

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 projektet¹), og med opstart af MSI projektet er småbørns- og førskolebørnsundervisningen, etableres 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 evalueringsresultater.

¹ 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 playback | | 2 | | | |
| 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 | | | | |
| Stjernerdryk | 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 fremmede² (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):

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

² det var uheldigt at observation faldt sammen med pressebesøg med journalist og fotograf

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 i løbet af ugen, 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 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.

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 *øko*logisk 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.

Evaluering - 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 indskoling, 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

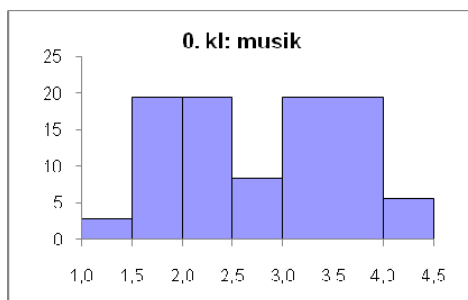
i. I hvilken grad udtrykker eleven verbalt glæde over at skulle i gang med at synge

j. I hvilken grad har eleven udviklet et verbalt sprog omkring musikken

2. Evalueringresultater - nulte klasse

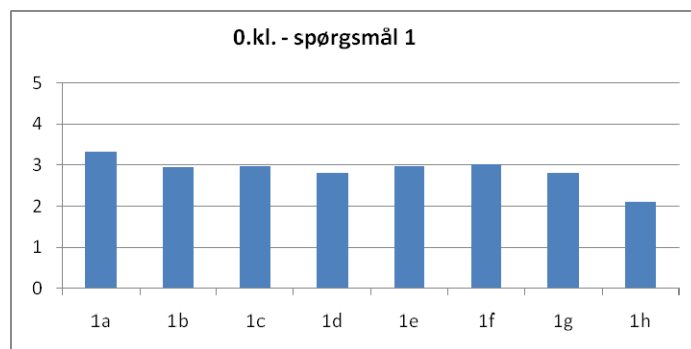
0. klasse omfatter to klasser: 0a og 0b. Resultaterne for de to klasser vurderes samlet. De relationelle vurderinger, som her fremstilles statistisk, tegner generelle tendenser og siger ikke noget om den enkelte elev, som må vurderes i et udviklingsperspektiv gennem sammenligning af de på hinanden efterfølgende, 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 en 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 1: elevfordeling - musikfagligt

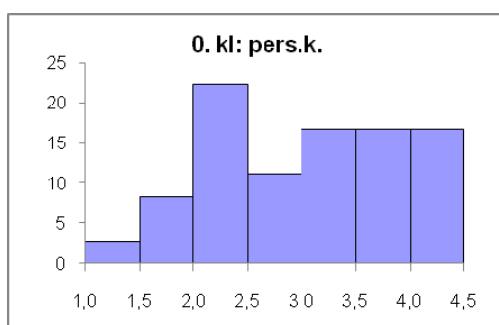
De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 1a til 1h) fordeler sig (fig. 2) rimelig jævnt.



Figur 2: delspørgsmål - musikfagligt

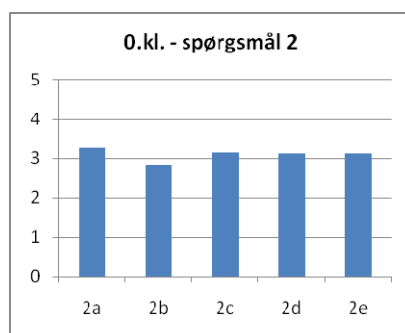
Spørgsmål 1a (*I hvilken grad deltager eleven aktivt i sang, bevægelse og spil*) er placeret over middel (3,3), mens spørgsmål 1h (*I hvilken grad er eleven opmærksom på tonale forskelle og taktarter*) ligger noget under middel (2,1) i forhold til et samlet middeltal for dette spørgsmål på 2,9. Denne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



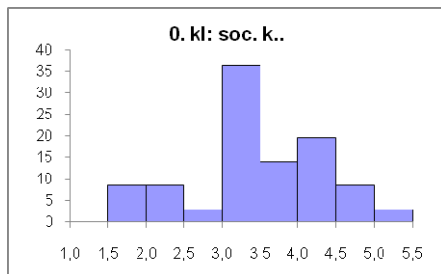
Figur 3: elevfordeling - personlige kompetencer

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.



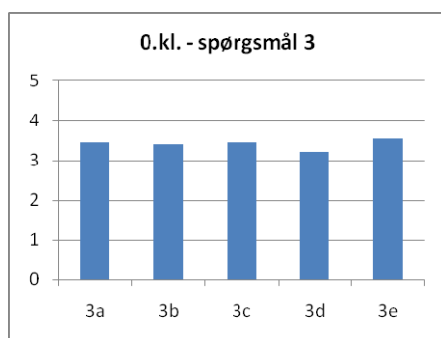
Figur 4: delspørgsmål - personlige kompetencer

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.



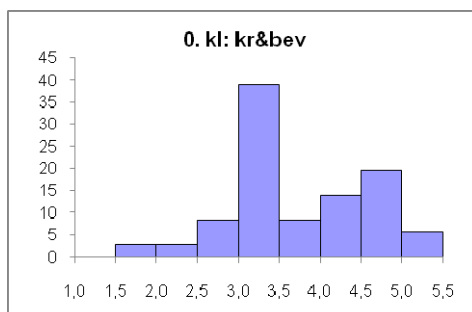
Figur 5: elevfordeling - sociale kompetencer

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



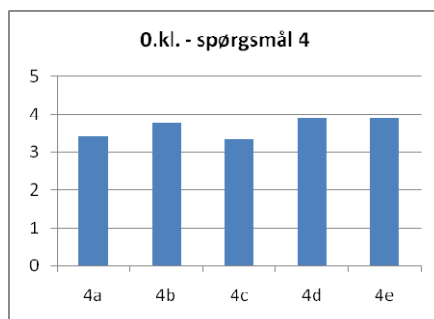
Figur 6: delspørgsmål - sociale kompetencer

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.



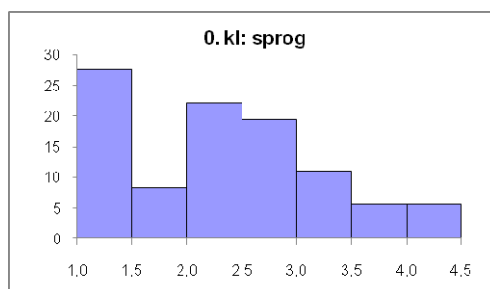
Figur 7: elevfordeling - krop og bevægelse

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.



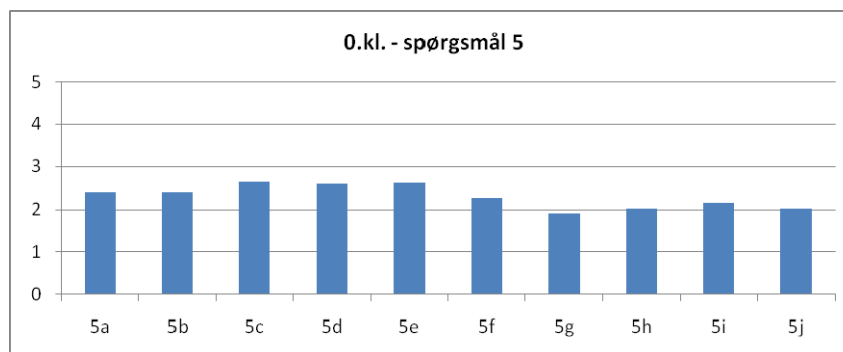
Figur 8: delspørgsmål - krop og bevægelse

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.



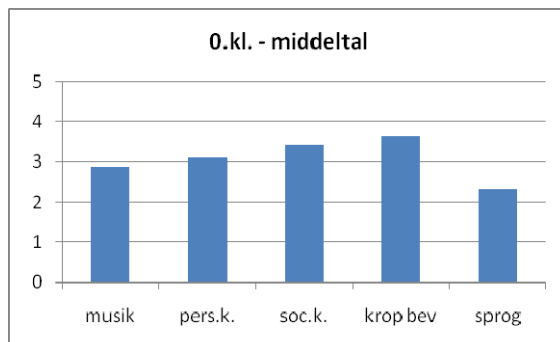
Figur 9: elevfordeling - sprog

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 10: 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.

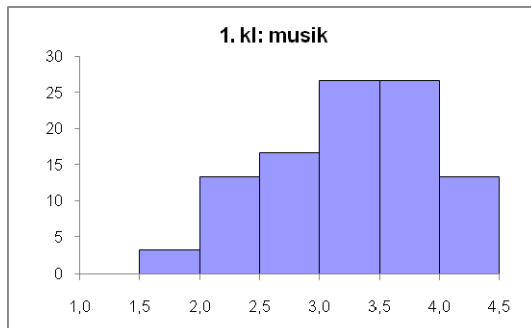


Figur 11: Fordeling af de fem områder for 0. klasse

3. Evalueringsresultater - første klasse

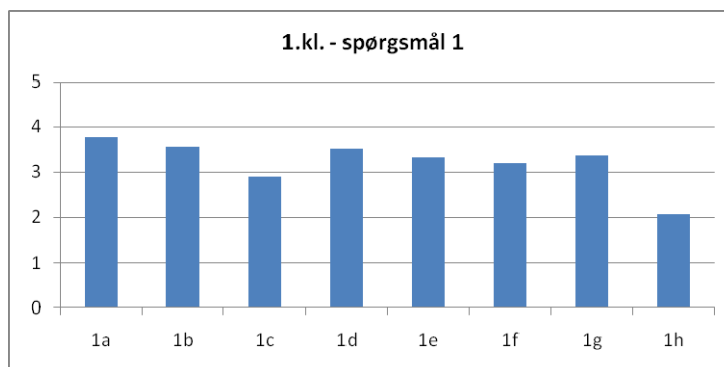
1. klasse omfatter to klasser: 1a og 1b. Resultaterne for de to klasser vurderes samlet. De relationelle vurderinger, som her fremstilles statistisk, tegner generelle tendenser og siger ikke noget om den enkelte elev, som må vurderes i et udviklingsperspektiv gennem sammenligning af de på hinanden efterfølgende, 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 122: elevfordeling - musikfagligt

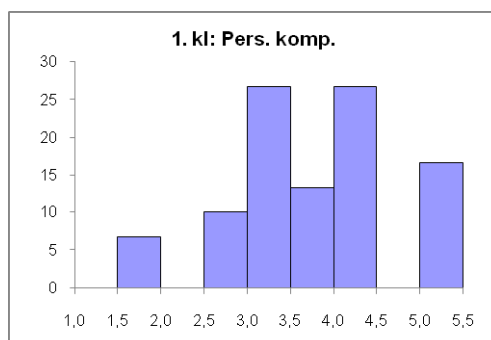
De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 1a til 1h) fordeler sig (fig. 13) rimelig jævnt. Profilen er i høj grad den samme som den for nulte klasse.



Figur 13: delspørgsmål - musikfagligt

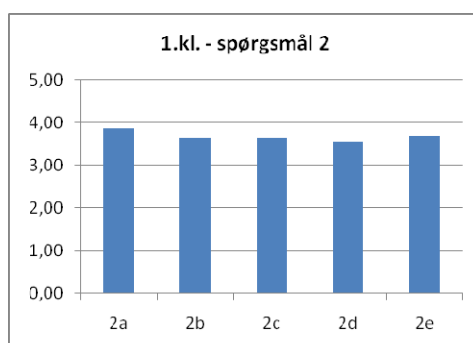
Spørgsmål 1h dog ligger noget under middel (2,1) i forhold til et samlet middeltal for dette spørgsmål på 3,2, hvilket relativt set er lavere end resultatet for nulte klasse (afsnit 2.2).

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)



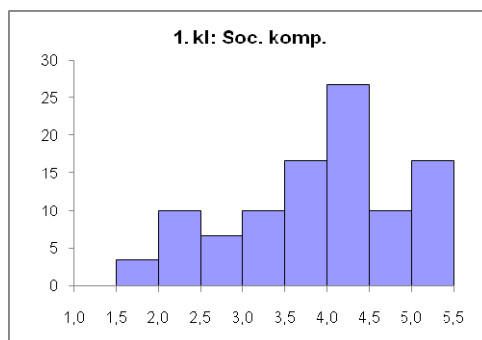
Figur 14: elevfordeling - personlige kompetencer

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



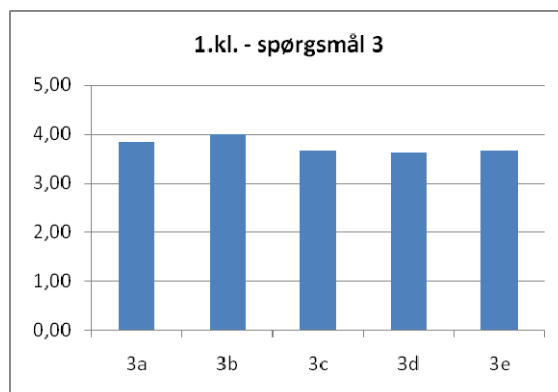
Figur 15: delspørgsmål - personlige kompetencer

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 besvarelserne for 1. klasse på 3,3. Eleverne fordeler sig (fig.16) med en højrevendt kurve med en stærk positiv tendens.



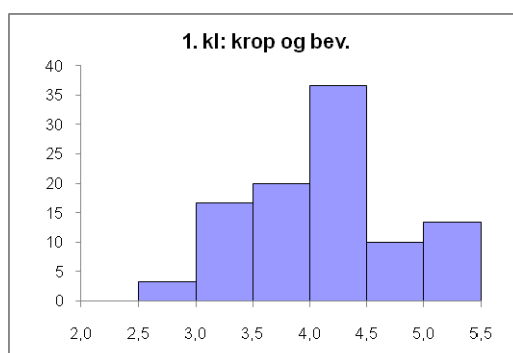
Figur 16: elevfordeling - sociale kompetencer

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.



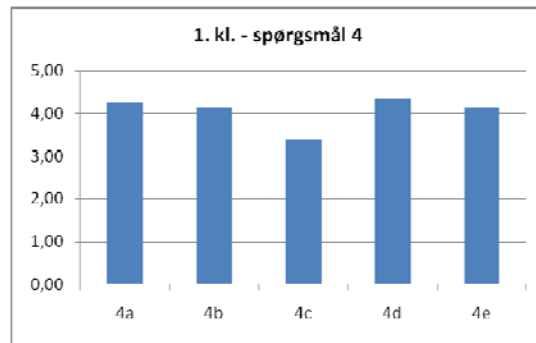
Figur 17: delspørgsmål - sociale kompetencer

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.



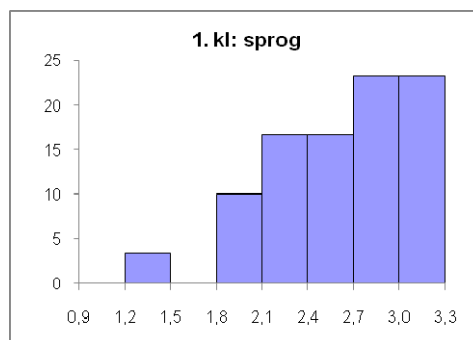
Figur 18: elevfordeling - krop og bevægelse

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.



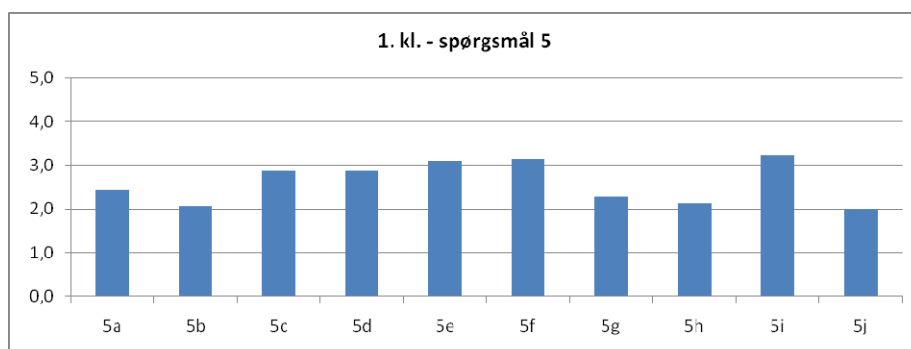
Figur 19: delspørgsmål - krop og bevægelse

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 besvarelsene 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.



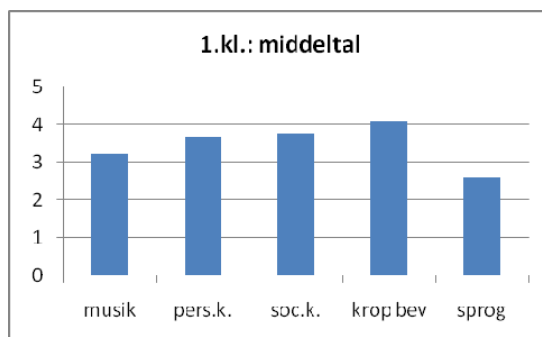
Figur 20: elevfordeling - sprog

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.



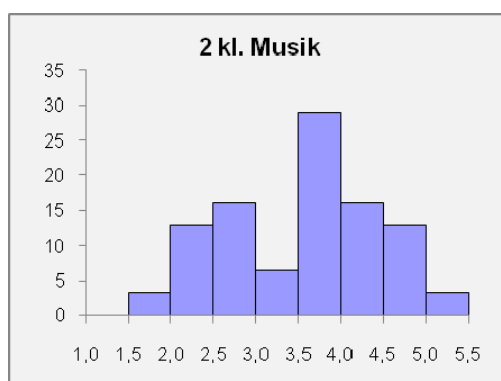
Figur22: Fordeling af de fem områder for 1. klasse

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

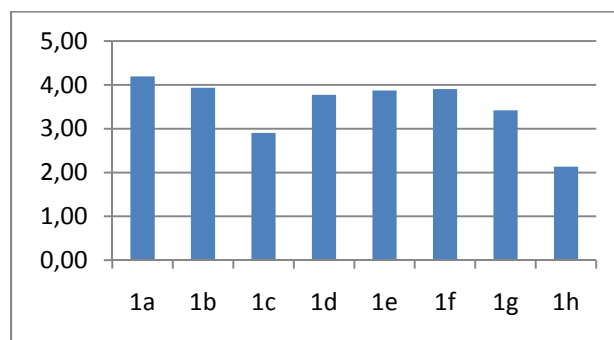
2. klasse omfatter to klasser: 2a og 2b. Resultaterne for de to klasser vurderes samlet. De relationelle vurderinger, som her fremstilles statistisk, tegner generelle tendenser og siger ikke noget om den enkelte elev, som må vurderes i et udviklingsperspektiv gennem sammenligning af de på hinanden efterfølgende,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



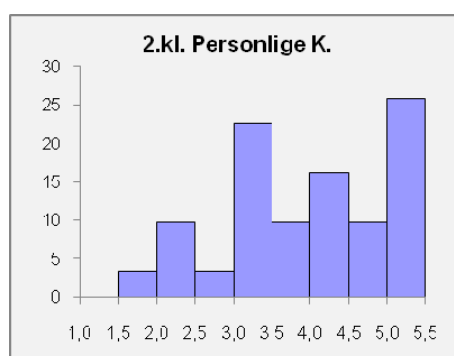
Figur 23: elevfordeling - musikfagligt

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 fordeler sig således, at der ligger mange omkring middelværdien, og ligeledes mange på den højeste værdi (fig. 25).



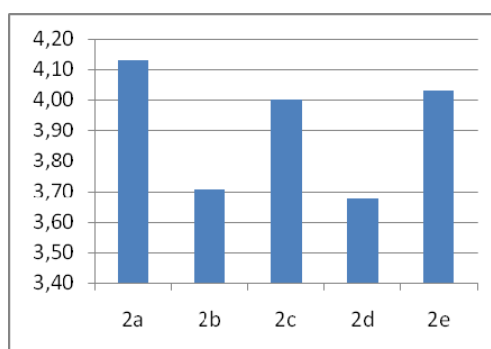
Figur 25: elevfordeling - personlige kompetencer

De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 2a til 2e) fordeler 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

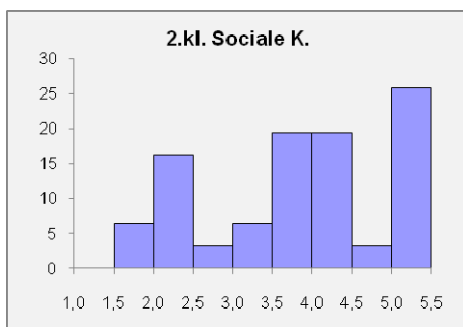
2e. I hvilken grad er eleven i stand til at fastholde opmærksomhed / koncentrere sig



Figur 26: delspørgsmål - personlige kompetencer

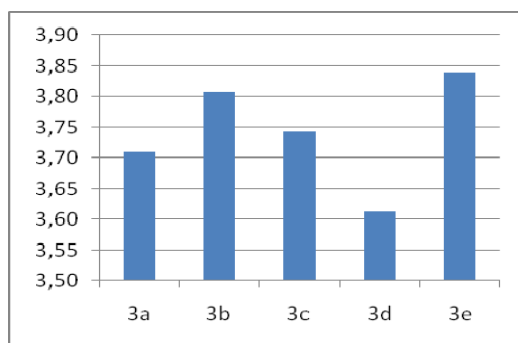
De to andre delspørgsmål ligger ved middeltallet.

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.



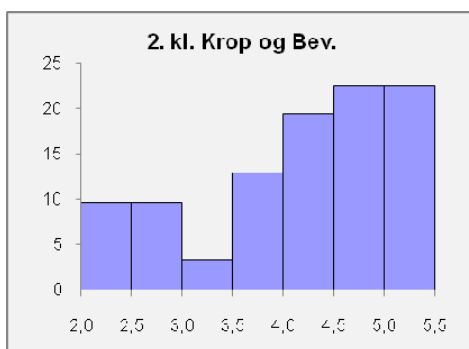
Figur 27: elevfordeling - sociale kompetencer

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).



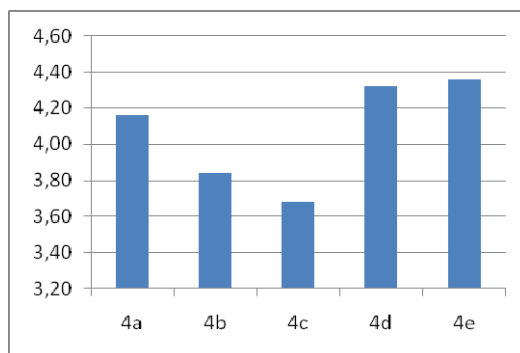
Figur 28: delspørgsmål - sociale kompetencer

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).



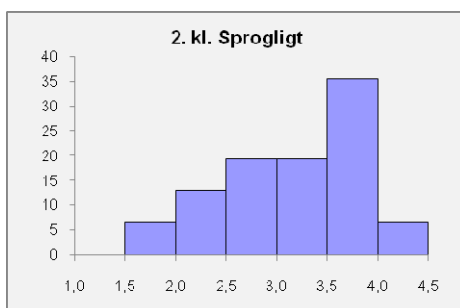
Figur 29: elevfordeling - krop og bevægelse

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

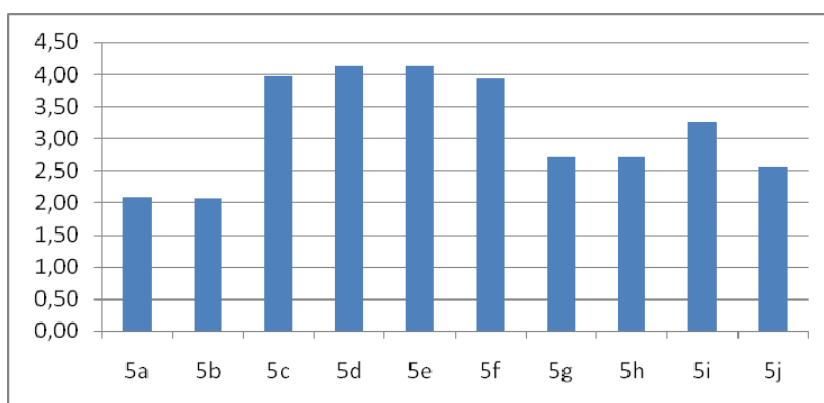
4.5. Spørgsmålet om et sprogligt perspektiv i musikundervisningen (spørgsmål 5a til 5j) har et middeltal på 3,2, hvilket ligger under det samlede middeltal for 2. klasse på 3,6. Eleverne fordeler sig (fig. 31) i en venstretung kurve op mod 4,0 og med kun ganske få herover.



Figur 31: elevfordeling - sprog

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

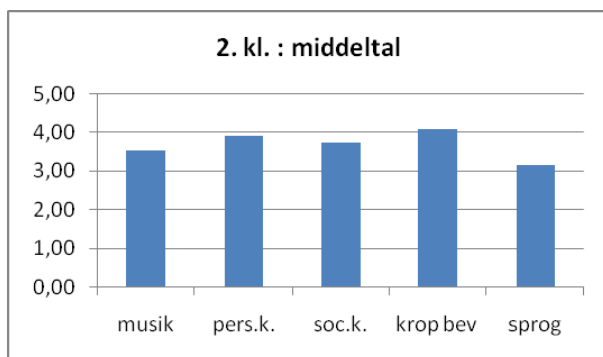
- c. I hvilken grad nynner eller synger eleven med på melodier (uden ord)
- d. I hvilken grad synger eleven med på melodier under brug af ord (frem for blot at nynne med)
- e. I hvilken grad kender eleven enkelte ord i sangene og synger dem
- f. I hvilken grad kender eleven hele teksten til de sange,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

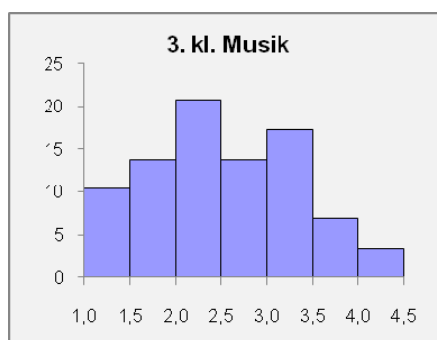


Figur 33: Fordeling af de fem områder for 2. klasse

5. Evalueringresultater - tredje klasse

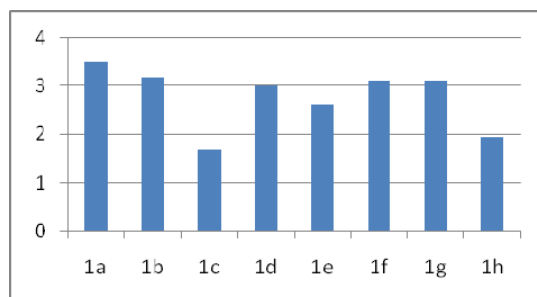
3. klasse omfatter to klasser: 3a og 3b. Resultaterne for de to klasser vurderes samlet. De relationelle vurderinger, som her fremstilles statistisk, tegner generelle tendenser og siger ikke noget om den enkelte elev, som må vurderes i et udviklingsperspektiv gennem sammenligning af de på hinanden efterfølgende,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



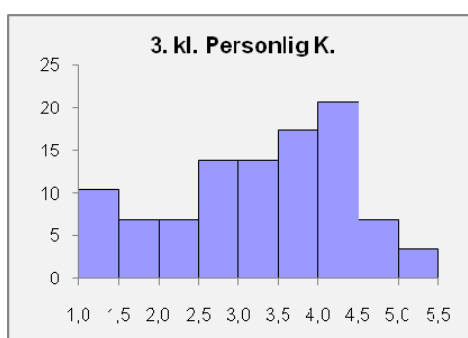
Figur 34: elevfordeling - musikfagligt

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.



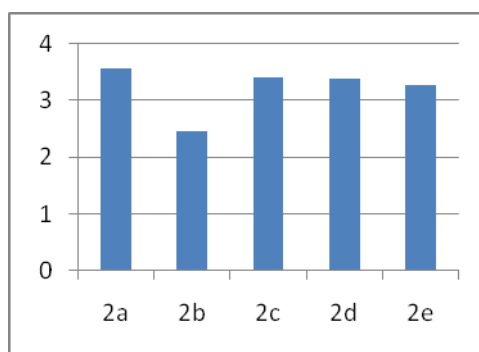
Figur 35: 3. kl. - delspørgsmål - musikfagligt

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, højrevendt tendens (fig. 36)



Figur 36: elevfordeling - personlige kompetencer

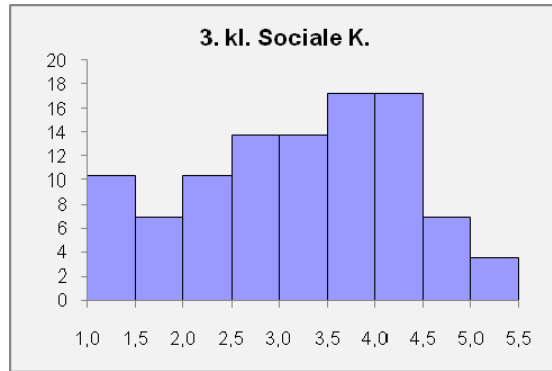
De enkelte del-spørgsmål (spørgsmål 2a til 2e) fordeler sig (fig. 37) jævnt uden store differentieringer, bortset fra spørgsmål 2b (I hvilken grad er eleven i stand til at tage initiativ) som ligger under middel.



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

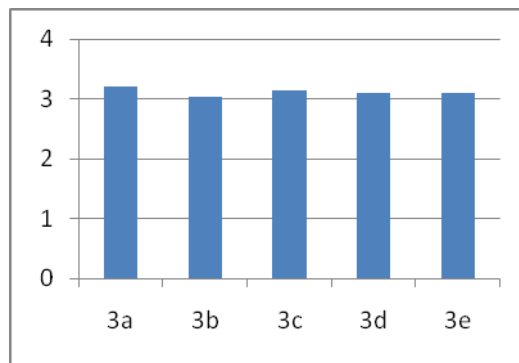
5.3. Spørgsmålet om sociale kompetencer og integration/inklusion (spørgsmål 3a til 3e) har et middeltal på 3,12, hvilket er pænt over det samlede middeltal for besvarelserne for klassen på 2,85.

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



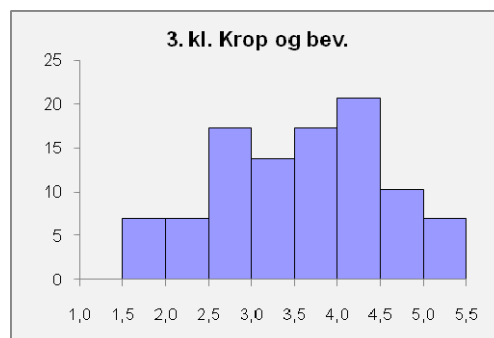
Figur 38: elevfordeling - sociale kompetencer

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



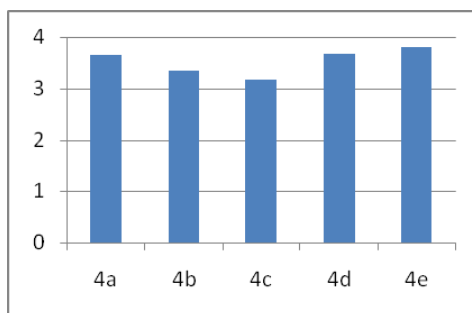
Figur 39: delspørgsmål - sociale kompetencer

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).



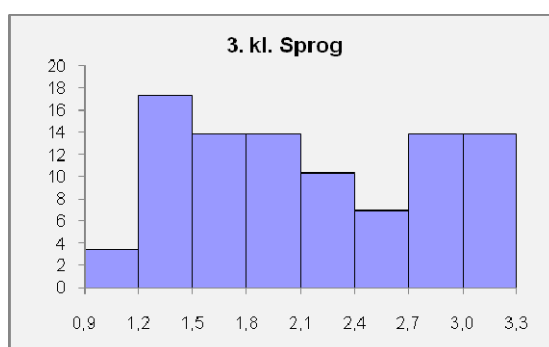
Figur 40: elevfordeling - krop og bevægelse

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.



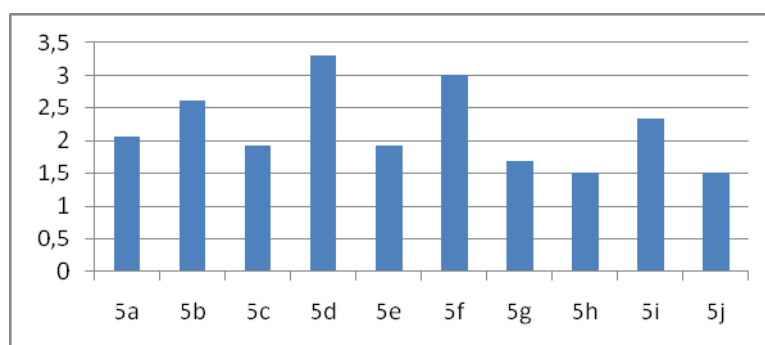
Figur 42: elevfordeling - sprog

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)

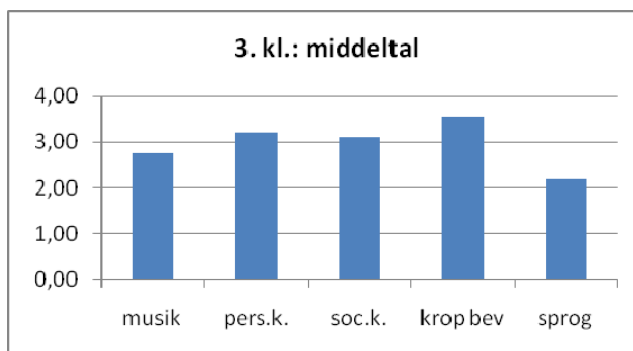
5f. I hvilken grad kender eleven hele teksten til de sange, der synges ofte

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.

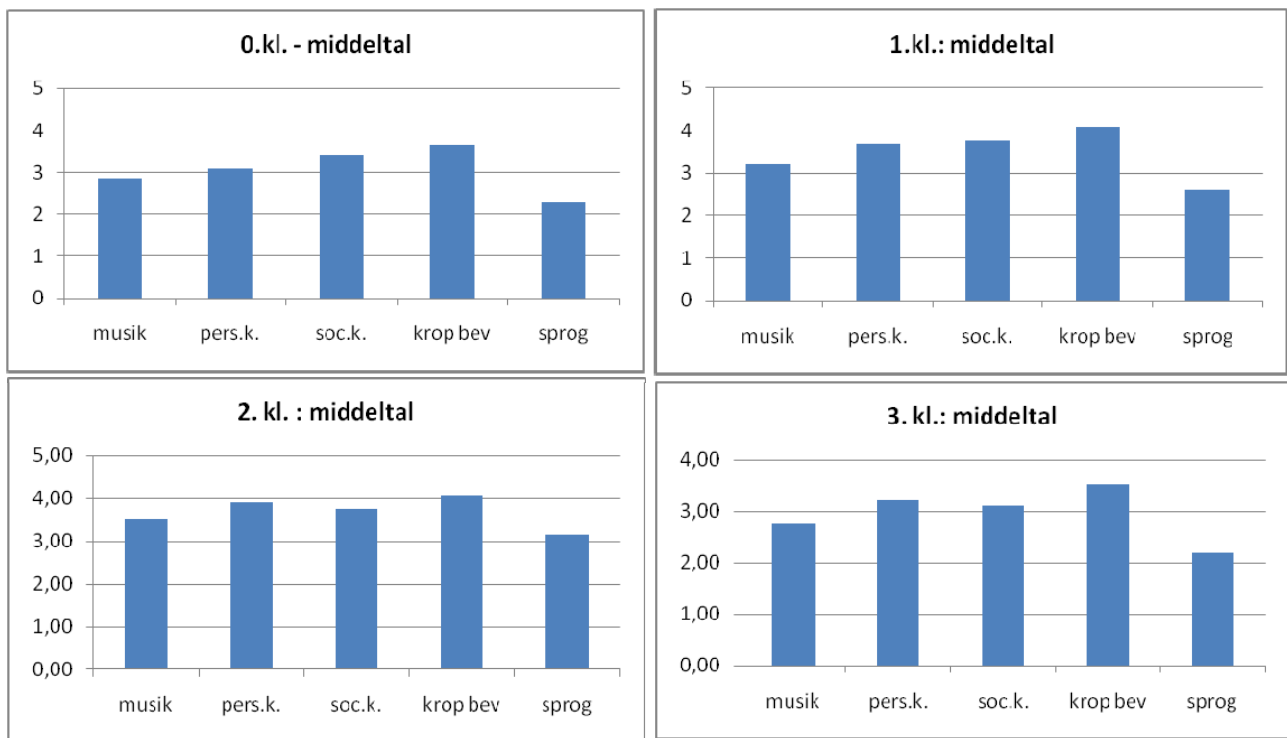
Det er således ikke pålideligt at sammenligne fx det musikfaglige niveau mellem årgangene ved direkte at sammenligne spørgsmålets middeltal på tværs af årgange. For at korrigere for dette er det derimod relevant at sammenligne årgangenes profiler, samt hvordan et bestemt spørgsmål placerer sig på tværs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

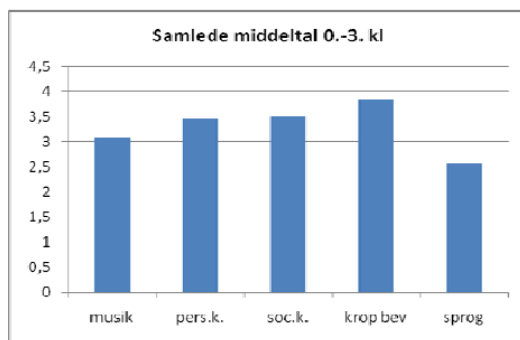
- 1) et musikfagligt perspektiv
- 2) personlige kompetencer og selvværd
- 3) sociale kompetencer og integration/inklusion
- 4) krop og bevægelse
- 5) et sprogligt perspektiv



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 evaluering³ 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.

³ 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

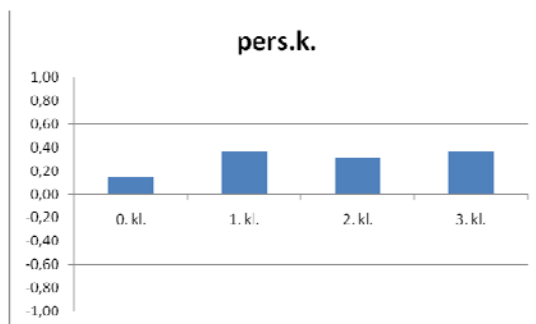
Det er nu muligt at sammenligne hvert hovedspørgsmål som afvigelsen fra de reelle middeltal, som kan være påvirket fx af klassernes sammensætning af elever, som netop ville vise sig generelt i middeltallet for den samlede besvarelse for årgangen. Afvigelser i de enkelte hovedspørgsmål vil derimod – ligesom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



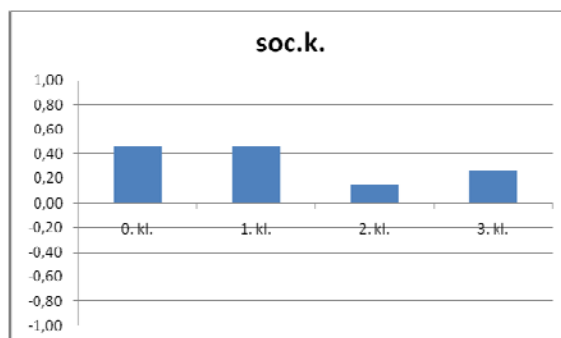
Figur 47: Det musikfaglige niveau

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

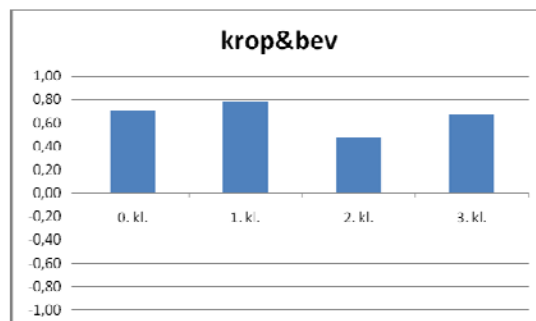
Området *sociale kompetencer og integration/inklusion* ligger markant over middel i hele forløbet – især meget stærkt i nulte og første klasse, hvor det også er naturligt at gøre en ekstra indsats på dette område i undervisningen (figur 49):



Figur 49: sociale kompetencer og integration/inklusion

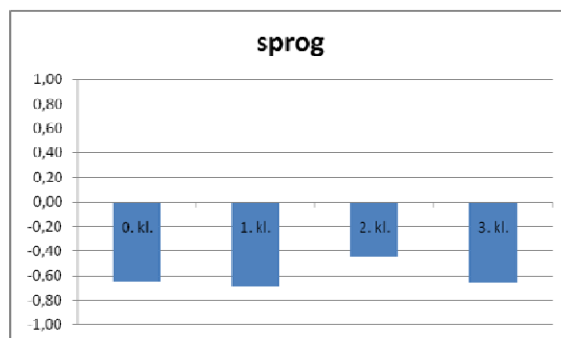
Man kan fortolke tendenserne i de personlige- og sociale kompetencer i indskolingsforløbet som en bevægelse i vægtning fra det sociale til det personlige (på grundlag af det sociale).

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

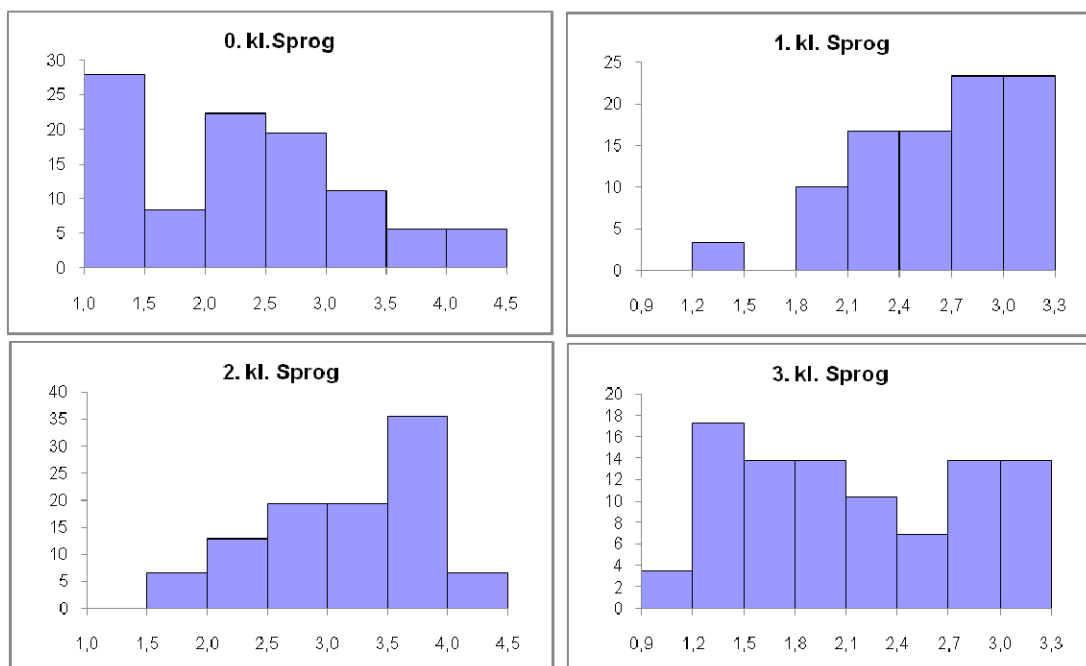
Det sproglige område adskiller sig markant – som det også er tydeligt i de visuelle middeltalsprofiler (figur 46) – ved at ligge markant under middel (figur 51):



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 sprog⁴.

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.



⁴ 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 "forvente". 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, børnehave) 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.

Dette er muliggjort 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 undersøgte 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.

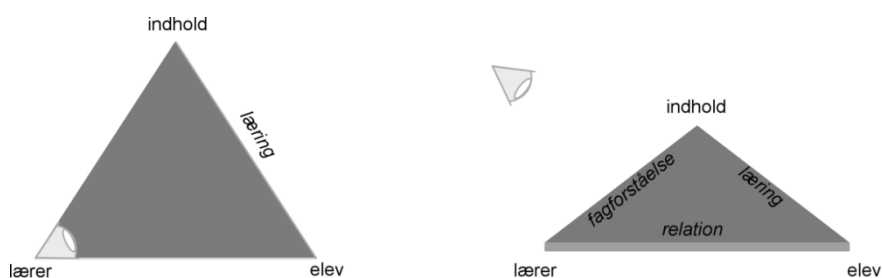
Det centrale spørgsmål bliver, hvordan det, der undersøges kan fremtræde på de bedst mulige betingelser. Brugen af videoobservation og videoanalyse spiller nu en central rolle gennem at tilbyde nye perspektiver og dette fører til følgende fem observationsperspektiver:

- L1. Lærerens observation af og refleksion om undervisningen som deltager
- L2. Lærerens 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 lærerens beskrivelser

Dette har betydning for den måde (den metodiske tilgang) lærerens 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 lærerens 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 lærerens position i det ene hjørne af trekanten, som det sted man ser fra. Som observatør af undervisning og læring er den observerende position udenfor trekanten.

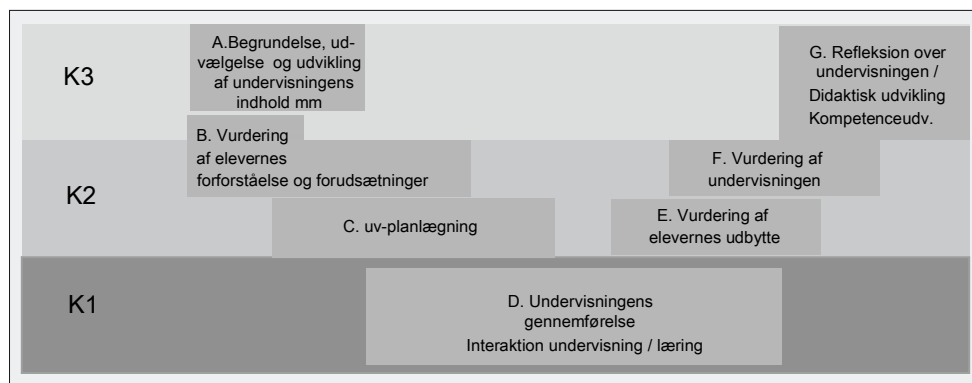


Figur 53: lærerens dobbeltperspektiv

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 lærerens rolle, som før har været en blind plet, synlig. Fra lærerperspektivet 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 lærerens forståelseshorisont, elevens forståelseshorisont og relationen herimellem, hvilket er af betydning for begrundelse og udvælgelse af indhold, særlig med hensyn til elevernes forudsætninger og forforståelser. Endelig bliver forholdet mellem lærer og indhold synligt, hvilket inddrager spørgsmålet om fagforståelse og fagsyn, hvilket også vedrører begrundelse og valg af indhold. 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 professionskompetencer⁵, som jeg udfolder i tid som undervisningsprocessens sekvens (figur 54).

⁵ 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.

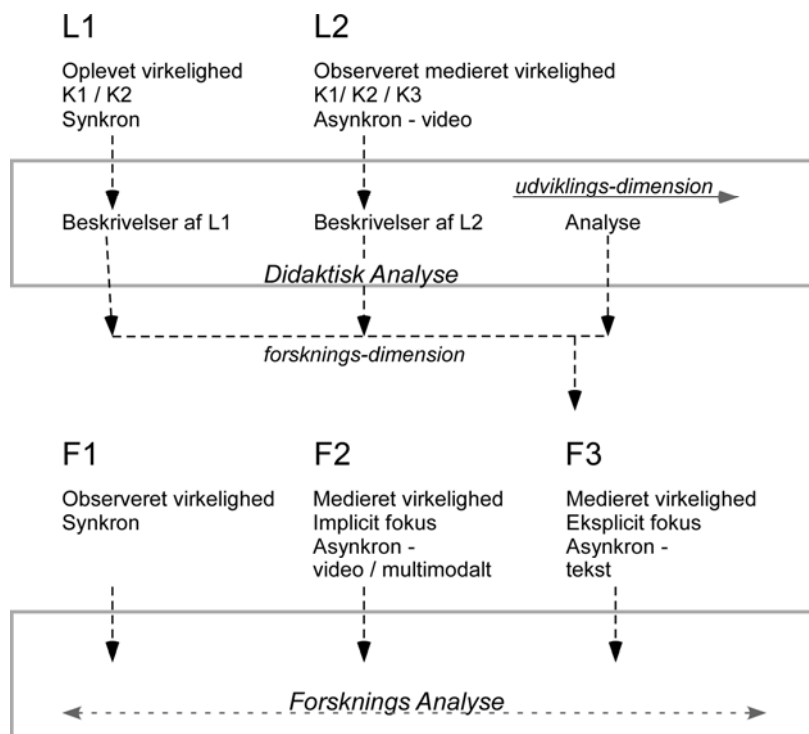
At spørge til lærerens viden, kompetence og refleksion under anvendelse af videooptagelse beskrives ofte som *stimulated recall*, og betegner oprindelig en metode til at opfriske eller genoplive en studerendes hukommelse efter undervisningen for at genkalde de tanker, der opstod i forløbet, dvs i deltagerperspektivet. 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 videoptagelse 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 musikhæderen 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 indskoling 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.

BILAG 1 til 6 vedrørende førskoleundervisning

.