ²⁾at risikoen for en opdeling i en normalgruppe og en restgruppe er påtrængende og bør indgå i overvejelserne om hvordan udfordringen gribes an.

Perspektivering førskole-indskoling:

Projektet er rettet mod at styrke børnenes musikalske udvikling, samt at bidrage til udviklingen af deres personlige, sociale og sproglige kompetencer i rammen af en kompetent, musikfaglig undervisning. Det betyder også, at der anlægges et bredt perspektiv på den musikfaglige forståelse, som indbefatter udvikling af samarbejds- og grænseflader mellem forskellige fagligheder.

Det er, på grundlag af observationen indtrykket, at den sproglige del indgår som et aspekt i musikundervisningen med basis i en musikfaglig forståelse. Det betyder, at der kunne ligge et potentiale i at etablere et decideret symbiotisk fagsamarbejde mellem musiklæreren og den sprogfaglige ekspertise (sproggruppepædagog, sprogkonsulent) i den institutionelle sammenhæng. Det anbefales desuden at inddrage børnehavebørnenes og elevernes eksisterende sprogtest hhv. sprogscreening og evt. samarbejde med to-sprogskonsulenten om behovet for yderligere sproglige undersøgelser. Det kunne desuden være en fordel at benytte et værktøj til undersøgelse af perceptuel integration (Sequa) udviklet i forbindelse med koblingen mellem musik og sprog.

I et nystartet projekt på et antal skoler i Ballerup kommune arbejder man med at udvikle et sådant symbiotisk fagsamarbejde mellem musik og dansk i indskoling, og det er muligt at det kunne være en fordel at indlede et samarbejde mhp vidensudveksling.

Mellemtrin og overbygning:

Musicalprojektet havde en tydelig virkning som "fyrtårn" hvor de mindre elever kunne spejle sig i de store som forbilleder for noget man selv ville ønske at arbejde frem imod. Det gælder både de mindre elever og børnehaverbørn som så forestillingen, og for mellemtrins eleverne som deltog som kor.

Musikskolesamarbejdet om undervisningen i indskolingen og på mellemtrinnet har mundet ud i en fælles koncert med andre skoler og musikskolen (Musik Til Alle) i Lunden med deltagelse af over 800 elever.

I rammen af samarbejdsprojektet mellem Søndermarkskolen og Horsens Musikskole har musikskolen ansat en vejleder (Lotte Gilbert) på projektet mhp udvikling af de organisatoriske og samarbejds-mæssige aspekter, som også dækker samarbejdende musikundervisning på andre skoler (Musik Til Alle). Dette kan ses som et væsentligt skridt i et udviklings- og forankringsperspektiv.

Klasserumsobservation og video:

Med udgangspunkt i erfaringer fra observation i børnehaver og indskoling er der udviklet et metodisk koncept og en arbejdsmodel til analyse og praksisudvikling mhp det videre arbejde i projektet.

Evalueringsrapport 09/10 (Andenårsevaluering) Finn Holst, 2010

Indledning

Projektet er rettet mod at styrke børnenes musikalske udvikling samt at bidrage til udviklingen af deres personlige, sociale og sproglige kompetencer i rammen af en kompetent musikfaglig undervisning. Krop og bevægelse spiller en central rolle, især i overgangen mellem førskole og skole, med særlig binding til både det musikfaglige aspekt og den sproglige udvikling.

Der har tidligere været gennemført en udvidet musikundervisning i skoledelen (Musik for Alle projektet¹⁵), og med opstart af MSI projektet er småbørns- og førskolebørnsundervisningen etableret som et nyt område. I det første projektår er der således særlig opmærksomhed på dette nye område (A. og B.), sammenhængen med indskolings-undervisningen (C.) og de udfordringer i forhold til projektets målsætninger, som er forbundet hermed. I projektets idégrundlag står det som afgørende at sætte tidligt ind for at omsætte projektets visioner for børnene i virkelighed, og projektet udvikler sig således i sin substans nede fra.

Førsteårsevalueringen¹⁶ (juli 2009) beskriver situationen for henholdsvis førskole- og skoleområdet som følger:

1. Førskoleundervisningen er et nyt område i projektet med et nyt institutionssamarbejde og en ny børne- og forældregruppe. De bærende elementer i musikundervisningen er etableret i en metodisk set alsidig tilgang, som retter sig mod såvel musikalske, sproglige, sociale og motoriske parametre. I undervisningen indtager det motoriske/bevægelsesmæssige aspekt en væsentlig plads sammen med det sociale, som grundlag for at etablere et musikalsk fokus.
2. Evalueringen af indskolingen tegner en tydelig profil. Det musikfaglige niveau vurderes i et middelområde, hvilket kan fortolkes som et godt resultat i betragtning af 'opgavens karakter'. De personlige og sociale kompetencer placerer sig tydeligt over middel. Området krop og bevægelse ligger desuden meget højt. Dette genspejler resultater der er opnået gennem flere års arbejde med en udvidet musikundervisning, resultater som kan ses som forankrede i praksis, og som således danner et afsæt for projektets yderligere ambitioner. I øjenfaldende er imidlertid niveauet for det sproglige aspekt, som er foruroligende lavt. Om end dette måske ikke kan ses som en overraskelse, da den sproglige problemstilling netop er centralt for selve projektets begrundelse, er der her bestemt tale om en dokumentation og tydeliggørelse af denne problemstillings vigtighed og vægt.

Evalueringen for det andet år har to hovedperspektiver - det ene er rettet mod udviklingen af de generelle områder set i forhold til førsteårsevalueringen, ikke mindst den 'sproglige udfordring'. Dette undersøges ved hjælp af en grundig skema-undersøgelse, hvor eleverne evalueres en for en i forhold til en række delkompetencer på de fem områder der undersøges. Det andet hovedperspektiv er rettet mod projektets processuelle aspekt - undervisningens form, indhold og ikke mindst samarbejdsrelationerne. Dette bygger på observation og interviews. Desuden skelnes mellem forholdene i førskoledelen, som er projektets nye område (pilot-projekt) og dermed i en vis udstrækning eksperimenterende, og i skoledelen, som bygger på flere års erfaring og hvor problemstillinger og potentialer handler om at udvikle og stabilisere den samarbejdende musikundervisning. Ligesom førsteårsevalueringen, er andenårsevalueringen rettet mod at forstå projektet i et processuelt perspektiv med muligheden for at kunne bidrage med analyser og anbefalinger i et "udefra perspektiv" med udgangspunkt i en forståelsesorienteret tilgang til praksis.

¹⁵ Holst, F. (2008): Musik til Alle, Et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole i Horsens Kommune, Evalueringsrapport. Musikpædagogiske Studier bind 1. DPU.

¹⁶ Holst, F. (2009): Musik, sprog og integration. Evalueringsrapport 08/09. MSI-webudgivelse.

Rapporten er opdelt i tre hovedafsnit:

- I. Evaluering af elevernes kompetenceområder på grundlag af evaluering på elevniveau - fra side 2.
- II. Kvalitativ evaluering af projektets skoledel med afsæt i videoobservation - fra side 9.
- III. Evaluering af førskoleundervisningen herunder - observation af brobygning - fra side 23.

I: Evaluering af elevernes kompetenceområder

1. Evalueringsområde

Projektet er rettet mod at styrke børnenes musikalske udvikling samt at bidrage til udviklingen af deres personlige, sociale og sproglige kompetencer i rammen af en kompetent, musikfaglig undervisning. Krop og bevægelse spiller desuden en central rolle, især i overgangen mellem førskole og skole, med særlig binding til både det musikfaglige aspekt og den sproglige udvikling.

Der evalueres på dette grundlag i forhold til fem kompetenceområder:

- 1) et musikfagligt perspektiv
- 2) personlige kompetencer og selvværd
- 3) sociale kompetencer og integration/inklusion
- 4) krop og bevægelse
- 5) et sprogligt perspektiv

2. Evaluerings spørgsmål

Evalueringsspørgsmålene er udarbejdet i dialog med lærergruppen. Det tages både udgangspunkt i indholdsområder i læseplanen for musik i indskolingen, og i en række evaluerings spørgsmål, udarbejdet for førskolebørn i de to børnehaver, der er tilsluttet projektet mhp at skabe en mulig evalueringsmæssig forbindelse mellem førskole- og indskolingsniveauet.

Følgende spørgsmål vurderes af musiklejerne på en skala fra en til fem for hver elev:

1. Musikfagligt

- a. I hvilken grad deltager eleven aktivt i sang, bevægelse og spil
- b. I hvilken grad indgår eleven udtryksfuldt i de musikalske aktiviteter
- c. I hvilken grad er eleven bevidst om brugen af sin stemme
- d. I hvilken grad er eleven i stand til at opfatte og følge en puls.
- e. I hvilken grad indgår eleven aktivt og medskabende i de musikalske aktiviteter
- f. I hvilken grad indgår eleven aktivt i at lege og eksperimentere med musikalske elementer
- g. I hvilken grad er eleven i stand til at bruge de musikalske elementer, der arbejdes med i musikundervisningen
- h. I hvilken grad er eleven opmærksom på tonale forskelle (fx dur-mol) og taktarter.

2. Personlige kompetencer og selvvær

- a. I hvilken grad deltager eleven aktivt i undervisningen
- b. I hvilken grad er eleven i stand til at tage initiativ
- c. I hvilken grad er eleven i stand til at påtage sig udfordringer
- d. I hvilken grad vurderer du, at eleven opfatter sig selv som en værdifuld deltager
- e. I hvilken grad er eleven i stand til at fastholde opmærksomhed / koncentrere sig

3. Sociale kompetencer og integration/inklusion

- a. I hvilken grad indgår eleven aktivt deltagende i det sociale fællesskab
- b. I hvilken grad vurderer du, at eleven bliver set og anerkendt i fællesskabet
- c. I hvilken grad er eleven i stand til at tage hensyn til andre
- d. Hvor god er eleven til at læse (afkode) andres signaler
- e. I hvilken grad er eleven i stand til at forstå sociale spilleregler

4. Krop og bevægelse

- I hvilken grad vurderer du, at barnet har glæde ved kropslig udfoldelse
- I hvilken grad vurderer du, at barnet har kropslig balance og koordination
- I hvilket omfang benytter barnet "alle sanser"/ mange sanser
- I hvilken grad vurderer du, at barnet har kropskontrol - grovmotorisk
- I hvilken grad vurderer du, at barnet har kropskontrol - finmotorisk

5. Sprogligt

- I hvilken grad bruger eleven hellere krop og bevægelse til at udtrykke sig, end det bruger ord
- I hvilken grad bruger eleven bevægelse og gestik, integreret med det talte sprog
- I hvilken grad nynner eller synger eleven med på melodier (uden ord)
- I hvilken grad synger eleven med på melodier under brug af ord (frem for blot at nynne med)
- I hvilken grad kender eleven enkelte ord i sangene og synger dem
- I hvilken grad kender eleven hele teksten til de sange, der synges ofte
- I hvilken grad taler eleven om sangenes indhold
- I hvilken grad bruger eleven ord fra sangene i andre sammenhænge
- I hvilken grad udtrykker eleven verbalt glæde over at skulle i gang med at synge
- I hvilken grad har eleven udviklet et verbalt sprog omkring musikken

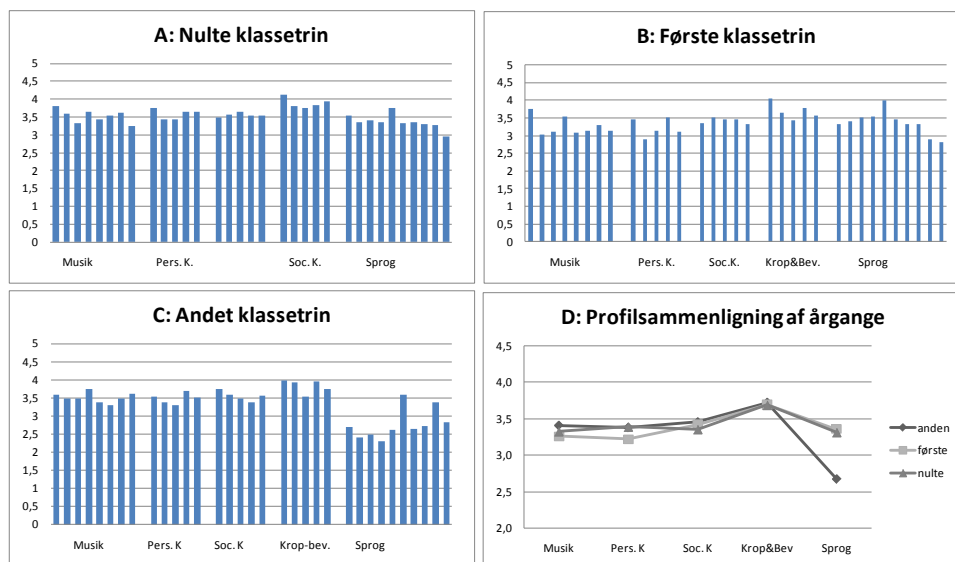
Evalueringen gennemføres for klassetrinnene nulte, første og anden klasse - elev for elev. Der er således tale om et meget omfattende evalueringsarbejde, gennemført ens for et stort antal elever (seks klasser).

Denne evaluering kan desuden sammenlignes med den tilsvarende evaluering fra projektets første år, hvorved fordelene ved den løbende evaluering gennem projektet bliver tydelig.

3. Evalueringsresultater - samlet overblik over klassetrin og kompetenceområder

3.1. Sammenligning på grundlag af middeltal i forhold til evalueringens fem områder

Der er lavet beregning af middeltal for de enkelte elevvurderinger for hvert enkelt underpunkt i hvert af de fem områder, som derefter er sammenfattet klasse for klasse. På dette grundlag opstilles en overordnet sammenligning for de tre klassetrin, hvor de samlede områdeprofiler beregnes. Profilerne kan - for at få et helhedsbillede - med fordel sammenlignes visuelt (figur 1)



Figur 28: Profiler - klassetrin

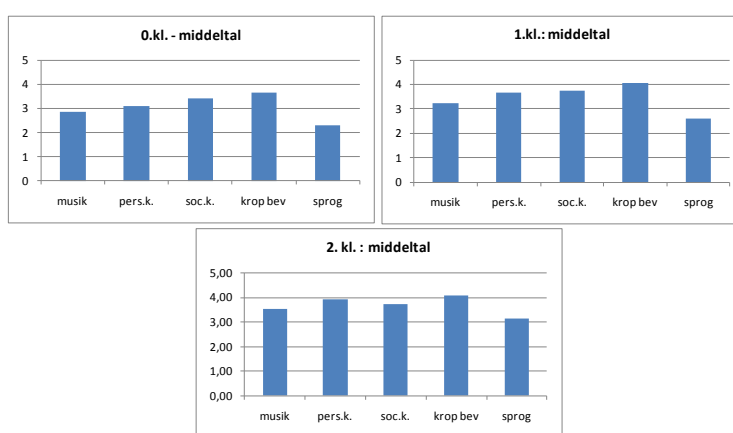
3.2 Krop og bevægelse

Det er en generel tendens at området Krop og Bevægelse ligger noget over områderne Musik, Personlige kompetencer og Sociale kompetencer. Det er helt tydeligt i den sammenlignende fremstilling (Figur 1, D).

3.3 Det sproglige område

Hvad der imidlertid springer i øjnene er, at det sproglige område på første og andet klassetrin ligger hvad man kunne kalde på linje med de andre områder, mens det sproglige område på andet klassetrin ligger meget lavt - på et niveau for sig selv. Der er ikke tale om noget man kunne betegne som en tendens, men derimod et spørgsmål om noget der placerer sig på et andet niveau (over og henholdsvis under middelværdien 3).

For at komme nærmere til en forståelse af hvad der kunne være på færde, som giver sig et så markant udtryk som tilfældet er her vil jeg sammenligne disse resultater med resultaterne fra førsteårs-evalueringen.



Figur 29: Profiler fra førsteårs-evalueringen

Ved førsteårs-evalueringen fremgik det, at det sproglige niveau lå lavt både på nulteklassetrin og på første klassetrin - i modsætning til den aktuelle evaluering. Klasserne der sidste år var førsteklasse er i år andenklasser. Det må konstateres at deres profil er uændret - og dermed også spørgsmålet om det sproglige niveau, som førsteårs-evalueringen pegede på som problematisk. På den anden side er der tale om en tydelig udvikling på området musik for denne årgang i løbet af anden klasse.

Klasserne, der sidste år var nulteklasser modtog udvidet musikundervisning i nulte klasse. Disse klasser er nu førsteklasse - og det sproglige område er på niveau med de andre områder. Dette er et markant resultat.

De nuværende nulteklasser har modtaget musikundervisning i børnehaven (se førskoledelen af projektet for yderligere detaljer). I profilen for de nuværende nulteklasser er det sproglige område på niveau med de andre områder. Dette er et markant resultat.

Det må konkluderes, at den tidlige musikundervisning har en væsentlig betydning for udviklingen af det sproglige område. Set i forhold til dette projekt bekræfter dette den grundlæggende arbejdshypotese om nødvendigheden af en tidlig indsats og en videreførelse heraf i skolen - en sammenhængende indsats med tidlig start.

Der er tale om et meget markant resultat, som ved første øjekast måske kan virke lidt overraskende. Hvordan kan det være at den tidlige musikundervisning har en særlig betydning? Tænker man imidlertid på at arbejdet med sproglig opmærksomhed, rim og remser, prosodi og rytmik osv. - netop er velkendte arbejdsformer, der ses som *forberedende* for elevernes sproglige udvikling og læseudvikling i indskolingen, er det måske ikke så overraskende endda. Forskningsmæssigt er det ikke et ukendt forhold - især ikke i

nordisk forskning, herunder en undersøgelse herhjemme af børn med læsevanskeligheder¹⁷. En netop forsvaret phd-afhandling i Finland sammenfatter den sidste ny viden på dette område¹⁸.

3.4 Området musik

Ved en sammenligning af profilerne fra de to år bliver det desuden tydeligt, at der kan konstateres en tydelig forbedring af kompetenceområdet musik.

Ved førsteårsevalueringen var det tydeligt at området for musikkompetencer udviklede sig hen imod at være på niveau i anden klasse. Dette område er tydeligvis blevet styrket betydeligt på nulte og første klassetrin - hvilket tilsvarende kan tilskrives den tidligere indsats. Det kan således konkluderes, at den tidligere indsat ikke blot understøtter den sproglige udvikling i projektets ramme, men også udviklingen de musikalske kompetencer både i nulte og første klasse. Det dobbelt glædelige herved er at dette så igen, som en positiv cirkel, kan bidrage til elevernes sproglige og alsidige udvikling. Dette resultat er heller ikke overraskende, idet det er en velkendt og dokumenteret sandhed, at tidlig musikundervisning måske er den vigtigste musikundervisning før børns generelle musikalske udvikling og for udvikling af musikalsk talent. Sammenfattende må konstateres at den tidlige musikundervisning i projektet har afgørende betydning for såvel den musikalske som den sproglige udvikling.

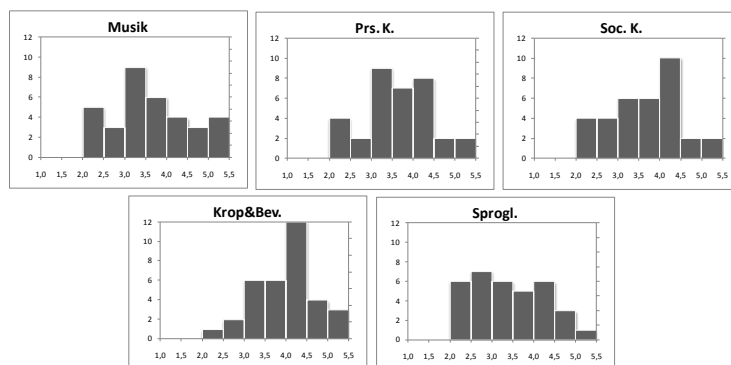
4. Evalueringsresultater - elevforskelle

I ovenstående afsnit kiggede vi på forholdet mellem de forskellige kompetenceområder, som der arbejdes med i projektet, og hvad der kunne siges om udviklingen af de forskellige områder gennem at sammenholde evaluering fra projektets første år med evalueringen fra projektets andet år. Dermed generaliseres imidlertid forskelle mellem forskellige elever bort. Det bliver derfor interessant at forfølge hvordan eleverne på de forskellige klassetrin fordeler sig indenfor disse profiler. Det interessante spørgsmål bliver hvor mange elever der ligger i hvilke skalamæssige områder - er det sådan at de fleste elever ligger ved eller tæt på den gennemsnit, der gælder for årgangen på et bestemt område, eller er det måske sådan (i ekstremtilfældet), at dette gennemsnit kommer i stand ved at der er en gruppe der scorer meget lavt, og en der scorer meget højt således at middeltallet slet ikke er typisk for nogle af dem. Med andre ord, overser vi noget ved at antage, at profilen er en dækkende karakteristik for eleverne på dette klassetrin. En sådan opstilling vil i det følgende blive præsenteret først for nulte klasse, så for første klasse og til sidst for anden klasse.

4.1 Nulte klasse - elevfordeling

¹⁷ Holst. F. (2006): Perceptuel integration og læsevanskeligheder. Dansk Audiologopædi. Marts 2006

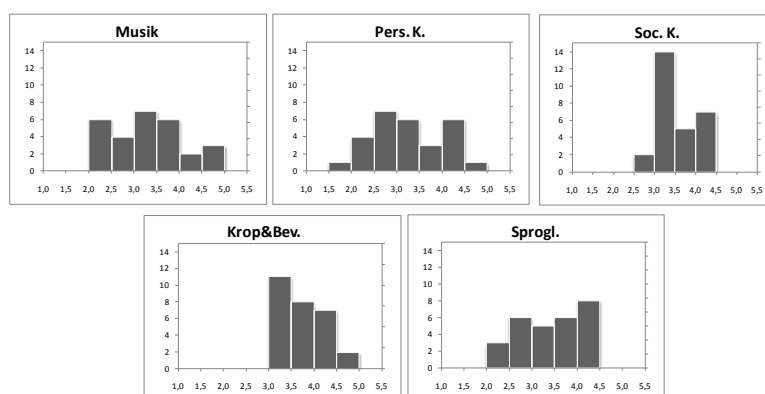
¹⁸ Minna Törmänen (2010): Auditory-Visual Matching in Learning Disabilities - Intervention Studies from Finland and Sweden. University of Helsinki.



Figur 30: Elevfordeling - nulte klasse

Ser vi først på fordelingen for området musik, er det tydeligt at der er tale om en "bred" kurve, der er mange elever jævnt fordelt mellem ret skidt og rigtig godt. Det giver tilsammen et pænt middeltal, men det bliver påfaldende vigtigt at pege på at der faktisk sidder en gruppe elever der ikke nødvendigvis klarer sig særlig godt, og at denne gruppe er på ca. otte elever. I den modsatte ende er der fire elever der klarer sig rigtig godt. Tilsvarende ser der ud til at være ca. otte elever der ikke klarer sig så godt på det sociale område og på det sproglige område ser det ud til at være 13 elever. Især fordelingskurven for det sproglige område fremstår som særlig bredt og fladt, og på dette område ser det ud til at være 13 elever der ikke får så gode skudsmål. Dette kan (generelt set) ikke ændre på det positive resultat fra ovenstående afsnit - betydningen af tidlige musikundervisning for den sproglige udvikling, men kaster lys på at der ikke er tale om ensartede resultater for eleverne, og at der kan konstateres en gruppe af elever som muligvis ikke nås. Dette er vigtigt at fastholde, da denne gruppe er ret stor, og man således må være opmærksom på muligheden for at undervisningen ikke i tilstrækkelig grad er for alle. Det undervisningsområde, hvor vi her må have ekstra opmærksomhed på dette problem, er undervisning i børnehaverégi og i nulte klasse. Spørgsmålet er ikke hvorvidt eleverne er kropsligt og bevægelsesmæssigt med - det peger resultaterne på at de er (hvilket er i overensstemmelse med observation) - men netop især på det musikalske og det sproglige.

4.2 Første klasse - elevfordeling

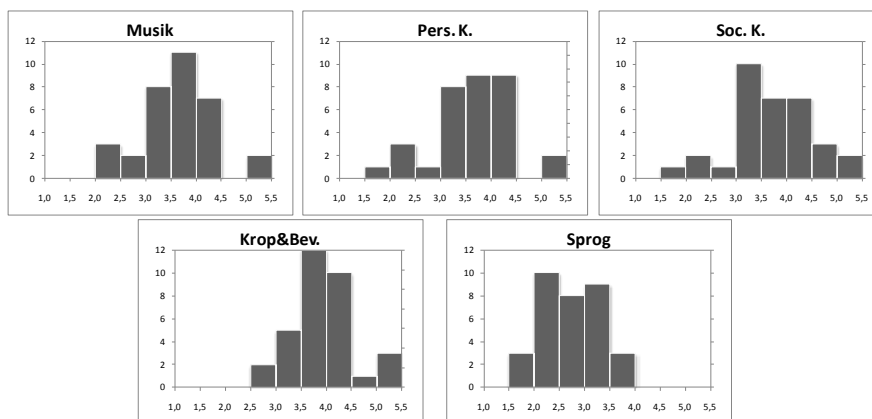


Figur 31: Elevfordeling - første klasse

Det er tydeligt at de sociale kompetencer og området krop og bevægelse er samlede kurver (mindre grad af variation) og at antallet elever der vurderes under 3 (middel) er meget lavt hhv. fraværende. Det kunne fx være at eleverne på dette grundlag er gode til at lave fællesdans, og et sådant styrkeområde kan være et godt afsæt, men kan næppe være nok i sig selv. Der er nemlig også på dette klassetrin en relativ stor gruppe som ikke scorer så godt på områderne musik, personlige kompetencer (fx selvværd) og på det sproglige område. Problemet kan på den ene side ses som en fortsættelse af det problem der findes på

nulte klassetrin. Der er også på dette klassetrin tale om en gruppe på omkring otte elever, der ligner noget med en "restgruppe". Problemet er tydeligt der hvor der optræder udpræget "flade kurver", dvs. der er en meget stor spredning mellem elever der klarer sig godt (det vil nok også sige er godt med) og nogle der ikke gør det. Denne spredning siger imidlertid ikke noget om hvorvidt der gennemføres en undervisning der er i stand til at inddrage disse elever, men det er en indikator der peger på, at der er et problem på området.

4.3 Anden klasse - elevfordeling



Figur 32: Elevfordeling - anden klasse

Fordelingskurverne på andet klassetrin ser meget anderledes ud end på de to tidligere klassetrin. Man kan se at der er mere "samlede" fordelinger (mindre variation) - en generel tendens. Dette peger på en større grad af inklusion idet der er højere grad af samling omkring et centralt område og det er tydeligt at gruppen af elever der vurderes lavt - og faktisk falder visuelt "udenfor" på grafen - er blevet væsentlig mindre (gået fra en størrelsesorden på 8 til 10 elever til 4 til 5 elever). Jeg vil tolke dette som at den praksis der er udviklet i projektet på lang sigt, der arbejder med en integrativ eller inkluderende pædagogik, viser sig tydeligt her. På dette klassetrin står det sproglige aspekt imidlertid svagt, og man kan se at fordelingskurven har "to toppe", hvilket tyder på at der er to grupperinger, én i middelområdet og en lidt lavere. Dette kan nok tilskrives forhold som elevsammensætning og forskelle i undervisningsforløb med forskellige lærere med forskellig indholdsvægtning.

Dette klassetrin har ikke deltaget i den tidlige musikundervisning, som er oprettet ved projektstart.

4.4. Sammenfatning af elevfordelingsanalyse

Med udgangspunkt i den tidligere konstatering af en styrkelse af det sproglige område på de klassetrin, hvor den tidlige musikundervisning er indført, fremstår en yderligere differentiering heraf i form af elevspredning.

Der kan peges på en stor spredning elevmæssigt på flere områder, som kunne indikere en restgruppe i undervisningen. Man må således være opmærksom på muligheden for, at dele af undervisningen muligvis ikke i tilstrækkelig grad er for alle.

Denne spredning er særlig stor på nulte klassetrin og aftager frem til andet klassetrin. På andet klassetrin tyder det på, at det i høj grad lykkes at få en stor del af den svage gruppe af elever med. Projektets integrative eller inkluderende praksis bliver tydelig her (etableret praksis).

Det kunne overvejes, hvorvidt det kunne være muligt at styrke en sådan praksis i førskoledelen af projektet, således at de positive resultater mht. områderne musik og sprog kunne nå en større del af målgruppen end det fremstår på nuværende tidspunkt.

Dette vil blive taget op i rapportens afsnit om førskoledelen, særligt i forhold til potentialet i at inddrage DSA-pædagogiske kompetencer i udviklingen af undervisningen.

II: Kvalitativ evaluering af projektets skoledel med afsæt i videoobservation

Der er gennemført observation med video i forskellige klasse og med forskellig lærersammensætning. Præmisserne for videoobservation og interviews er beskrevet i førsteårsevalueringen, og er således kendt af de deltagende lærere. Det er udgangspunktet at eksplicitere værdier i praksis og at tilbyde et udefra-perspektiv, som en mulighed for analyse og udvikling. Observation og interviews bliver desuden anvendt i et phd-projekt om musiklærerpraksis og musik-læreruddannelse.



I det følgende betegnes folkeskolemusiklæreren som *musiklærer* (forkortelse: ML) og musikskolelæreren / musikpædagogen som *musikpædagog* (forkortelse: MP). Musiklærer og musikpædagog angives ikke ved navn. Citater stammer fra observationsbeskrivelser og interviews.

5. Undervisning med observation

5.1 Undervisning i første klasse

Forløb ved observation:

1. Morgensange:

- a) Go'morn Sol.
- b) Trolle Rolle hhv. Dimma Dum (samme melodi, en anden tekst).

Musiklæreren har dialog med eleverne, musikpædagogen spiller klaver til.

Musiklæreren kommenterer indholdsvalg og metode:

"(sangene er) valgt fra morgensangs-repertoiret... en gang om ugen har vi stor morgensang, og der får vi en liste over hvad der skal synges. Desuden har vi månedens sang, som vi virkelig kan gå i dybden med fordi den står på programmet hele måneden... (Der bruges meget tid på tekst og tekstforståelse). Det gør jeg fordi vi har så mange tosprogede børn og mange sprogsvage børn. Og så bruger jeg den enkelte sang til at komme nærmere ind på teksten - sprogforståelse."

2. Sangleg - I den grønne skov / Ulveleg.

Skiftevis en sangdel og en bevægelsesdel og kombinerer kropsbevægelse, rytme og sang. Fælles instruktion, derefter spiller musikpædagogen til. Sanglegen bygger på gentagelse med skift. Eleverne synger godt til. Efter et antal runder begynder to drenge at skabe uro. Musikpædagogen håndterer det. Overgang til næste programpunkt i rundkreds, musiklæreren etablerer dialog og skaber ro. Der foregår rolleskift mellem musiklærer og musikpædagog, som åbenlyst opstår i situationen. Dette kommenteres af musiklæreren:

" - det gør vi ofte når vi opdager at - i den enes afdeling - opstår en situation hvor der er direkte brug for at den anden støtter - så siger vi det højt så vi begge to ved hvad vi har af forventning, og så gør vi sådan. Som regel kan vi se at det er rigtig godt, og derfor gør vi det. Og børnene ved så hvem de skal kigge på for at samle den op igen hvis de taber den undervejs."

3. Sang til fællesoptræden (Lunden): Sorte Tyr.

Musikpædagogen indleder med fortælling - eleverne lytter opmærksomt.

Omkvæd og vers øves. Der synges med god koncentration og med plads til dialog.

Rytmedel, trommespil på sorte baljer - der arbejdes med kropslig/ kropsbaseret rytme.

Opdeling i to hold - sang og rytme.

Derefter holdskift.



Musiklæreren leder rytmeholdet (baljer) mens musikpædagogen spiller klaver til og leder sangholdet. To drenge begynder at skabe uro igen. Det begynder med at det lykkes dem at komme op at slås bag klaveret, hvor hverken musiklæreren (ML) eller musikpædagogen (MP) kan se dem.

Dette kommenteres af musikpædagogen :

" Så går der koks i to drenge, de kommer op at slås. De er oppe at slås bag klaveret - det har jeg lige set på videoen - det var simpelthen der det skete. Og så skal de spille nogle toner sammen med mig på klaveret og så begynder de at hamre i klaveret... Jeg kan huske at jeg spillede meget tydeligt, meget markant, for at de skulle få den derovre... Det var højt fordi de skulle kunne høre det samtidig med at de spiller trommer derovre. Det blev meget markant. Jeg oplevede at når jeg gjorde det, så fulgte de ovre ved trommerne - og så begyndte de at skråle ved klaveret, og jeg skulle være der samtidig... Der skulle man nok have ladet (ML) blive ved trommerne og spille med dem... Det kunne jeg i virkeligheden have ladet (ML) gøre, så det skulle jeg bare have sluppet i den situation ."

Musiklæreren uddyber:

" Jeg kan jo se det rod der opstår mellem børnene ved klaveret - det har jeg svært ved, og jeg ved at han ikke har en chance for at undgå det... De to drenge udnyttede det lige så snart der var rum - og så var de der også med det samme..."

Lektionen afsluttes med dialog om episoden og om hvad der gik galt. Var det en god musiktime - nej, jo, indtil hvad... Det var en rigtig god musiktime indtil den sidste del (videotranskript).

Musiklæreren peger på vigtigheden af dialogen i denne situation:

"Børnene har jo også selv mange forventninger op til musiktimen - det betyder meget for nogle børn at musiktimen er på en bestemt måde. Vi har kun musik en gang om ugen - selvom det er to lektioner. For nogle børn betyder det rigtig meget, ligesom nogen glæder sig hele ugen til en gymnastiktime. Hvis den så ikke bliver sådan, og man bare bliver sendt hjem derfra, når den ikke var så god som man havde regnet med, så er det jo svært."

5.2 Undervisning i anden klasse

Forløb ved observation:

1. 'Hej med dig'

Dette nummer stod musiklæreren for:

"Hej med dig - lavede jeg (ML) den er fra et kursus fra for to år siden"

2. 'Jungledyret Hugo'

Dette nummer stod musiklæreren for. Dette punkt kommenteres som følger af musiklæreren:

"Jeg (ML) har en bog (Susanne Hvidtved - Dansk Sang) som jeg laver rigtig meget fra, med opsatser med xylofon og klokkespil. Arrangementet til Jungledyret Hugo er derfra. Det vi tager i år er også derfra - hun har lavet nogle rigtig gode arrangementer. Jeg er ikke færdiguddannet musiklærer, jeg har kun taget den halve under min uddannelse, så ind imellem har jeg nogle huller. Det er så ikke udarbejdet i samarbejde med David. David har sit materiale."(ML)

"Jeg vælge meget noget jeg mener jeg kan mestre i forhold til de børn."(ML)

"Den stemme man skal spille på alt-xylofon, den kan man godt spille på alle klokkespil og xylofoner - stavene er jo den samme på alle instrumenterne. Alle øver en stemme osv. Vi prøver meget at lave karussel. Vi laver først karussel, og bagefter finder vi ud af hvem der er gode til hvad. Alle ville jo spille på bas-xylofon, den er jo stor." (ML)

Musikpædagogen kommenterer dette punkt med følgende:

"Det var meget lang tid at bruge på de xylofoner, hvor de skal sidde stille og læse på et papir... Jeg underviser mere kropsligt."

"Hvis jeg selv skulle planlægge det, ville jeg starte med det rytmiske først, og så kunne vi tilføje noget af det andet." (MP)



3. Rytmik og talekor (Ved en klappekonkurrence).

Dette stod musikpædagogen for.

Beskrivelse fra videotranskript:

Ved en klappekonkurrence. MP viser med grundtrin. En klappekonkurrences klap en klap to... MP instruerer med imitation (i opdelinger). Først sig efter mig, så sammen. Vi tager det første igen, og så kommer der lige det sidste på. Så det hele. Endnu en gang - og derefter opstilling i to grupper. Klappe i rundkreds - imitation (gentagelse af klappemønstre). Starter med grundtrin 1,2,3,4 - Så klapper jeg, så klapper I. Skiftende rytmiske mønstre. Et par drenge har vanskeligheder med pulsen dvs. blot at gå i grundtrin.

4. Forskellige sange.

Der synges sange som delvis er forberedelse til fællesarrangement i Lunden (Musik til Alle) - Musik til Alle, Sorte Tyr, Hugo m. fl. MP spiller klaver, ML sidder blandt eleverne, som sidder ved borde i hesteko-opstilling.

ML: Vi slutter med at synge nogle sange. De ønsker også nogle sange. Jeg synes også de skal lære en ny sang. Jeg nyder jo rigtig meget når jeg har musikpædagog på at jeg så får et klaverakkompagnement. Det kan jeg ikke selv. En af Lotte Gilberts sange, hun har også en velkomstsang - den blev løftet meget ved at der var klaver til. Jeg bruger den også, synger den uden klaver til i dagligdagen, men det giver jo børnene en større lyst til at holde rytmen når der er klaver til. Jeg kunne måske godt, men det har jeg ikke gjort. Jeg har været den der står og synger med i kredsen.

5. 3 Undervisning i femte klasse

Forløb ved observation:

1: Tag din stol og kom, vi skal nemlig spille

Eleverne sidder ved bordene, og skal derfra gå op til sammenspil mens MP trommer og synger: "Tag din stol og kom, vi skal nemlig spille". Eleverne kommer op en for en. ML kommer som den sidste og sætter sig i kredsen. Slutter med: "Nu er alle her - klar til musik - vi skal nemlig spille nu". Først som to dele, så sat sammen med ekko.

MP kommenterer dette:

"Jeg har prøvet at lave nogle ting - nogle overgange- hvor det ikke blev så meget støj, nu skal I tage stolene hen. De sidder ved bordene i hestekoopstilling, jeg sidder ved en tromme og synger noget med at de skal komme hen med deres stol og være med. Det har været en meget fin start. De starter forventningsfulde og sidder fuldstændig stille og kommer hen i en rundkreds med trommer. De får klar besked - du skal gøre det nu. I stedet for at sidde at råbe op om, at nu skal der være ro, så skal de spille stille på trommerne og følge mig."

2: Lad os lige tage den her med "gå amok". (tromme og sang). MP underviser, ML er med i elevkredsen.

3: Hale leg. Uddrag fra videotranskript:
MP indleder med: "Vi spiller en calypsorytme og synger vores sang. Jeg kunne godt tænke mig der var nogen flere der var forsangere uden at jeg sang med". Starter med trommerytmen, derefter klapperytmen med tekstrif (hvem har nu stjålet min cykel). Nu skal det deles så et hold spiller "en calypso" og en "hvem har nu stjålet min cykel".



Deler i to hold med ML på det ene og MP på det andet. Klassen arbejder længe med stor koncentration på opgaven. To haler deles ud. Calypsorytmen spilles indtil en fanger halen. Halerne gives videre til to andre. Sanglegen fortsættes.

MPs detaljerede beskrivelse af halelegen:

I Haleleg sidder man i en rundkreds med hver sin håndtromme, i midten af rundkredsen skal to elever forsøge at snuppe hinandens haler. Halen er et stykke stof der sættes fast bagpå i buksekanten eller i en strop eller en lomme. Legen starter med at en forsanger synger første linje 'Kom og fang halen min, ellers snupper jeg bare din', koret (alle andre) gentager sangen, forsangeren synger næste linje 'Du må være rigtig fræk ellers snupper jeg bare dig', koret gentager igen. Når der er sunget starter trommerytmen 'Calypso' ('1 ca-lyp-so'), der spilles ind til den ene snupper den andens hale, men højest op til 8 calypso to gange. Når den ene har snuppet en hale, må vedkommende vælge en ny at kæmpe imod, ind til hun/ han mister sin hale. Hver gang en hale er snuppet, eller der er spillet op til to gange 8 calypso vælges der ny forsanger. Man kan lade eleverne lave deres helt egen lille dansekoreografi til sangen, det giver liv til samværet og legen. Med 4. til 6. klasse giver det noget rytmisk udfordring at tilføje en Claves-rytme (3-2 Clave), som nogle stykker spiller.

MP kommenterer de særlige værdier der har været ved denne tilgang:

"...noget med at være forsanger og være kor og skiftes. Det er godt for nogle af de roller som drengene har.

Først var der ikke nogen der ville, men efter nogle gange ville de alle, og de ville synge selv - jeg skulle ikke synge med mere. De ville bare gerne, selv de mest hæmmede børn som i lang tid ikke har villet noget - de ville pludselig. Jeg ved ikke helt hvad der skete, jeg tror de oplevede det i denne her leg. Det bliver sat ind i leg som ramme. Det har givet rigtig meget helt fra anden klasse til sjette klasse, har de synes det var vildt sjovt. I begyndelsen synger jeg med forsangeren på en stille måde. Jeg lader dem komme lidt af sig selv, og når de oplever at de andre tør, så tør de også. Der sker et eller andet i det her legerum som er uforpligtende. Så de kom hurtigt selv og ville gerne. Det har været en rigtig god situation. ””De springer ud i dans og bevægelse, og kommer selv med forslag til koreografi. De spiller med på livet løs, og er meget engagerede i det hele. Det virker som om de glemmer deres blufærdighed og usikkerhed, fordi de bliver bidt af legen og har det sjovt, det gør at de bliver mere frimodige.”

4: Sange:

Musik til Alle Guitar /CD

Tju - Bang Chokolademænd. CD

Sjørøverkongen Jonathan. CD

Ved den første sang spiller både MP og ML guitar til (som begge behersker på højt niveau). Rollefordelingen er her uklar, og der er ikke nogen af dem der indtager en klar musiklederrolle. Der er en tendens til at CD musikken overdøver sangen. Først i den tredje sang tager MP musiklederrollen mens ML er blandt børnene. Ved denne sang er der større deltagelse og bedre koncentration.

5: Kædedans. MP instruerer og ML deltager. Det går fint indtil drengegruppen begynder at bryde kæden og toppes og småslås, hvilket går ud over en af drengene, før lærerne når at bryde ind.

6: Nedkølingsnummer. Musiklytning med afslapning. Nu opstår der problemer i pigegruppen, og ML griber ind.

6. Observationsforløbene - didaktiske tilgange

I de efterfølgende samtaler / interviews hvor forløbene har været diskuteret, har spørgsmålene om valg af indhold og samarbejdsformer været centrale emner.

Musikpædagogen i de tre observationsforløb er den samme person. Der er to musikpædagoger tilknyttet MSI, hvoraf den ene har været på barsel i projektets andet år. En del af timerne er undervist af en vikar, en del er overtaget af den anden faste lærer, som således har haft 11 klasser dette år. I observationsforløbet indgår således en musikpædagog (MP) og tre musiklærere - en i første klasse (MP1), en i anden klasse (MP2) og en i femte klasse (MP5).

Musikpædagogen tilgang er forbundet med hans uddannelsesmæssige baggrund som rytmikpædagog, som er suppleret med dele af en læreruddannelse. Indholdsmæssigt fokus har været arbejdet med kombinationen af rytmik, sang og leg. Sammenspil med instrumentarium har haft en lavere prioritet. Dette begrundes af musikpædagogen med den særlige opgave der ligger i projektet og elevernes forudsætninger og potentialer. En væsentlig pointe har været at undgå at give rum til konflikter og negativ adfærd, ved at bruge musikken som instruktions-”middel”. Denne fremgangsmåde har været anvendt i observationsforløbet - se afsnit 5.3 - punkt 1: Tag din stol og kom, vi skal nemlig spille.

6.1 Første klasse. Musiklæreren (ML1) i første klasse giver i interviewet udtryk for at det er vigtigt for hende hvordan man ser på børn: *”Er børn også mennesker... ja, de er unge mennesker eller små mennesker... Det er vigtigt for mig at de føler det, og at alt hvad de har med i deres rygsæk - på den ene eller anden måde skal der være plads til det”*. Denne tilgang har været observerbar i praksis i form af en udpræget dialogisk undervisning bl.a. i forbindelse med en konflikt (se afsnit 5.1- punkt 3, sidste afsnit).

Musiklæreren (ML1) er ud over at være musiklærer også uddannet DSA-lærer (dansk som andetsprog). Lærerens DSA kompetence inddrages i musikundervisningen. Musiklæreren forklarer hvorfor der bruges

meget tid på tekst og tekstforståelse: *"Det gør jeg fordi vi har så mange tosprogede børn og mange sprogsvage børn. Og så bruger jeg den enkelte sang til at komme nærmere ind på teksten - sprogforståelse. At forstå man synger om noget - børn synger om de mest underlige ting. Noget giver overhovedet ikke mening. Det er forbundet med musik, så det skulle gerne give mening. Vi kan også gå på opdagelse. Der er mange ting jeg synes er underlige i det danske sprog, og det kan jeg høre det synes vores børn også. Når et barn til gymnastik siger "jeg har glemt mit tørklæde", så ligger de danske børn flade af grin fordi hun mente sit håndklæde. Men der er et sjovt, at det man tørrer sig med på hovedet er et håndklæde. Det er så ulogisk. Mange af vores danske børn er sprogligt svage - halvsproglige"*

6.2 *Anden klasse.* Musiklæreren (ML2) i anden klasse begrundet sit valg af undervisningsmateriale (både sangvalg, valg af arrangementsform og metode) med en pragmatik (som nok er mere udbredt end udtalt): "Jeg vælger meget noget jeg mener jeg kan mestre i forhold til de børn." Der ligger en dobbelt forudsætningsovervejelse i dette - for det første, hvad er den pædagogiske mulighed med disse børn, og for det andet, hvad magter jeg at gennemføre. Musiklærere og musikpædagoger vil ikke blot have forskellige undervisningsrepertoarer (pædagogisk indholds kompetence), men der vil også være forskel på omfanget heraf på baggrund af uddannelse og erfaring. Dette kan i nogle tilfælde betyde at man vælger at arbejde med musikken på bestemte måder og med bestemte afgrænsninger. Dette giver musiklæreren udtryk for som følger: *"Jeg har en bog som jeg laver rigtig meget fra, med opsatser med xylofon og klokkespil... Det vi tager i år er også derfra - hun har lavet nogle rigtig gode arrangementer... Jeg har prøvet at arbejde sammen med alle musikpædagogerne fra musikskolen, og tager lidt med fra hver og bruger i min undervisning... Jeg er ikke særlig glad for at skulle undervise på mellemtrinnet, for de store sammenspil, det er ikke mig. Det er nok også fordi jeg ikke har min færdige musiklæreruddannelse."* I et udviklingsperspektiv vil det være væsentligt både at udveksle erfaringer med andre for ikke at begrænse sig til den personlige erfaring, såvel som at have den nødvendige faglige basis (fx linjefags-uddannelsen), som grundlag for udvikling af pædagogiske indholdskompetence og lærerprofessionalitet.

6.3 *Femte klasse.* Musiklæreren (ML5) i femte klasse anlægger et dannelsesperspektiv - hvad der er det særlige vi kan med denne indsats - som han uddyber som følger: *"Det gennembrud til hvor barnet selv finder ud af det kan noget - det er det magiske, måske endnu mere i musik. Der synes jeg vi har haft nogle resultater ... at finde ud af at man kan i et fællesskab. Hvis jeg ikke laller, kan jeg faktisk godt finde ud af noget, og blive opslugt af det. Den læringsproces den er nok så væsentlig når vi har med musik at gøre. Der er en direkte transferværdi i forhold til al mulig anden læring... Der kan musik være voldsomt fremmede i forhold til en socialisationsproces."* Musiklæreren (ML5) har dog ikke tænkt sine sprogfaglige kvalifikationer ind i musikundervisningen (som man kunne lade sig inspirere af ML1 til) og tager i interviewet dette potentiale op i sammenhæng med spørgsmålet om samarbejdsformer (se følgende afsnit).

6.4 *Anbefaling i forbindelse med didaktiske tilgange:*

Sammenholdes de observerede undervisningsforløb og de didaktiske tilgange, er det tydeligt at de forskellige lærerteams (på trods af at der her er tale om den samme musikpædagog) i vid udstrækning udvikler forskellig undervisningspraksis (forskellige undervisnings-repertoarer). Der er her helt åbenlyst tale om et potentiale hvis de indvundne erfaringer og udviklede praksisser kunne deles.

Hertil kunne man med fordel hente inspiration bl.a. fra et professions-udviklingsprojekt i musik og billedkunst, der er igangsat i Rudersdal Kommune.

7. **Observationsforløbene - samarbejdsformer**

Det generelle samarbejdsforhold mellem musikpædagog og musiklærer har i projektet ændret sig markant fra projektets start som del af Musik til Alle.

Musikpædagogen forklarer baggrunden for den ulige (asymmetriske) samarbejdsform, som han blev præsenteret for da han (som konservatorieuddannet med supplerende seminarieuddannelse) var

folkeskolemusiklærer på Vestbyskolen, som er en af de tre skoler der deltog i projektet Musik til Alle fra begyndelsen: *"Det er nok ikke sådan at jeg kommer med mit og de kommer med deres, det er mere at jeg skal komme med nogle ting, som de så kan bruge videre. Den ligger i forventningen. Da jeg var på Vestbyskolen, var jeg der som musiklærer. Der forklarede Katja hvad Musik til Alle var, og hendes forklaring var - næsten ordret - at det er ment som et efteruddannelsesforløb til lærerne hvor vi (musikpædagogerne) skal komme med nogle ting de kan bruge. Det var den forståelse der var af det, også for hende."*

I evalueringen af projektet Musik til Alle blev det imidlertid tydeligt at netop samarbejdet mellem de forskellige kompetencer som hhv. folkeskolemusiklærere (musiklærere) og musikskolelærere (musikpædagoger) har tilsammen var afgørende for projektets succes. Den stærkt fordumsfulde - for ikke at sige arrogante - idé om at musikpædagoger bare kan det (hele) og nu skal lære folkeskolemusiklærerne hvordan man gør, har ikke som sådan overlevet i projektet. Som resultat af evalueringen blev der afsat tid til samarbejde i form af fælles planlægning, men der er tydeligvis stadig problemer med at etablere tydelige samarbejdsformer. I nogle tilfælde lykkedes det meget fint, i andre knapt så fint. Dette er en central problemstilling i forhold til at styrke projektet yderligere. Det skal her fastholdes at den generelle evaluering (første del af denne rapport) helt klart viser at projektet leverer de forventede resultater på en overbevisende facon. Ikke desto mindre er det tydeligt, at der på dette område er tale om et potentiale for at gøre tingene bedre og måske også lettere og mere tilfredsstillende for de lærere, der på så fremragende måde trækker et stort læs.

7.1 Samarbejdsformer i den observerede undervisning i første klasse bygger på en udviklet forståelse af forskelligheden i roller mellem de to lærere. Det er især musiklærerens (ML1) særlige sproglige kompetencer (DSA) og dennes vægtning heraf, der kan forklare at disse roller fremstår som særligt aktive. Der er her tale om en rollefordeling hvor de to lærere har forskellige kompetencer, som indgår supplerende og hvor det derfor er klart hvordan rollefordelingen er. I situationer hvor lærerne begge har kompetencer blev samme eller ens kompetence (fx i sammenspilssituationer) fordeles rollerne gennem aftale, på en sådan måde at det er tydeligt for eleverne. Musiklæreren (ML1) beskriver denne type situationer således: "det gør vi ofte når vi opdager at der i den enes afdeling opstår en situation hvor der er direkte brug for at den anden støtter - så siger vi det højt så vi begge to ved hvad vi har af forventning, og så gør vi sådan. Som regel kan vi se at det er rigtig godt, og derfor gør vi det. Og børnene ved så hvem de skal kigge på for at samle den op igen hvis de taber den undervejs".

I den observerede undervisning fungerede dette samarbejde på en måde som må betegnes som forbilledlig. Det var helt tydeligt at dette gav mulighed for elevernes deltagelse og fordybelse i musikundervisningen. Hen mod slutningen lykkedes det to drenge at udnytte en hvad der må betegnes som en minimal mulighed for at komme op at slås og skabe turbulens i en stor del af elevgruppen. På grundlag af denne episode kunne lærerne ved hjælp af videoobservationen iagttagelse, at der havde været en u hensigtsmæssig rollefordeling mellem MP og ML, som gav rum for en sådan udvikling. Den symmetriske arbejdsform forudsætter på den ene side en erkendelse af de to læreres forskellige og sammenfaldende kompetencer, og en strukturering af hvordan disse anvendes i form af roller som er klare og synlige - også for eleverne.

7.2 Samarbejdsformer i den observerede undervisning i anden klasse kan betegnes som arbejdsdeling og asymmetrisk. I nogle undervisningssituationer står den ene lærer for det, og i andre er det den anden. Den lærer der står for undervisningen er hovedlærer og den anden assisterer. Fordelen er at lærerne hver især kan forberede en undervisning og gennemføre den i henhold hertil, og undervisningsplanlægningen er ikke afhængig af at kunne finde tid til fælles planlægning - hvilket, trods det at der som anbefalet i Musik til Alle evalueringen er afsat tid til fælles forberedelse, har vist sig at være et reelt problem. Der skabes desuden en vis balance ved at man skiftes til at være ansvarlig for en del af undervisningen. I en undervisning som musiklæreren stod for med afsæt i et trykt undervisningsmateriale opstod der situationer, som musikpædagogen ville have løst på en anden måde på under anvendelse af de særlige kompetencer han har - og det ville man altså ikke gøre i en sådan situation. Samarbejdsformen må nok mere betegnes som

arbejdsdeling og relationen er asymmetrisk. Det er en samarbejdsform der har været udbredt i Musik til Alle projektet (se evalueringsrapporten) - og med afsæt i beskrivelsen af den symmetriske samarbejdsform beskrevet under punkt 1 må der peges på et væsentligt potentiale. Den symmetriske samarbejdsform der er udviklet her - og som også er udviklet i en lignende form i et andet projekt med samarbejdende musikundervisning (DanMus projektet i Ballerup Kommune) giver muligheder for at præcisere det samarbejde der er afsat tid til men som indtil nu må siges at have været på et eksperimentelt plan.

7.3 Samarbejdsformer i den observerede undervisning i femte klasse antager en tredje form - forskellig fra de to ovenstående. Det er et gennemgående træk at musikpædagogen står for undervisningen som 'førstelærer'. Med hensyn til valg af indhold og planlægning af forløbet er der således tale om en asymmetrisk relation. I selve gennemførelsen af undervisningen opstår der dog situationer hvor de to lærere anvender deres sammenfaldende kompetencer og hvor der ad hoc laves en rollefordeling hvor musiklæreren går ind og deltager i en (mere) symmetrisk relation. Musiklæreren beskriver det således: *"Min rolle har også været at når MP har taget teten så har det været vigtigt at jeg har kunnet gå rundt til de enkelte elever. Man kan ikke nå ud i krogene på samme måde når man er alene."*(ML5)

Musikpædagogen efterlyser imidlertid en ændring af samarbejdsformen:

"Det er min fornemmelse af vores undervisning - og det kan selvfølgelig blive for ensformigt - at jeg står for alting. Hvis nu Anders kom ind med nogle ting, så ville han gøre det på en helt anden måde. Jeg ville også have noget hvor jeg skulle finde mig selv i noget som han kommer med, hvor jeg kan træde ind og være med og give lidt ind, ligesom han kan give noget ind i det jeg kommer med."(MP)

I stedet for at ende i en arbejdsdeling med skiftende asymmetri peger musiklæreren (ML5) på muligheden for at tænke dette anderledes, således at hans særlige kompetencer indenfor dansk og DSA (også) inddrages og han skitserer nogle tilgange til at arbejde med det:

"Der er et problem jeg er opmærksom på, nemlig at der er nogle bestemte børn der har svært ved at lære en sætning udenad. Det at lære en sang - det vedrører også to-sprogede - idet man skal til at synge på ordene eller sige dem rytmisk, så sker der noget. Man må gå ind i det og arbejde aktivt med det. Jeg kan huske jeg gjorde de med "Jeg ved en lærkerede", hvor vi på indholds/betydningsdelen tog versene igennem og fandt ud af at det var berigende for de to-sprogede elever at snakke om hvad det vil sige hvad det er for ord der optræder i den sang. Der arbejder vi mere med det semantiske indhold. Vi skal arbejde med indholdsdelen, med det leksikale også, ordforrådet. Det handler om at fremmane - også i en dansk sang - de indre scenarier, ligesom vi gør i litteratur - det er også væsentligt. Men det er en forudsætning for at nå derhen at vi har et eller andet rum hvor vi i-tale-sætter de gode idéer." (ML5)

Musiklæreren giver således bud på hvordan hans særlige kompetencer kunne tænkes ind i den samarbejdende musikundervisning, og han efterlyser konkret den fælles planlægning hvor dette kunne foregå. Musiklæreren og musikpædagogen er enige om at der må findes løsninger på at få realiseret den fælles planlægning som der er afsat tid til. Ret beset efterlyser musiklæreren muligheden for at udvikle et samarbejde der udnytter de to læreres forskellige og ens kompetencer efter samme modus som er beskrevet i punkt 1.

7.4 Anbefaling omkring differentiering og strukturering af samarbejdsrelationer

Det er på grundlag af de ovenstående tre eksempler muligt at karakterisere forskellige samarbejdsformer hvor relationen betegnes som symmetrisk eller asymmetrisk og hvor dette differentieres i forhold til forskellig eller ens kompetence / faglighed.

Til en operationalisering heraf foreslås at man i den specifikke samarbejdsrelation

1. præciseres hvilke kompetencer musiklæreren og musikpædagogen hver især kan byde ind med
2. præciserer relationen (symmetrisk/asymmetrisk) i forhold til hhv. indhold, undervisningens planlægning og undervisningens udførelse.

Symmetrisk kunne noteres ML-MP (det samme som MP-ML) og asymmetrisk ML/MP eller MP/ML. Som det ses af eksemplerne herover er det nok en idé at gøre plads til muligheden for (tydelige) ad hoc skift.

III: Projektets førskoledel

I denne evaluerings første del blev det konstateret at indførelsen af førskoleundervisning i andet år har slået igennem med en markant virkning på de faglige områder (musik og sprog). Førskoledelen er ikke som skoledelen en etableret praksis, men derimod et pilotprojekt, hvor aktiviteterne udvikles bl.a. gennem en eksperimenterende tilgang. Tina Buchholz (konsulent og underviser) har arbejdet med dette område nu i to sæsoner. I førsteårsevalueringen blev aktiviteterne beskrevet på grundlag af observation og interviews. I denne evaluering fremlægges Tina Buchholz selvevaluering af dette årsforløb af førskole-undervisningen (Gefionsgården og Åkanden/Himmelblå), og Mor-Barn undervisningen med henblik på at præsentere de forståelser og overvejelser, der er centrale netop i udviklingen af en sådan ny praksis. Dette suppleres af observations- og interviewdata fra undervisningen i de kommende nulte klasser (brobygning) med et eksternt perspektiv.

8. Evaluering af førskoleundervisningen - Gefionsgården og Åkanden/Himmelblå Selvevaluering -Tina Buchholz juli 2010

8.1 Gefionsgården 09/10 - projektår to.

Baggrund:

Det er mit umiddelbare indtryk af Gefionsgården, at der er sang til en del af samlingerne samt ved brug af den store sal (som jeg også bruger til musikundervisningen). Salen bruges selvfølgelig også til gymnastik, vild leg og anden fysisk udfoldelse, fællesspisning m.m. (Der er altså flere regelsæt i dette rum). Jeg mener dog ikke at inst. nødvendigvis har en bevidst og systematisk brug af musik.

Børnehaven har generelt meget fokus på børnenes sprogudvikling og stimulerer den på forskellig vis vha. bøger, oplæsning, billeder og ved samlinger/spisepauser opfordres børnene til at fortælle.

Børnene:

Det er en meget blandet børnegruppe, hvad angår både det sociale/personlige/ kulturelle og ikke mindst det sproglige. Min oplevelse af børnegruppen er, at de fleste af børnene har brug for al den sprogstimulering, de kan få for at komme på niveau med jævnaldrende - især inden de skal starte i skolen.

De manglende sprogkunderskaber er især at spore i forhold til det aktive ordforråd. Jeg oplever at de fleste af børnene udtrykker sig meget korte sætninger - eller kun enkelte ord - eller simpelthen forholder sig tavse. De svarer ofte med enkelt ord på spørgsmål. Jeg er selvfølgelig opmærksom på, at der er flere forhold og faktorer, der gør sig gældende i forhold til mig, som de kun ser én gang om ugen. F.eks.

- Mod og tryghed i situationen
- tradition i BH, børnegruppen, familien
- Personlighed

Det er svært for mig at vurdere børnenes passive ordforråd. For de er meget trænede i og dygtige til at aflæse mit og hinandens kropssprog og imitere.

Så min samlede oplevelse af disse børn (hvor forskellige de end er) er at de først og fremmest lærer ved at "se og gøre" - også selvom det for det enkelte barn måske ikke er den stærkeste metode.

2008/2009:

Det første år (08/09) var mit fokus både, at institutionens pædagoger skulle blive trygge ved projektet og de

musikalske udfordringer samt, at børn og voksne skulle lære et fællesrepertoire og et fælles musik-sprog, der kunne arbejdes/leges videre med - også når jeg ikke var der.

Jeg oplevede i starten lidt usikkerhed/uenighed omkring måden at kommunikere med børnene på. Det var min oplevelse, at institutionen ikke i dagligdagen stillede børnene helt konkrete opgaver/udfordringer, som man forventede skulle løses på en bestemt måde og på et bestemt tidspunkt. Men gennem nogle gode konstruktive samtaler fik jeg beskrevet min musikpædagogiske rolle og fik også lejlighed til at fortælle mere om, hvordan jeg oplever, at 'stramme' rammer og konkrete musikalske opgaver kan give plads til den frie musiske udfoldelse.

Jeg oplevede et stigende engagement hos de pædagoger, der deltog i musiktimerne, hvilket var med til at sikre en god gennemførelse af de enkelte timer. Men det er ved det 1. års afslutning svært for mig at fastslå, hvor stor en del, af det jeg præsenterer og tilrettelægger til de ugentlige timer, der implanteres i det daglige børnehaven. (Musik som samværsform, begreber, musikudtryk, repertoire...)

Uddrag af evaluering (08/09):

Susanne, pædagog, Gefionsgården.:

"Et projekt der har udviklet sig i en positiv og meningsfyldt retning. det har været godt for vores børn, at der har været struktur og faste rammer omkring forløbet. Dejligt at der har været så mange gentagelser i forløbet, og at børn samt voksne har kunnet lære det, vi startede med, inden der er kommet nye sange/bevægelser ind i forløbet.

I foråret er børnene begyndt at gå og synge flere af de, vi har lært, ude på legepladsen mens de leger.

Jeg har ikke selv brugt cd'en ret mange gange på stuen, da jeg føler, der bliver mere uro på stuen og at det overgår til at blive baggrundsstøj, hvilket jeg ikke bryder mig om. De få gange jeg har brugt cd'en har jeg observeret, at børnene søger mig og iagttager hvad jeg går i gang med, her er min egen konklusion, at børnene søger voksenstyret leg-sang og musik, for det er hvad de forbinder med sange/musik.

... Jeg har fået fantastisk meget ud af at deltage i dette musikforløb selvom jeg ikke ligefrem havde lyst til det for det var jo musik. Men der skulle jo deltage en fra hver stue, så det blev mig. ... Jeg er så glad for det. dejligt at du gjorde opmærksom på at du ønskede at det var de samme voksne der deltog hver gang, så det kan lade sig gøre. Ved dette er der også meget større mulighed for at en del af dette musikprojekt kan komme til at fortsætte i børnehaven.

... I starten havde jeg det svært med, hvor meget jeg skulle blande mig i forhold til hvad børnene gjorde, når de drillede hinanden, talte i munde på dig eller ikke ville deltage osv., men jeg synes, at vi efterhånden kunne fornemme, hvornår vi skulle gribe ind eller ej."

Kommentar til 08/09:

Børnehaven har startet forskellige projekter op fra starten af april (09), hvor børnene er inddelt efter alder i lille/mellem/stor. Susanne og sprogpædagogen Karen har efterfølgende arbejdet videre med "musik-bevægelse-sprog" i mellemgruppen og har taget noget af strukturen og repertoiret fra musiktimerne med til denne gruppe.

Generelt har mit indtryk af Gefionsgården været, at det er en institution med udfordringer både på det strukturelle område og i hverdagen med børnene. Der er mange to-sprogede og man er, sådan som jeg har oplevet det, ved at arbejde sig frem til en form, struktur, pædagogik der skal tilgodeses netop disse børns behov. Det virker ikke på mig som om musik-projektet er en integreret del af de tanker man gør sig, men mere noget "der er skudt ind". Dog er det også min oplevelse af de deltagende pædagoger ønsker at musikken skal være en del af børnehavens liv og at de glæder sig til de følgende 2 år. Mit håb er at projektet kan være med til at gøre en forskel så netop de pædagoger der har lyst, mod og evne til at fortsætte dette arbejde kan få tid, rum og plads til det. Det må være fokus de følgende 2 år.

Skoleåret 2009/2010 i Gefionsgården:

Det har dette år været "nye" voksne og syv nye børn og seks gengangere.

Gruppe 1: Marianne, pædagogmedhjælper (som pludselig var der i stedet for Mia (pæd)). Marianne har dog fint styr på børnene og deres behov og vi fungerer fint sammen.

Gruppe 2: Emma, pædagog(efteråret)/Lene, pædagog (foråret). Både Emma og Lene er nærværende pædagoger, der bakker alle aktiviteterne godt op. Det er min opfattelse at de er glade for timerne og vi fungerer fint sammen.

Det har både været en fordel og en ulempe at så mange forskellige voksne har været inde over musikprojektet i de to år der er gået. En fordel fordi flere af institutionens voksne får indsigt i hvad projektets musikindhold er. Det kan være en måde at få implementeret musikken i hele børnehaven. Men netop det, at det ikke er de samme pædagoger hele tiden gør, at jeg skal bruge kræfter på at sætte rammerne for både børn og voksne. Jeg kan ikke bygge ovenpå oparbejdet fælles viden etc. På den måde synes jeg faktisk, at det var en ulempe i starten af året, og at det satte os lidt tilbage. Det skal dog siges, at begge sporadisk - som vikarer - var med i enkelte timer det første år, og de var således fra start ikke helt uvante med formen eller undertegnede.

Men at inst. også har valgt kun at sende henholdsvis en medhjælper og en pædagog til hver time mod ofte to voksne i hver time sidste år. Altså en - for mig at se - klar nedprioritering eller i hvert fald omprioritering.

Det er en afgørende faktor for projektet, at musikken, legene og samtalerne i forbindelse hermed fortsætter uden mig og bredes ud over hele ugen. De fleste af aktiviteterne udføres derfor stadig a capella og nogle enkelte til playback /cd. På denne måde er det let at gå til både for både voksne og børn. Det kræver et minimum af forudsætninger og ingen instrumentale færdigheder.

Min oplevelse er, at de 2 deltagende voksne i løbet af året naturligt har taget naturligt ejerskab for musikken/aktiviteterne i timerne - og for det at musikken/ bevægelserne kan spille en væsentlig rolle i børns udvikling af kommunikationsredskaber - herunder sprogudvikling. Men jeg er i tvivl om, hvor meget det (rammer, struktur, repertoire etc.) bliver brugt i den øvrige hverdag.

Børnene og musikken:

Jeg synes lokalet er perfekt! Der er adgang til de instrumenter der skal bruges og der er god plads til motorik udfoldelse/leg/dans. Vi har været omkring de forskellige musikalske/motoriske/sociale/sproglige begreber, som bl.a. er beskrevet i min skabelon for timerne.

Det er min klare opfattelse at børnene glæder sig til at komme til musik. I begyndelsen af dette skoleår var der selvfølgelig nogle, der skulle finde sig selv i lokalet og i gruppen. Nogle af de børn, der var med sidste år (næsten halvdelen), skal finde sig selv igen - også i forhold til de andre børn. Selv om de kender hinanden fra dagligdagen er det alligevel som om de skal etablere sig i denne gruppe. Det er for mange af disse børn svært at møde konkrete krav og honorere dem. Det er min oplevelse at de har svært ved at koncentrere sig, og at de ikke forstår simple adfærdskoder. Nogle af reaktionerne er meget alderssvarende mens nogle af dem (tror jeg) udspringer af manglende sprogkunderskaber, hvilket gør at de ikke forstår hvad jeg siger. Men de finder nu ret hurtigt ud af hvad det går ud på, idet undervisningen er bygget op omkring gentagelsen af sangene, ritualerne, legene osv.

Generelt er børnene gode til at opfatte strukturen i timen (skabelonen) og efter ca. 4 undervisningsgange virker de trygge ved rammerne. Også inden for de enkelte syngelege/danse/dansesange. Nogle af børnene (især pigerne) vil rigtig gerne genfortælle, hvad vi skal. Med lidt hjælp finder de også de rigtige ord.

De er alle gode til at imitere og huske bevægelsesmønstre. Men det kniber med at få dem til at synge. De fleste er med på slutningen af en linie. Hvis jeg ikke synger med holder de fleste op med at synge. Undtaget er vores goddag-sang; "Hej, hej - hej med dig..." som de virkelig kan godt. Den har derfor også givet plads til

at eksperimentere med stemmerne, dynamikken og tempoet (lys/mørk - høj/dyb - kraftig/svag - hurtig/langsom).

Det er min oplevelse, at børnene generelt har godt styr på netop disse musikalske parametre. Det kommer tydeligst til udtryk i arbejdet med direction/instrumenter. her kan alle børnene efterhånden rejse sig og dirigere de andre børn - dynamisk. Børnene er gode til at følge - nogle følger dirigenten mens andre reagerer på det de hører.

Alt i alt er det blevet et udmærket forløb, hvor der har været fokus på puls, tempo og dynamik. Parametre som de er ved at have styr på også i fællesskab. Jeg kunne stadig godt tænke mig, at der var mere tid til musikken, men jeg har vurderet, at det er nødvendigt at få børnene til at være meget fysiske. Jeg må forholde mig til, at det er måden, hvorpå jeg kan fastholde deres koncentration og fokus på de musiske "færdselsregler".

Kommentar:

Det er tydeligt at børnene har fået styr på form og indhold i løbet af året og der er nu ved at være klar til at skulle i skole. Jeg ville gerne have nået noget mere, leg med ord, rytmer og meddigtning - men det er mest blevet til gendigtning, men det er for mig at se også et skridt i den rigtige retning. Flere af børnene har fået lært en del musikfaglige udtryk i forhold tempo, dynamik, toner. Nogle børn har haft en kolossal personlig udvikling, der også har gjort dem mere synlige i det musikalske. De individuelle observationer giver da heller ikke et klart billede af situationen, idet nogle børn også har været meget tilbageholdende pga. personlige forhold, utryghed og andet - og de kan muligvis meget mere musik end jeg har haft mulighed for at opleve.

8.2 Åkanden/Himmelblå 09/10 - Stor begejstring på lille plads.

Forhold:

I denne institution er de fysiske rammer meget små. Musikundervisningen foregår inde på stuerne. Gulvet ryddes, så godt det kan lade sig gøre, så vi kan danne en kreds. Der er dog meget lidt plads til "store" bevægelser, men det er dog muligt alligevel at kunne komme igennem forskellige bevægelsesmønstre. Jeg vægter i musikundervisningen den fysiske aktivitet meget højt, da det kropslige udtryk er en naturlig del af børnenes udtryks- og kommunikationsmiddel. Jeg vil gerne fastholde deres naturlige trang og lyst til at udtrykke sig og få det overført til en udvikling af deres vokabularium og begrebsdannelse.

I musikundervisningen deltager altid minimum to voksne. Institution vælger, at den pædagog, der skal følge børnene videre over på Søndermarkskolen deltager i musikundervisningen i foråret. Skulle det være en anden pædagog en af de 4 der har deltaget fra starten bytter disse plads, men ikke uden at de overlapper hinanden i musikundervisningen.

Det er for mig en klar indikation af at institutionen prioriterer sin deltagelse i musikprojektet.

Himmelblå:

I afd. Himmelblå er det Sus (pæd) og Pia (pæd), der deltager med 13 børn. De deltog også det første år, så vi er fra dette skoleårs start sammen om at få undervisningen til at fungere, idet ingen er i tvivl om rammer, roller og indhold.

Nogle af børnene er gengangere fra sidste år (8 nye børn, fem gengangere), og det præger selvfølgelig undervisningen. De er en smule utålmodige, idet de gerne vil synge alle sangene med det samme. De er meget meddelsomme og ved hele tiden hvad næste skridt er. Det kommer tydeligst til udtryk gennem de første sessions med instrumenterne, da de straks går i gang med at dirigere og arbejde med dynamikken.

Det var mit første indtryk at de øvrige børn var med. Og fordi jeg ved, at pædagogerne har brugt musikken selv i andre sammenhænge, tænkte jeg at alle børnene havde et forhold til den del af musikudfoldelsen. Men da vi efter ca. 4 gange kort evaluerede gjorde pædagogerne mig opmærksom på at de kunne mærke når jeg ikke var der at de "nye" børn var meget usikre og faktisk kun kunne følge med når de kunne følge en

voksen. At de faktisk ikke var klar over hvad de gjorde, men at de blot fulgte trop. Vi blev enige om at gå tilbage og samle fagligt op, så alle var på niveau.

At pædagogerne selv gør sig musik-faglige iagttagelser og efterfølgende evaluerer dem med mig, signalerer, at de har taget ejerskab. Det er også tydeligt, når jeg ankommer til institutionen om morgenen så ved alle børn, hvem jeg er, og hvad jeg skal - også de der ikke har haft mig endnu.

Åkanden:

I afd. Åkanden som er en større børnegruppe på 17 børn (heraf 16 nye børn) er det fortrinsvis Lotte of Kirsten (pædagoger) der er gennemgående. Derudover har Remik (pæd) også deltaget, idet hun 1. år skulle følge børnene på Søndermarkskolen. Der foruden deltager ofte 1-2 medhjælpere/studerende. Kirsten og Remik har haft hver sin periode i år - Kirsten har været med i foråret da hun i år skulle følge børnene til skolen. Også her har undervisningen været positivt præget af, at de deltagende voksne er bekendte med rammer, roller og indhold, hvilket har gjort det meget let at etablere undervisningen med børnene.

Det er en meget stor børnegruppe. Især i det relativt lille rum. Men grundet pædagogernes engagement og begejstring synes jeg at det alligevel fungerer. Idet rummet - i lighed med det rum Himmelblå er i - ikke appellerer til de vilde fysiske udskjelser bliver der faktisk mere tid til selve musikdelen. Børnene kan ikke afledes af det store rum, der ikke er der. (! Modsæt på Gefionsgården hvor man skal etablere et lille rum i rummet til fokus, koncentration og nærvær.)

Kommentar:

Generelt er det nogle meget talende børn - også de der mangler ord - hvilket giver dem et fremragende udgangspunkt for at lære mere. Min oplevelse er at musikken er en del af disse børns hverdag. Det er derfor muligt for mig fra den ene gang til den anden at høre, at børnene har forbedret sig både mht. tekst og til melodi. Nogle af pædagogerne har fortalt at de er begyndt at benytte sig bevidst af musikken i forskellige situationer til at komme af med overskydende energi - til afslapning - til overgang til noget andet. Det er min opfattelse at børnehaven har adapteret nogle af musiktimernes struktur, hvilket er meget mærkbart på børnenes engagement som jeg synes ligger højt.

8.3 Kommende 0. klasser - Nye grupper

Musik på Søndermarkskolen:

1. maj rykker de kommende 0. klasser på Søndermarkskolen. Med dem følger en pædagog fra hver børnehave. I år er det Lene (Gefionsgården) og Kirsten (Åkanden/ Himmelblå). Man har dette skoleår valgt at lave en drengegruppe og en pige-gruppe før børnene endelig inddeles i de nye klasser.



Musikundervisningen foregår inde i festsalen. Der er masser af plads men desværre ingen instrumenter. Til gengæld er der god cd afspiller samt et flygel. Instrumenter ville kunne hentes fra musiklokalet, men jeg har valgt at prioritere børnenes sang og bevægelse til levende musik (jeg spiller på flygelet), idet disse børn skal bruge en del kræfter på at lære de andre/nye børn at kende. Jeg har derfor også valgt, at der ikke skal læres nye sange, de 5 gange jeg skal have dem.

Der er kun 2 børn som ikke har haft musik med mig i børnehaven (en pige og en dreng), så resten er bekendt med struktur, repertoire og min undervisningsform.

Dreng- gruppen:

Drengene er overraskende disciplinerede. Der er god energi i dem, og de vil gerne både synge, fortælle og bevæge sig. De kan adspurgte huske en del af vores lege, sange og danse. De er gode til at huske karakterer fra det univers jeg efterhånden har fået bygget op omkring Heksen Esmaralda. De har en klar forestilling om de forskellige karakterers personlighed og kan ved fælles hjælp få genfortalt det.

Sang:

Det kniber lidt mere med deltagelsen når vi skal synge sangene. Enkelte af drengene kan det meste af teksten til f.eks "Esmaraldas Go'mor'ngymnastik", mens andre stadig kun magter at lave bevægelserne og evt. synge med på de sidste ord i hver linje. Det er dog stadig som i børnehaven, at start-ritualet med handskedukken (Den tunesiske hattehund Fez) og sangen "Hej, hej - hej med dig..." er helt inde under huden. Hvis de lige bliver hjulpet i gang kan de faktisk synge sangen selv og overholde puls og periode og udføre sangen med den valgte dynamik (valgt af et barn - eller mig).

Motorikken:

Til gengæld synes jeg at der opstår momenter med rigtig musik, da de skal bevæge sig til mit spil på flygelet. De er helt klart på hjemmebane. Drengene er vant til at udfordre deres motorik og tør give sig i kast med alle de udfordringer, jeg giver dem, samtidigt med, at de er meget lydhøre overfor musikken (tempo, dynamik, karakter).

Drengene vil gerne lege rigtig stopdans. De er smadder gode til at reagere hurtigt på lyd kontra stilhed og samtidig løse de bevægelsesmæssige udfordringer. Igen fyldes rummet med musik og musisk samvær.

Alt i alt synes jeg at det fungerer godt at have drengene for sig. Jeg oplever dem være mere frie end ellers i forhold til at kunne boltre sig fysisk i lokalet.

De vil efterfølgende gerne fortælle og snakke. Jeg oplever det som om, at det, at de har fået brugt sig motorisk udfordrende, også stimulerer deres trang til at kommunikere verbalt. Og trangen til kommunikation er for mig at se første skridt på vejen til at ville/kunne lære et sprog.

Pigegruppen:

Pigerne er meget energiske og fylder straks hele rummet. De er glade, og det virker som om de hver gang ser frem til musikundervisningen. Der er en del uro - men det tager jeg som en konsekvens af at det er en flok meget stærke piger, der har noget at byde ind med. Og det vil de så alle gerne - hele tiden. Men opgaven har været at få deres kraft kanaliseret over i en fællesenergi/fællesaktivitet. det er en flok der gerne vil både synge og danse hele repertoiret.

Sang:

Pigerne synger generelt godt og har styr på høje/dybe toner og forskellige klangfarver. De er meget aktive og synger gerne med på sangene - også når de voksne ikke "hjælper til". De er faktisk i stand til at synge "Esmaraldas Go'mor'ngymnastik" mens de danser/laver bevægelserne. Ligeledes kan de synge/danse "Go Daw, go daw du gamle" mens jeg sidder ved flygelet - også uden de voksnes hjælp.

Motorikken:

Selvom pigerne generelt har godt styr på deres fin- og grovmotorik - de kender og har styr på de forskellige gangarter/bevægelsesmønstre - er de alligevel ikke så "modige" som drengene, da de skal bevæge sig frit til mit spil på flygelet. De virker tilbageholdende og tør ikke rigtig komme selvstændigt på banen. Det er først da jeg giver dem konkrete opgaver at de løsner op. Men de holder stadig meget øje med hinanden. Jeg beder nogle af pigerne vise nogle bevægelser som de øvrige så til gengæld går 100% med på med det samme. Efter det er de mere parate til at være lydhøre overfor tempoet/dynamikken/karakteren i den spillede musik

Blandede grupper:

De 2 sidste gang er piger og drenge blandede på lidt forskellige måde. Det giver igen lidt uro, men de er nu meget hurtige til at finde sig til rette idet form og indhold er det samme. Det hjælper på drengenes sang at

pigerne er der og omvendt hjælper det på de frie bevægelsesmønstre at drenge lægger ud med fantasifulde løsninger.

Evaluering (TB):

Det er min oplevelse at de 4 børnegrupper fra henholdsvis Gefionsgården og Åkanden/Himmelblå har kunnet finde sig hurtigt til rette i en undervisnings-situation med "nye" voksne fordi der har været en meget høj grad af genkendelighed.

Musikundervisningen er på denne måde blevet en del af en rød tråd fra børnehave til skole.

Jeg oplever børnene som generelt interesserede i musikken og ikke mindst i det univers vi sammen har fået bygget op. Nogle af disse børn har jeg haft både det 1. og nu også det 2. projektår. De kender sangene og mig rigtig godt og vi har et fælles repertoire - et fælles univers (Bl.a. heksen Esmaralda).

Det har været vigtigt for mig at opbygge et fællesunivers med forskellige karakterer således at, vi sammen kunne forstille os forskellige scenarier og digte videre i fællesskab. Det er mest blevet til gendigtning sammen med mig, men det er mit indtryk at flere af børnene i dagsinstitutionen og/eller hjemme har leget med både universet, sangene og dansene.

Afslutning:

Som afslutning på dette projektår valgte jeg i samråd med Anny Langdal og Mogens Falk, at vi skulle lade koret optræde sammen med undertegnede som Heksen Esmaralda. Koret har tidligere på året optrådt med samme i projekt Alletiders Børnekor 2010. Vi valgte at lave denne milepæl/fællesafslutning i festsalen på Søndermarkskolen med børn fra 0. -3 klasse samt de kommende 0. klasser og 4-5 årige børn fra Gefionsgården og Åkanden/Himmelblå.

Børnene fik nu oplevet fortællinger fra det univers de efterhånden kender så godt. de fik set nogle "store" børn optræde og fik oplevet at de kender de samme sange. Således var det faktisk muligt at lave både fællessang - fællesdans med 4-10 årige på en gang. Koret fik mulighed for at være en god rollemodel.

Det vigtigste for mig er at jeg mener at dette projekt er med til at bygge broer gennem disse fællesoplevelser - med et fællesrepertoire - en fornemmelse af at vi har et begynde fælles kulturelt fundament at stå på.

Det skal blive spændende at se, hvordan de sproglige test falder ud. Om børnene har fået udvidet deres sproglige univers igennem bl.a. at være en del af et musikalsk univers.

9. Evaluering af førskoleundervisningen

- observation af undervisning med kommende nulteklasser (brobygning)

Det observerede undervisningsforløb er delt i et forløb for pigegruppen og et forløb for drengegruppen (se afsnit 8.3).

9.1 Undervisningsforløb - pigegruppen

1. Indledning med "Tryllepulver" - klappe stavelser.
2. Hej med dig, hvad er det nu du hedder. Der klappes desuden stavelser for hvert navn.
3. Tid til go'-mor'n-gymnastik.
4. Rytmeøvelser - Calypso tja,tja, tja.
5. Robotter, stopdans ved spejl.
6. Esmaraldas trylleremse
7. For vi er venner, ekkosang.



8. Stjernerdryk
9. Fødselsdagssang
10. Farvel og tak for i dag.

9.1 Undervisningsforløb - drengegruppen

1. Indledning med "Tryllepulver" - klappe stavelser.
2. Hej med dig, hvad er det nu du hedder. Der klappes desuden stavelser for hvert navn.
3. Tid til go'-mor'n-gymnastik.
4. Robotter, stopdans.
5. Esmaraldas trylleremse
6. Rytmeøvelser - Calypso tja,tja, tja.
7. For vi er venner, ekkosang.
8. Stjernerdryk
9. Farvel og tak for i dag.



9.3 Interviewdata om forløbet

Der er fire pædagoger fra Gefionsgården som deltager, som - om end i nogen forskellig grad - har taget projektet til sig og anvender den musikalske arbejdsmåde i deres hverdag.

Tina beskriver det som følger:

" ... jeg ved at to af pædagogerne fra Gefionsgården - den ene der er med her [P1] laver sådan noget, også før jeg kom og er blevet bekræftet i at det er godt at gøre det. Og at det er det rigtige hun gør. [P1] er fulgt med fra Gefionsgården og er sammen med nulte-klasserne nu. [P2] har også ført det videre, så hun har været ude og købe en bamse som de har givet et navn,... til Hej, hej hej med dig. Så hun har taget den måde at bygge en ramme op på til sig. Hun tager noget af mit repertoire og noget af børnehavens repertoire men rammeopbygningen har hun beholdt. Så er der [P3] fra Gefionsgården... hun er også med på de ting der skal foregå. Når de ikke har fået det implementeret mere i deres hverdag, så tror jeg det har noget at gøre med at de har andre strukturelle ting der... har gjort at det her ikke lige har stået øverst på dagsordnen. [P4] - har deltaget, men det er nok sådan at når jeg er der er det ok. Sidst kom jeg ind i salen og så de skulle lave en lille musikforestilling for forældrene - hvor de lavede "en, to, tre indianer'..". De gjorde meget ud af det og klædte børnene ud som indianere. De havde gjort så meget ud af at øve at børnene kunne helt selv. Måske sker der mere end jeg lige ved. De har tidligere lavet noget, men så har det være til CD'er. Nu hilser alle når jeg kommer derop - så der er sket noget." (TB)

Indstillingen har til projektet beskrives som meget positiv, og i denne forbindelse fremhæves institutionen Åkanden - Himmelblå, som tænker stabilitet og "den røde tråd" ind i deres organisering: *" Der har været en umiddelbar juhuu-stemning fra starten... fantastisk at vi må være med til det - stemning. Det personale der er valgt ud er mere gennemgående. Gefionsgåden har været skiftende, og ikke de samme fra det ene år til det andet. I Åkanden er der hele tiden nogle der er de samme. Åkanden-Himmelblå er altid to voksne... Å-H er børn fra blandende børnegrupper, dvs fra to stuer, så sætter man dem sammen i en gruppe. Så kommer der en pædagog med fra hver stue, eller en medhjælper. Der er altid fire voksne i spil - to fra det ene hold og to fra det andet hold. Først har jeg [P1] og [P2] fra det ene hold, og så har jeg haft [P3] og [P4] fra det andet hold. Når vi så nærmer os udslusningen, hvis det er en af de fire pædagoger der skal med herover, så sætter de i god tid vedkommende ind på holdet. De tager det alvorligt. De laver sammenhæng - den røde tråd. Når*

jeg kommer der er børnene fuldstændig klar på hvad det er der skal foregå. De har nogle fysiske middelmådige rammer, men de rydder lokalet og skubber møblerne ud til siden. Der er for lidt plads, men taget det i betragtning, som giver grobund for musikalsk udvikling... Det er dejligt at se hvordan de voksne - jeg kan mærke at de må lave det når jeg ikke er der - for ellers kunne børnene ikke gøre det så godt. De har altså øvet sig... Pædagogerne støtte "øveprocessen".(TB)

Der er forskelle på de to institutioner, men det må fremhæves at børnegrupper ikke er ens på de to institutioner - dette gælder især det sproglige niveau: " Men vi starter måske også på et andet niveau. På Gefionsgården bliver der hele tiden nødt til at tage udgangspunkt i det motoriske. Det sproglige startniveau er også ringere."

"Det er ikke så tydeligt i Åkanden-Himmelblå, men der er koncentrationen af to-sprogede heller ikke så stor, så de bliver ligesom optaget, suget op, og kommer på niveau..."

"Det er noget andet på Gefion - mange er tosprogede eller ... kommer fra familier med en stor social belastning. Det smitter også. Det er næsten som om alle er tosprogede der, så man har et andet udgangspunkt. Når det gælder at forstå hvad jeg siger, så synes jeg de forstår de samme ting, de responderer ens på det de skal. Det er svært... er at genfortælle, og det er det der indikerer, at de ikke har ordene. De kan ikke huske ordene. Når jeg har fortalt en historie, og næste gang siger... - hvad skete der, så har de meget svært ved at genfortælle det. " (TB)

9.4 Kommentar og anbefaling

Den rejste problematik kan i overensstemmelse med TB's observationer også konstateres i videoobservationerne i forbindelse med elevernes sproglige deltagelse. Inddrages hertil resultaterne af den generelle evaluering af skoleområdet hvor der er tale om en spredning, der er særlig stor på nulte klassetrin og aftager frem til andet klassetrin - se afsnit 4.4. På andet klassetrin tyder det på, at det i høj grad lykkes at få en stor del af den svage gruppe af elever med. Projektets integrative eller inkluderende praksis bliver tydelig her (etableret praksis).

Det kunne, som nævnt, overvejes, hvorvidt det kunne være muligt at styrke en integrativ praksis i førskoledelen af projektet, således at de positive resultater mht. områderne musik og sprog kunne nå en større del af målgruppen end det fremstår på nuværende tidspunkt.

Det kan således anbefales at sætte øget fokus på dette område, som både har indikatorer i skoledelen og er observeret i førskolegruppen gennem både intern og ekstern observation, og det foreslås at inddrage DSA-pædagogiske kompetencer i udviklingen af undervisningen. Dette kunne fx etableres gennem et samarbejde med kommunens to-sprog-konsulent.

10. Evaluering af Mor/barn-undervisning i legestuen Gefionsgården

Selvevaluering -Tina Buchholz juli 2010

Tina Buchholz (konsulent og underviser) har arbejdet med dette område nu i to sæsoner. I førsteårsevalueringen blev aktiviteterne beskrevet på grundlag af observation og interviews. I denne evaluering fremlægges Tina Buchholz beskrivelse af og refleksioner over Mor-Barn undervisningen. Heraf fremgår det bl.a. at det ikke har været muligt at etablere et selvstændigt hold med overvejende 2-sprogede børn og forældre, som hensigten var.

10.1 - Forhold

Da det ikke har været muligt at etablere et selvstændigt mor/barn hold med overvejende 2 sprogede børn(1-3 år)/forældre, har vi i projektet valgt at tilbyde denne del af projektet til de børn/voksne, der kommer i den åbne legestue på Gefionsgården.

Det er derfor meget svingende hvor mange der møder op. Undervisningen har typisk ligget fra kl. 10:50-11:45. det er lige det seneste for denne børnegruppe, men de børn der møder op deltager meget alderssvarende.

Det er også meget forskelligt, hvor mange 2-sprogede der egentlig møder op til musiktimerne. Men de der kommer, bliver ret hurtigt stabile. I følge Anne-Grethe (som er legestuens pædagog i efteråret) kommer der flere, når der er musik. (Legestuen er 2 gange ugentligt - musik den en af gangene).

Musikken foregår nu i den store sal på Gefionsgården, hvilket er meget bedre end oppe på stuen hvor det meget legetøj virkede distraherende/dragende. Jeg benytter mig af små måtter til at etablere en rundkreds i den ene halvdel af rummet og så kan vi bruge den anden halvdel til at løbe i - lege med faldskærm etc. Men de fleste af aktiviteterne forgår i kredsen.

10.1 Forløbet

Der har fra start været 5-6 stabile mor/barn-par. Det har været medvirkende til at det overhovedet har været muligt at opbygge et repertoire med denne gruppe. En del har således deltaget i begge projektår. Disse børn/mødre har været med til at etablere trygge og genkendelige rammer for de børn/forældre der af forskellige årsager ikke har kunnet komme hver gang. Så jeg har faktisk oplevet, at der har kunnet etableres en fast struktur.

Der er en naturlig til- og afgang af børn eftersom de bliver omkring de 3 år og fortsætter i en børnehave. Og jeg har således haft ca. 25 barn/forældre par til musik (Dog ikke på een gang -!).

Fordi en del af børnene har været der året før har det også været muligt langsomt at udbygge repertoire. De ældste af børnene er også begyndt at synge med på sangene. Der er blevet skabt så tryk en atmosfære at de ældste af børnene også tør dige deres navn i den først navnesang. Hvilket kan være en stor overvindelse, når man kun lige er 2,5 - 3 år.

Når der er kommet nye til synes jeg de hurtigt er faldet til. Jeg har opfordret de voksne til at deltage uanset om deres barn var med eller ej. For som regel kommer børnene tilbage til os i kredsen, når de kan se, at de voksne er engagerede. det har dog sommetider været svært at holde dampen oppe, når alle børn syntes at en løbetur var sjovere end at synge med os. det har heldigvis afstedkommet store grin og har faktisk været med til at få de voksne til at "slappe af".

Det har forståeligt nok især været svært for de ikke-dansk-sprogede forældre/ bedsteforældre at finde ud af rammerne. hvornår de skulle gøre hvad, hvor meget de selv skulle deltage. I dette forløb har der bl.a været en bosnisk farmor med sit barnebarn (dreng). Hun har i den grad bakket op om projektet selvom hun i starten næsten ikke forstod et ord af, hvad der blev sagt. Hun var i starten meget tilbageholdende hvilket selvfølgelig smittede af på drengen. Men efterhånden fandt hun modet til også at danse med og slippe noget energi fri. Inden hun stoppede før jul (fordi drengen skulle i børnhave) sang hun med på en del af sangene.

Udover de får nye sange der er kommet på repertoire så har forløbet været præget af gentagelser fra 1 år. Det tager tid at opbygge et repertoire med denne aldersgruppe. Men det er tydeligt, at de ved, hvad der skal ske i de forskellige aktiviteter også selvom de ikke kan sige alle ordene endnu.

10.3 Generel kommentar (tb)

Fez (handskedukken) skaber altid en god fælleskoncentration i starten af timerne. Og børnene glæder sig til han kommer hen til dem. De er gode til at vente på, at det bliver deres tur og de voksne synger godt med. Det er værdt at bemærke, at de børn der har været med alle gange og er fortrolige med ritualerne udfolder sig frit i musikken/legene. Det er tydeligt at de forstår hvad der skal ske allerede når jeg siger ord som "Balder" (der refererer til ærteposer) og rytmeæg. Hvilket selvfølgelig forstærkes af, at de umiddelbart efter kan se den konkrete "rekvisit". De øvrige børn følger naturligt trop.

Min (tb) oplevelse er, at børnene på dette niveau er meget lige i forhold til de musikalske parametre. Alle børnene reagerer alderssvarende på de forskellige udfordringer i forhold til tempo (hurtig/langsom) og dynamik (kraftig/svag - lyd/stilhed) - ellers oplever de musikken gennem de voksnes udførelse heraf. Jeg tager i legestuen med mor/barn stadigudgangspunkt i, at de fleste af sangene/ legene skal kunne genskabes derhjemme blot mellem mor/barn og samtidigt skal være sjove at lave når vi er mange. Derfor udfører jeg de fleste af aktiviteterne a capella og for nogle enkelte til playback. På denne måde er det til at gå til både for de voksne og børnene. Det kræver et minimum af forudsætninger og ingen instrumentale færdigheder.

Jeg oplever at børn og voksne glæder sig til musiktimerne, og at der er (i følge legestuepædagogen) opstået nogle anderledes bånd mellem børnene som ikke tidligere er registreret i samme grad. Jeg oplever også at forældrene i fællesskab sammen med mig glæder sig over børnenes fremskridt. Især når nye ord tages i brug, eller når et barn finder modet til at deltage i noget, der før var "farligt". Det er svært for mig at vurdere det enkeltes barns reelle sproglige niveau, idet det meget naturligt kan være overvældende at skulle lave musik sammen med så mange andre børn, når man ikke er vant til i dagligdagen at være sammen med så mange jævnaldrende. Nogle af børnene siger derfor ikke ret meget i timen. men når de kommer ud på gangen kan jeg høre, mens der tages overtøj på at de ivrigt "genfortæller" hvad der lige er sket. En del af forældrene (især de der kommer hver gang) fortæller at de bruger sangene / legene derhjemme. Hvilket er med til at gøre børnene trygge og sikre i de forskellige aktiviteter i timerne.

At denne del af projektet er havnet i legestuen, kan måske ende med at blive en gevinst for både legestuen, børnene og projektet. Det er tydeligt at musikken tiltrækker nogle flere, og at de, der kommer, kommer oftere end ellers. Der er en høj grad af inklusion, idet legestuen jo består af både 2-sprogede og dansk-sprogede børn og deres voksne. Jeg oplever her at netop dansene, de simple remser og leg med instrumenter, ærteposser m.m. med deres umiddelbare lette tilgang er med til bygge bro og dermed også med til at stimulere et behov for yderligere kontakt gennem anden kommunikation. Således har den førnævnte farmor nu sin gang i Gefionsgården. Det vil sige, at hun også der får hjælp til at lære det nye sprog - og dermed kan hun bedre hjælpe/stimulere sit barnebarn.

Det er min oplevelse, at denne del af projektet er med til at skabe et fællesskab mellem nogle meget forskellige mennesker. Et musikalsk fællesskab uden hvilket de ellers ikke ville kende de samme sange og have haft fællesoplevelser med deres eget og de andre børn/voksne.