

Faglighed, interaktion og samarbejde
Evaluerings- og udviklingsrapport
Dan-Mus projektet 2009 / 2010
Rosenlundsskolen, Ballerup Kommune.

Finn Holst
September 2010



Ballerup Kommune
Pædagogisk Center
Ejbyvej 47, 2740 Skovlunde

1 Indledning

Rapporten har to hovedaspekter, nemlig et evalueringsaspekt, som beskæftiger sig med, hvad der foregik og hvordan det gik, og et udviklingsaspekt, der beskæftiger sig med hvad 'vi så lærte af det' og hvilke potentialer, der kan peges på.

I det første afsnit behandles baggrunden for projektet. Hvad førte til projektet, hvad var visionerne og hvad er det forskningsmæssige grundlag for at igangsætte et sådant projekt. Andet afsnit består af relativt omfattende beskrivelser af de fire klassers forløb, på den ene side med henblik på evaluering og analyse, og på den anden side med henblik på at formidle nogle af de idéer, der blev forfulgt som mulig inspiration. I tredje afsnit beskrives den klasserums-observation, der er gennemført i det ene af de fire forløb. I fjerde afsnit ses der nærmere på det faglige samarbejde i de fire klasseteam. I femte afsnit præsenteres og analyseres projektets evalueringsdata. I sjette afsnit drejes fokus til udviklingsaspektet gennem en nærmere analyse af samarbejdsformer, faglige interaktionsniveauer og forskellige didaktiske design, som er anvendt i projektet.

1.1 Baggrund for projektet

I skoleåret 2009/2010 har Rosenlundskolen i Ballerup gennemført et udviklingsprojekt om samarbejde mellem musik og dansk i indskolingen. Man ønsker gennem samarbejdet et fagligt fokus i begge fag samt at udnytte et oplagt potentiale i symbiosen mellem de to faglige tilgange.

Der blev i 2007-8 gennemført en undersøgelse af musikfagets vilkår (Holst 2008/2009).

Undersøgelsen peger på, at der i perioden fra 1998 til 2008 er sket et skred, fra at man i vidt omfang som minimum opfyldte det vejledende timetal til, at mere end 40 % af skolerne ligger under det vejledende timetal, og at dette i væsentlig grad har ramt musikundervisningen i indskolingen. Reduktionerne på op mod halvdelen af landets skoler fører til, at faget undervises som overvejende en-timesfag, hvilket ifølge undersøgelsen betyder, at det er usandsynligt, at undervisningen kan leve op til de centrale målformuleringer (Fælles Mål). Ballerup Kommune er et af de områder, hvor timetallet i musik er blevet reduceret og dette foreligger med baggrund i en kommunal beslutning.

Der opstår imidlertid en modsætning mellem en nedprioritering af timetallet for musik og et stærkt og prioriteret musikmiljø på Rosenlundskolen, som tidligere har været øvelses- og samarbejdsskole for KDAS. Man protesterer - med god grund - mod at kombinere en forøget indsats i forhold til læseundervisningen med en nedprioritering af musikundervisningen i indskolingen, ikke mindst da det er musiklærernes opfattelse, at reduktionen begrundes med en øget læseindsats.

Musiklærergruppen havde således to anker. For det første ville det ikke kunne sandsynliggøres, at undervisningen med disse timetalsrammer i rimelig grad ville kunne leve op til de centrale målformuleringer i Fælles Mål (jvnf. VEJ nr. 9888). For det andet overser man musikundervisningens 'extra-faglige' betydning, især i forbindelse med sprog og læsning.

Der blev nedsat en udviklingsgruppe under pædagogisk samråd, som udarbejdede et forslag, der går ud på at tildele en ekstra time i musik på første klassetrin i form af en deletime med dansklæreren. Det faglige indhold i denne "Dan-Mus" time planlægges og gennemføres af musiklærer og dansklærer i fællesskab. Udviklingsgruppen uddyber dette med, at man sikrer sig en kvalificeret tilgang til den del af danskfaget, der trækker på den musikfaglige dimension, og at man samtidig dermed sikrer de tidsmæssige rammer for en kvalificeret musikundervisning, der bidrager hermed. Dette medfører selvfølgelig også en række udfordringer i form af samarbejdsformer og indholdsovervejelser i et kvalificeret fagsamarbejde. Der blev koblet et forskningsperspektiv på projektet, idet jeg (cand.pæd. og phd-stipendiat Finn Holst) fik mulighed for at følge projektet delvis mhp. en evaluering og rapportering af forløbet (i foreliggende rapport) og delvis mhp. på egen forskning.

1.2 Grundlag for fagsamarbejdet

Udviklingsgruppen beskriver i deres oplæg i forhold til et danskfagligt indhold, hvordan de forestiller sig at musikken kan bibringe danskfaget en række musikfaglige værktøjer (citeret fra udviklingsgruppens oplæg):

- Den sproglige udvikling styrkes: I det ordene virkeliggøres/visualiseres i fagter og drama/dans.
- Bogstavindlæringen styrkes: Bogstavlyd og form indlæres via sang og bevægelse.
- Læseudviklingen fremmes: Indirekte via rytmelege, rim og remser, og direkte gennem læsning af enkle sangtekster.
- Stemmen trænes: Sangen træner stemmens klang og volumen, og eleverne lærer at bruge prosodi, dvs at kunne læse op musikalsk og med god intonation.
- Retorikken fremmes: Gennem arbejde med intonation og udtryk i sang, rap og talekor, vil man naturligt arbejde med retorik.
- Rim og Remser: Trænes gennem rytmelege, sange, talekor og suppleres evt med rytmiske instrumenter.
- Dramatisering: Trænes gennem fagtesange, bevægelse og friere dans, samt ved at dramatisere frit til fx klassiske musik stykker.
- Produktion af lyd, tekst, billede: Her kan musikken skabe et sprog, hvor eleven kan udtrykke sine følelser i et musisk sprog/nonverbalt, som kan være vanskeligt at udtrykke verbalt
- Folkedans: Dansen læres og en evt. tekst synges til. Evt. rytmeinstrumenter akkompagnerer.
- Folkeviser: Visen synges og dramatiseres.
- Salmer: Melodien indlæres og salmen synges.

Musik er herudover stemningsskabende og virker dermed befordrende for associationer, følelser og kreativ tænkning i det hele taget, og på den måde er den også indirekte med til at nuancere og udvikle børnenes sprog/ordforråd.

Samarbejdet bygger på faglig *interaktion* og muligheden for en "symbiose" som etableres konkret.

Denne tilgang er afgørende forskellig fra en idé om, at man lærer dansk eller matematik ved at

lære musik - den såkaldte transfer-effekt. Forestillingen om en generel og kausal mekanisme har været debatteret heftigt. Selve konceptet bygger på en idé om, at forskellige domæner eller moduler som fx det sproglige, det logiske, det musiske osv. er nogle veldefinerede adskilte områder, hvor man kan "overføre" noget fra et lukket område eller system til et andet. Denne forestilling trækker på en forestilling, man tidligere har haft om, at der findes forskellige skarpt afgrænsede områder i hjernen, hvor forskellige ting foregår - den såkaldte lokalisations-teori. Nyere hjerneforskning har imidlertid gjort alvorligt op med denne opfattelse, idet man efter udviklingen af moderne hjernescannere har konstateret, at det nærmest forholder sig omvendt—at der er tale om distribuerede systemer, som griber ind over hinanden. Man kan ikke opretholde billedet af lukkede kasser (fx domænerne musik og sprog) med en "magisk" overførsel (transfer) fra en lukket kasse til en anden. Transfertanken bygger på en forældet opfattelse (lokalisations-teorien), og derfor er en diskussion på dette grundlag egentlig perspektivløs. Det er imidlertid interessant, at musik er karakteristisk ved at være meget stærkt distribueret og derfor netop kan indgå i en *interaktion* med andre domæner, herunder det sproglige. Som eksempel kan nævnes et velkendt "overlap", nemlig musikalsk rytme og sprogets prosodi.

Der skal i det følgende kort opridses eksempler på aktuel forskning, som underbygger interaktions-tilgangen.

1. I 2001 blev et banebrydende finsk forsøg som kombinerede læseforskning, musikpædagogisk forskning og hjerneforskning, publiceret i *Proceedings of the National Academy of Sciences* (Kujala et al 2001). Arbejdet viste at flermodal træning under anvendelse af et musikalsk materiale havde en positiv virkning på central auditiv processering og læseindlæring hos dyslektiske børn. Herhjemme er der lavet en mindre undersøgelse, der understøtter dette (Holst 2006), som peger på at man på dette grundlag måske kunne undgå en restgruppe i en almindelig klasse, som ville have vedvarende læseproblemer. Perspektivet er i pædagogisk sammenhæng, at man med en målrettet indsats i musik generelt kunne støtte den sproglige udvikling i en klasse, samt specifikt forebygge dannelsen af en restgruppe i forhold til læsning. Det finske projekt er siden fulgt op i et netop afsluttet Phd-projekt af Minna Törmanen (2010) med en række undersøgelser i Finland og Sverige, som bekræfter og udbygger de første resultater fra 2001.

2. Der skal også nævnes et parallelt igangværende projekt (phd-projekt, Bjørn Petersen, Jysk Musikkonservatorium og Århus Universitetshospital), som gennemfører studier af musikalsk træning efter CI-operation (Cochlear implantat), hvor døve får indopereret en kunstig hørefunktion. Bjørn har gennemført længerevarende studier af såvel skolebørn som nyopererede voksne med CI. På trods af at projektet endnu ikke er afsluttet kan der, på grundlag af de positive erfaringer, gives en foreløbig anbefaling af musikalsk høretræning, som et stærkt og væsentligt supplement til den høretræning der allerede tilbydes i forbindelse med CI.

3. 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 en periode på seks år og omfattede 170 børn (Bastian 2000). Undersøgelsen viste, at musik i form af en udvidet musikundervisning havde ført til øget social kompetence, bidrog til et højere inklusionsniveau samt modvirkede en negativ social udviklingstendens på 5. og 6. klassetrin. Herhjemme er der gennemført et samarbejdsprojekt over otte år med udvidet musikundervisning mellem Horsens Musikskole og tre socialt stærkt belastede folkeskoler i Horsens Kommune. En ekstern evaluering efter seks års drift (Holst 2008) dokumenterer markante resultater med hensyn til en styrkelse af elevernes personlige og sociale kompetencer. Projektet er videreført og på en af skolerne i et treårigt projekt (med støtte fra Egmontfonden) med særligt fokus på integration og sprog. Det har her vist sig efter to års målrettet indsats, at indsatsen på den tidlige musikundervisning har haft særlig betydning for børnenes sproglige udvikling (Holst 2010).

Der er forskningsmæssigt grundlag for at se et potentiale i en målrettet indsats, der sammentænker sprog/læsning og musik i indskolingen, og en sådan indsats kan også forbindes med udviklingen af personlige og sociale kompetencer samt inklusion. Potentialet kan, som nævnt, ikke forstås i rammen af det traditionelt anvendte begreb *transfer* - som en overførsel af læring mellem lukkede "kasser" eller systemer, men derimod som *interaktion* mellem overlejlrede systemer. Der betyder også, at man ikke kan forvente en eller anden form for automatisk effekt af musik overført på andre domæner, men at *muligheden for interaktion må aktualiseres gennem en konkret indsats*. Det er således interessant, hvordan dette potentiale omsættes i konkret undervisning af de involverede lærerhold i Dan-Mus projektet, der udspilles på denne bane.

1.3 Forløb og evaluering

Ansøgningen fra den tidligere omtalte udviklingsgruppe blev imødekommet, således at projektet kunne igangsættes i skoleåret 2009/2010. Projektet omfattede fire førsteklasse på Rosenlundsskolen og de dermed forbundne otte lærere. Som optakt for forløbet blev der præsenteret et omfattende inspirationsmateriale med forskellige tilgange til at arbejde med musik og sprog under inddragelse af praksis eksempler. Materialer er baseret på et kursus fra CVU-Stork (Musik, Bevægelse og Sprog), som jeg (Finn Holst) har undervist i en årrække, samt materialer fra min undervisning på speciallæreruddannelsen samme sted. Efterfølgende diskuterede de involverede lærere under inddragelse af læseplanerne for Dansk og Musik i første forløb, hvordan de på hvert lærerhold ville gribe denne "to-faglige" undervisning an. Nogle måneder efter opstarten i klasserne blev der gennemført interviews med de fire lærerhold, som indgår i evalueringen. I den sidste del af forløbet blev der gennemført videoobservation og interview på grundlag heraf på et af de fire hold samt afsluttende interviews med alle fire lærerhold. Der blev i begyndelsen af forløbet lavet en elevevaluering af samtlige elever i de fire førsteklasse, som giver en profil af elevfordelingen, og der indgår desuden elevernes læsetest fra slutningen af første klasse (OS64). I foråret blev der desuden lavet en spørgeskemabaseret lærerevaluering. Det skal

bemærkes, at man på Rosenlundskolen har besluttet at fortsætte indsatsen i det efterfølgende skoleår (2010/2011), således at den omfatter både de nuværende første-klasser og de nuværende anden-klasser, som deltog i projektet sidste år som første-klasser, og som således fortsætter med ordningen. I begyndelsen af det følgende skoleår blev der gennemført en ny eleverevaluering, som kan tjene til sammenligning med den første.

2 Forløbsbeskrivelser

Der deltog fire første-klasser i Dan-Mus projektet i skoleåret 2009/2010, hver klasse med en dansk og en musiklærer. Ingen af lærerne gik igen på tværs af klasserne. Forløbsbeskrivelserne bygger på og sammenfatter transcripts af et omfattende interviewmateriale (lydoptagelser plus videoobservation) og vil som sådan være rimelig detaljerede. Dette giver mulighed for at beskrivelserne ikke blot vil være grundlag for analyse, men også kan være til inspiration for kolleger. Analysedelen vil være adskilt fra beskrivelsesdelen og som sådan have et eget afsnit som inddrager forløbsbeskrivelser, klasserumsobservation, deltagerevaluering og elev-evalueringer, og trækker på yderligere relevante data fra interviewmaterialet om aspekter af den faglige interaktion, som er særligt for dette projekt.

Beskrivelserne for de enkelte klasser opføres ikke ved at navngive klasserne direkte, men gennem at betegne de fire "cases" som Klasse I, Klasse II, Klasse III og Klasse IV. Der vil ligeledes i beskrivelserne ikke forekomme navne på lærere og elever. Beskrivelserne for klasse I, II og III bygger som nævnt på to interviewrunder. Klasserums-observation er gennemført med en af klasserne (Klasse IV) og beskrivelsen herfor udbygges følgelig hermed.

2.1 Forløbsbeskrivelse for Klasse I

Det er planlagt at arbejde med sang, spil og bevægelse. Det omfatter at synge det almindelige repertoire og at arbejde med skoleinstrumentariet. I forbindelse med sange arbejdes med stavelser - hvor mange stavelser, bruge andre ord (stavelser), klappe stavelser. Inddragelse af det kropslige omfatter at lege trommesæt på kroppen (body-percussion) samt at arbejde med kropsbevægelse. Som et større forløb er det planlagt at lave "Ki-Yo-Wah", et indiansk syngespil af K. og K. Fredens. Musiklæreren sammentænker musiktimerne og Dan-Mus timerne i et samlet forløb. Dansk lærerens vurdering er, at den planlægning som musiklæreren har lavet, er præcist det, som hun gerne vil have.

I det første forløb blev der lavet hjemmelavede tekster ved at tage ord fra læsebogen og sætte dem sammen til sjove sange, fx på melodien fra Fætter Mikkel. Det blev lavet fælles - der kom mange bud, og de diskuterede så, hvad der lyder godt, hvor mange stavelser der var eller var brug for, hvordan man laver sammensatte ord osv. Dette indeholder faglige aspekter fra både dansk og musik. De gik så meget op i det, at nogen begyndte at lave det hjemme med deres forældre.

Det dobbelte blik, hvor to lærere arbejder med deres fagligheder, er noget andet end at arbejde tværfagligt i sin egen undervisning - 'der er en verden til forskel'. Lærerne udtrykker det sådan, at "det ville være fedt, hvis man kunne gøre det med nogle af de andre fag". (se afsnit om samarbejdsformer)

Der blev lavet mange klappe- og rytmeøvelser til forskellige sjove ord – dvs. sammensatte ord man kan "lege med og smage på" - ved at lægge trykket forskelligt og klappe rytmer til.

Ki-Yo-Wah er skrevet om i mere tilgængelige replikker og akkompagneres med rytmiske

instrumenter (trommer, claves, triangler mm). Projektet betegnes efterfølgende som en stor succes. Syngespillet blev opført i storrummet (sal), der var mørklagt med en lysspot på den der stod og fortalte. Børnene fremførte så historien om pigen, der bliver bortført af den store ørn, og hvis far som er høvding, skal lave tre gode gerninger for menneskeheden for at få hende tilbage.

Der er anvendt rytmearrangementer fra materialet. Børnene har selv fået lov til at vælge om de vil synge, spille eller agere. Dette var et væsentligt punkt, som beskrives som følger af musiklæreren (interviewdata):

"Det at der ikke var grænser for, hvem der måtte melde sig til hvad, var en kamel at sluge. Det blev så nogle gange falsk og nogle gange urytmisk. Det var en kamel jeg [musiklæreren] måtte sluge. Det er jeg glad for. I situationen ville jeg have valgt at styre det. Tanken var ikke, at vi skulle lave et stykke hvor de, der havde specielle kompetencer kom frem, mere et stykke hvor alle skulle være med - hvor alle skulle føle at "jeg har lige så meget ret til denne her rolle som andre" – lige meget hvor dygtig man var. Det betød at nogen gange var der nogle der voksede, men det betød også at kvaliteten kunne have været højere, hvis vi havde prioriteret anderledes. En elev slog og slog på en tromme - men det var ikke altid lige der, hvor det skulle have været. En dreng ville synge, og han stillede sig op og gjorde det - moren fik tårer i øjnene, for det havde hun ikke troet han ville. Han er normalt meget tilbageholdende. Det var hans valg at stille sig frem. Da alle børn oplevede, at det var fælles for alle var der ingen der rynkede på næsen eller løftede et øjenbryn. En dreng der har svært ved at holde balancen skulle stå på en stol med et stort vingefang - og han klarede det. Man kunne mærke, at de andre bar. Forældrene sagde også at de kunne mærke at børnene tog sådan et ansvar. Det synes jeg var vigtigere end at vi musik var rigtig gode... Når vi nu er i første klasse, er det også der, vi skal arbejde med at få et fællesskab i klassen. Det var et fællesskab, dragter, musik, tekst, alt. Lige meget hvor gode eller dårlige vi er, så er vi med og bidrager med det vi kan."

I dette forløb indgår følgende indholdsområder fra Fælles Mål i Dansk og Musik (læseplanstekst):

DANSK

Det talte sprog

Eleverne skal arbejde med at

- lege og eksperimentere med ord, sprog og tekster
- samtale, fx om fælles oplevelser, fælles undervisningsstof, elevernes hverdag i og uden for skolen
- dramatisere fortællinger og oplevelser
- lytte til andre elever og til lærerens oplæsning og fortællen.

Det skrevne sprog – læse

Eleverne skal arbejde med at

- indlære bogstavernes navn, form og lyd
- beherske grundlæggende læsestrategier
- læse alene og sammen med en makker
- læse enkle tekster højt for hinanden og for læreren

Sprog, litteratur og kommunikation

Eleverne skal arbejde med at

- lege og eksperimentere med ord og sprog

MUSIK

Musikudøvelse

Eleverne skal arbejde med at

- opbygge god fællessang
- spille på udvalgte musikinstrumenter - især lette akkompagnementer til sange, remser og sanglege
- øve en fælles grundpuls
- spille enkle rytmemotiver og toneforløb separat og i et vist omfang i sammenspil.

Musikforståelse

Eleverne skal arbejde med at

- lege og eksperimentere med musikalske elementer som tempo, dynamik, takt, puls og rytme
- samtale om eget og andres sprog, som de oplever det i tale, tekst og andre udtryksformer

Metafagligt

Personlig kompetence - selvtillid

Social kompetence - fællesskab

2.2 Forløbsbeskrivelse for Klasse II

I forløbets begyndelse vægtes det at arbejde med at lære eleverne at kende, samt at lære hinanden at kende i denne samarbejdsform. En del af to- lærertimerne bliver brugt til lærer-elev-samtaler. Det anses for vigtigt at afklare hvad det er for elever, og hvad niveauet er, da det vægtes højt, at alle er med.

Første tema: Hekse og trolde tema med udgangspunkt i dansk (læsebogen). Der indgår trolde-sange skrevet af musiklæreren.

Andet tema: Et forløb med dyr. Det har været et længere forløb med en kobling mellem tekster i læsebogen til temaet, og sange om dyr som musiklæreren har udvalgt.

I andet tema har lærerne valgt at fastholde fremgangsmåden fra første tema. Der bruges meget tid på teksterne, hvad handler det egentlig om. Hvad er det for begreber der indgår - der arbejdes med begreberne i væsentlig grad i samtaleform. Der er arbejdet med sangteksternes betydning - at de forstår hvad de synger. Eleverne har hørt dem, de har læst dem og de har sunget dem. Eleverne har desuden tegnet til. Børne har deres egne tekster med tegninger (personlige "Se og Syng" mapper).

Begge lærere fremhæver, at de har opfattet klassen som fagligt meget svag (sprogligt / danskfagligt). Timerne har ført til, hvad dansklæreren betegner som "en anden form for dansk". "De lærer nogle flere ord og begreber og de bliver glade for at læse". "Mange ting lægger op til den gode samtale om forskellige ting... Det er nogle fine timer, og jeg (dansklæreren) synes at

børnene får en masse ud af det." Lærerne er meget tilfredse med at kunne bruge denne arbejdsform: "og det virker jo, for børnene har rykket sig gevaldigt" - "de har lige haft læsetest nu, de læser super godt". Dansk læreren fortsætter: "i OS64 ligger de alle i A eller B - så de har rykket sig i hvert fald, og det kunne jeg høre i dag, det hjælper også mit Dansk. Da en elev læste i dag - ...det kører for ham, super godt. Og det er svære tekster - de sidder simpelthen med sangbogen og læser super godt".

I dette forløb indgår følgende indholdsområder fra Fælles Mål i Dansk og Musik (læseplanstekst):

DANSK

Det talte sprog

Eleverne skal arbejde med at

- lege og eksperimentere med ord, sprog og tekster
- fortælle om egne oplevelser, tanker og følelser
- lytte til andre elever og til lærerens oplæsning og fortællen.

Det skrevne sprog – læse

Eleverne skal arbejde med at

- indlære bogstavernes navn, form og lyd
- beherske grundlæggende læsestrategier
- læse enkle tekster højt for hinanden og for læreren

Sprog, litteratur og kommunikation

Eleverne skal arbejde med at

- lege og eksperimentere med ord og sprog
- samtale om eget og andres sprog, som de oplever det i tale, tekst og andre udtryksformer

MUSIK

Musikudøvelse

Eleverne skal arbejde med at

- opbygge god fællessang
- udvikle bevidsthed om egen stemme, dens muligheder og klang, dels i forbindelse med den almindelige sangaktivitet og dels gennem legende aktiviteter
- udvikle god intonation, bl.a. gennem ekkosang og vekselsang
- spille på udvalgte musikinstrumenter - især lette akkompagnementer til sange, remser og sanglege
- øve en fælles grundpuls

2.3 Forløbsbeskrivelse for klasse III

Musiklæreren har planlagt et delt forløb med en plan for musiktimerne og en plan for DanMus timerne, og har stået for den detaljerede planlægning af DanMus timerne (herover).

Følgende var planlagt:

- Alfabetet på tapetet (frem til efterårsferien) - alfabetet med sange.
- Halfdans rim og remser / Halfdans ABC - optræde med Halfdans-sange.

- Rytmer (didi-dada)
- Digte - Vivaldi (aktiv lytning med tegning)
- Skrive digte på grundlag af, hvad de kommer til at tænke på når de hører musikken.

Musiklæreren siger imidlertid op omkring 1. oktober, og da hun, som dansklæreren udtrykker det "har planlægningen i hovedet, så forsvinder den med hende, og så står jeg [dansklæreren] lidt på bar bund". Der ansættes en ny musiklærer, som indgår fra slutningen af semesteret. Den nye musiklærer laver en ny planlægning med en ugeplan for forårssemesteret (uge 5 fremefter). Det nye samarbejde påbegyndes efter forløbet med alfabetet på tapetet og Halfdans sange.

De laver Vivaldi-forløbet (aktiv lytning) sammen, dansklæreren står for rytmedelen (didi-dada), og musiklæreren står for et nyt forløb med rytmiske øvelser, sange, talekor, stopdans mv.

Ifølge den nye plan (andet semester) organiseres timerne således:

Uge 5. (ansvarlig: Musiklæreren): Claves, vejret. Risle rasle. Kalendervender Tage, Der bor en bager.

Uge 10 (ansvarlig: Dansklæreren): Rytmelære – dada-didi, Sascha.

Uge 11 (ansvarlig: begge): Sascha, Talekor "Hvem er det der banker", gennemgå teksten hvorefter talekor indøves.

Uge 12 (ansvarlig: Musiklæreren): Talekor "Hvem er det der banker", Stopdans med rytmer

Uge 14 (ansvarlig: begge): Risle-rasle (fagter), stopdans.

Uge 15 (ansvarlig: dansklæreren): Sascha, Rytme Memory.

Musiklæreren har lavet talekor (Hvem er det der banker) - de har læst den højt og lavet talekor til den med bevægelser (ikke fagter). De har også lavet en fagtesang, hvor de selv har lavet fagterne. Teksterne er der ikke arbejdet med danskfagligt - det har været i musiktimerne, hvor musiklæreren har haft dem alene.

Dansklæreren har lavet rytmik (dada-didi) baseret på et forløb fra hendes børns musikskoleundervisning.

Det var meningen at det skulle laves til en Gnags-sang, men da det ikke fungerede, blev det i stedet lavet i takt (talt, gået). Musiklæreren var ikke inde over dette, da det var dansklærerens forløb. Dansklæreren benyttede opdelingen af nodeværdier i da, di og sh til to forskellige lege (rytmekort og da-di). En gruppe elever illuderede nodeværdier, og en anden elev dirigerede - en spændende form for konkret symbol-læring, som måske er opstået gennem, at en dansklærer overfører sin måde at tænke på til musikalske symboler. Dansklæreren stod ligeså for bevægelsessangen Sascha en, to, tre som hun kender fra sine børns musikskoleundervisning, og musiklæreren spillede til. Dansklæreren instruerede så sang og bevægelse (på gulvet).

Dansklæreren kommenterer lærerskiftet i dette forløb således: ja det har været svært. - jeg mister jo min makker... [jeg bliver] en lille smule presset i forhold til, at jeg skal ind og tænke musik, som

hun jo har tænkt og som er hendes ansvarsområde, hvor jeg ligesom er med i det. Og så skal jeg pludselig ind og tage det også.

I dette forløb indgår følgende indholdsområder fra Fælles Mål i Dansk og Musik (læseplanstekst):

DANSK

Det talte sprog

Eleverne skal arbejde med at

- lege og eksperimentere med ord, sprog og tekster
- samtale, fx om fælles oplevelser, fælles undervisningsstof, elevernes hverdag i og uden for skolen

Det skrevne sprog – læse

Eleverne skal arbejde med at

- læse enkle tekster højt for hinanden og for læreren

MUSIK

Musikudøvelse

Eleverne skal arbejde med at

- opbygge god fællessang
- udvikle bevidsthed om egen stemme, dens muligheder og klang, dels i forbindelse med den almindelige sangaktivitet og dels gennem legende aktiviteter
- udvikle god intonation, bl.a. gennem ekkosang og vekselsang
- spille på udvalgte musikinstrumenter - især lette akkompagnementer til sange, remser og sanglege
- øve en fælles grundpuls

Musikforståelse

Eleverne skal arbejde med at

- lege og eksperimentere med musikalske elementer som tempo, dynamik, takt, puls og rytme
- tilegne sig en begyndende forståelse af taktarter og dur/mol tonalitet

2.4 Forløbsbeskrivelse for IV

Forløbet har fem tema-punkter: Sommerfugle, Halfdans ABC, Skoven, Linnea i malerens have og klassens sang.

a. Sommerfugle

Første skoledag arbejdes med temaet sommerfugle, og "at have sommerfugle i maven". Der udleveres en sommerfugl, som skal farves og som børnenes billeder bliver sat ind i som et "logo" på klassens dør. Der laves en sang som handler om sommer og sommerfugle, og børnene er med til at lave sangen, som synges for forældrene når de kommer og henter børnene igen efter første skoledag.

b. Halfdans ABC

Der arbejdes med Halfdans ABC. Hele bogen blev lagt på Smart Board og sangene blev indøvet

som kor-læsning og de arbejdede med ord og rim (danskfagligt). De lærer sangene og når mellemspillet kommer i sangen, står de op og laver luftguitar, fløjtespil og bevægelser til sangen dvs. sang og bevægelse og introduktion til 'spil'. (musikfagligt: sang, spil og bevægelse).

c. Skoven - træer og blade samt søen

Skovtemaet omhandlede to emner: Træer og blade samt søer. Temaet er forbundet med et Natur og Teknik forløb, hvor klassen tog ud i skoven. Hertil benyttes sangen "Vil du med i skoven" (Køller) som lægger op til nysgerrighed og samtale.

I det første emne arbejder de med træer, bark og frugt. Der laves hertil en ny sang (en tema-sang: Hvis du går omkring i skoven") hvor der musikfagligt arbejdes med puls og der introduceres spil på blokfløjter kombineret med simple rytmeinstrumenter. Arrangementer laves med børnene på Smart Board - som et "aftaleark". Børnene har deres egen blokfløjte. Det vægtes, at der musiceres omkring en historie forbundet med leg og kropsligt udtryk (hvad er der i træerne, i græsset, i jorden, i vandet) og "gæt en grimasse". Det benyttes som afsæt for det sproglige arbejde, som handler om at lære begreber, såvel de mere primære kategorier som underkategorier, hvilket også ses i relation til fremmedsprogede børn i klassen - lærerne forklarer: "Sprogligt får vi nogle differentieringer, ikke bare primære kategorier, men vi får også underkategorierne med. Det er godt for børn af anden etnisk herkomst, fordi de tit har overkategorierne- de ved godt hvad en fugl er, men så snart du går ned i under kategorierne, så går det galt. De får sprog på det, de får bevægelse og det er spændende at gætte hvad det nu er."

Det andet emne var søen. Der blev lavet store fælles malerier med børnene og akvarier i papkasser til illustration af fødekæden. Dertil blev der digtet (meddigtning) en sang om søen med brug af Smart Board, hvor der blev brugt en lang række ord fra emnet. Dansk læreren lavede en læsebog med børnene (LTG-metoden) om hvad de oplevede ved søen, og der blev lavet en lille bog til hver elev, hvor de også tegnede til.

d. Linnea i malerens have.

Med udgangspunkt i bogen "Linnea i malerens have" blev der arbejdet med teksten og det billedkunstfaglige indhold (Monet / impressionisme) kombineret med musik (Debussy / impressionisme). Der blev lavet tre dukker til historien og det udviklede sig til, at børnene foreslog at lave en forestilling - historien, dukketeater og musik - som blev opført for forældrene. Musikfagligt blev der arbejdet med fløjter og xylofon, samt med aktiv lytning med tegning til Debussys musik. Brugen af dukker er koblet til en gennemgående arbejdsmåde, hvor dukker bruges i forbindelse med historier og det at fortælle historier (Alfons Åberg, Fante, Linnea, ...).

e. Klassens sang

I forbindelse med klassens time og inklusion har de anvendt Benny Andersens Vennesang til at

italesætte det at være sammen og det at være alene i forbindelse med at arbejde med de sociale relationer i klassen, som har indeholdt nogle udfordringer. Dette er så - med afsæt i den aktuelle situation - videreført i rammen af en anerkendende pædagogik med klassens sang, som er en videreudvikling af 'den varme stol' og lignende tilgange med brug af musikkens muligheder. En for en kommer eleverne op til tavlen og placeres på en stol. Der laves en brainstorm om, hvad eleverne synes der er godt ved denne elev. De får hver et stykke karton, hvor de efterfølgende skal skrive deres ord eller sætning på. Eleven det handler om får udleveret et stort stykke pap med et træ, hvor kartonstrimlerne efterfølgende limes op på - eleven laver sit eget træ med de andres positive udsagn. Efterhånden som de forskellige bud kommer frem, noterer musiklæreren dem, som udgangspunkt for at lave et vers om netop denne elev til klassens sang. Musiklæreren har lavet en vers-omkvæd melodi til lejligheden, og der digtes / meddigtes ud fra elevernes positive udsagn et vers om hver elev. Eleverne får desuden udleveret et tidligere vers, som de skal skrive til deres egen sangbog i deres pæneste håndskrift, samt lave en tegning til. Sangen synges med alle vers hver gang der kommer et nyt vers til og akkompagneres af rytmeinstrumenter, og der spilles et fløjtevers mellem hvert vers/omkvæd. En elev spiller (på omgang) xylofon uden forskrift - dvs. eleven skal selv prøve sig frem og 'improvisere'.

En sådan lektion er fulgt med video-observation og vil blive beskrevet i det følgende afsnit.

3 Klasserums-observation

Der er foretaget klasserumsobservation i en Dan-Mus time, hvor der arbejdes med "Klassens Sang" (se forløbsbeskrivelse afsnit 2.4.e herover). Klasserumsobservationen uddyber således den interviewbaserede beskrivelse med henblik på analysen. Efter at lektionen er optaget på video, har lærerne fået videoen til gennemsyn, og der er lavet et interview med lærerne på grundlag heraf. For en begrundelse for denne fremgangsmåde se venligst bilag om observationsmetode.

3.1 Videoobservation - forløbsbeskrivelse

Uddrag af transcript af videoobservation i den ene førsteklasse. Dansklærer=DL; musiklærer=ML, elevnavne er erstattet med elev A, elev B osv. Observationsforløbet starter med læsebånd (ekstra læsning for alle). Derefter starter den egentlige lektion. Transcriptet er delt op med overskrifter der betegner forløbets episoder (a til p).

a. Vers der er lavet i sidste time deles ud.

(DL) Første vers i classesang - nu får I den første side til sangmappen, og I får også side to - det er de tre første vers. Næste uge får I de vers vi har lavet sammen, jeg tror det er ni vers. ML deler den første side ud, DL den næste.

b. Forberedelse til nyt vers om den næste elev [elev A].

(DL) Om lidt beder jeg [elev A] om at komme herop. Vi skal digte et nyt vers om dig. [elev A] sætter sig på en stol oppe ved DL. Vi gør som vi plejer - vi skriver noget rigtig pænt om [elev A], og så får [elev A] sit træ, og du limer alle de her strimler på. Når I så afleverer sedlen så skal I bruge mappen.

c. Arbejdet med det nye vers kombineres med efterbearbejdning af foregående vers.

I skal læse det første vers der handler om [elev B], og så skal I lave en tegning som handler om [elev B] og det vers. Nedenunder på linjerne - hvor mange linjer er der - otte - det er meningen at det vers om [elev B] skal stå dernede med jeres pæneste skrift. Det skal I gøre mens [ML] laver et vers om [elev A]. Og bagefter skal I lave en masse musik.

d. Brainstorm til det nye vers – elevernes egne udsagn.

Nå, [elev A] - Hvem vil sige noget om [elev A]?

God legekammerat. (ML skriver det på Smart Board). Sød, Sjov, god til at stå på mål, god til lego, sjov fordi han drille (på den gode måde), en god ven, sej - hans hår (hans mor er frisør), god til at spille Nintendo, god til at lade andre være med i leg [DL fører dialogen og ML skriver ned].

e. Meddigtning-processen påbegyndes

ML "tænker" højt omkring de begreber der er bragt op og sætter tanker i gang omkring hvad der kan stå i sangen: Han er åben, venlig, og positiv, ville vi sige som voksen. Har I nok nu til at skrive om [elev A] - han griner meget. Det er noget med at være i godt humør - ikke.

f. Skriveprocessen igangsættes

DL deler 'strimler' ud. ML skriver på Smart Board. DL: så kan I gå i gang med at skrive (på stimlen som skal afleveres til [elev A]). [elev A] er gået ned på sin plads med sit træ. Eleverne afleverer efterhånden stimler til [elev A], og begynder at skrive de tidligere vers, som de fik tidligere. DL hjælper med at komme i gang. Nogle går op til ML, som også hjælper. [elev A] klitrer de skriftlige udsagn på sit "træ".

g. Flere processer kører parallelt.

ML skriver på sangen. DL fortsætter med at hjælpe.

Processerne kører. ML skriver, [elev A] limer, de andre skriver og tegner på de første vers.

h. Tekst og melodi kombineres

ML begynder at spille og de synger det foreløbige vers. DL sidder ved Smart Board og flytter tekst hhv. noder og skaber fælles fokus / opmærksomhed

i. Brug af stavelser i relation til melodi

Hvor mange stavelser er der i [elev A] - børnene klapper det. ML tager et problem op i en linje - mange slag på teksten, kan det gøres anderledes. Kan man i stedet sige "det er [elevA], som er sjov". Bliver ved at "det er [elev A] som er så sjov".

j. Sammenspil forberedes og igangsættes (parallelprocesser)

ML: De der er færdige henter deres fløjte.

Jeg har ikke nogen tromme, men vi har en skraldespand (papirkurv). Xylofon - der er først en der skal spille på den. Nogle skal op og danse. Flytter xylofonen så der er gulvplads (det foregår i klasseværelset). ML: kan alle se melodien der oppe nu (fløjterif).

Fløjter klar. Tromme og rytmeinstrumenter (fløjter ud af munden!) xylofon.

k. sammenspil

Tæller for: indsætter tromme. Så fløjter (fløjtemelodi). [Kommentar: Det er faktisk alle der spiller den korrekt på fløjte (i første klasse!)] ML: Den hvis vers det er, skal finde sig en dansepartner til omkvædet. Er vi klar nu. Hør godt efter:

Mellem hvert vers spiller vi vores lille tema (fløjtemelodi). Tæller for - fløjte.

Første vers. Omkvæd. fløjter. Xylofonen [elev C] spiller med - impro. - bemærk!

Andet vers. Med dans. 3. vers. [fælles koncentration/fordybelse/optagethed]. Elev C på xylofonen eksperimenterer – spiller med "hele kroppen".

ML: De der vil danse gør det, men i behøver ikke. Næste vers.

Xylofonen spiller alene – [elev C] har lavet sin egen stemme/impro [kommentar: der spørges til denne særlige situation i det følgende interview efter ML har set videoen]. Ny på xylofon [elev D].

Næste vers. Xylofonsolo [elev E]. Xylo-skift [elev F].

l. Sammenspil og sang kombineres

ML: Nu skal vi prøve verset om [elev A]. Fløjte-temaet klar nu (tæller for)

Fløjte tema - [elev A]'s vers ("Der er en dreng som vi alle kender") - omkvæd - xylo-solo - fløjtevers med la,la. [kommentar: der anvendes noder på Smart Board til sammenspil, og eleverne benytter sig af dem]

m. Arbejde med nodelære

ML tegner en cirkel og deler den i to, så i fire, så i otte. (dialog) - to halve –

n. Indskud om stavning

står der halv der (stavning - stumt v) - jeg ved ikke om man i gamle dage har sagt halv med v. Hvad er klokken - den er halv.

o. Nodelære fortsættes

Så tager vi også halvdelen af den her (den halve) - hvad hedder den - (elevsvar) en kvart.

Er der nogen der kan hjælpe mig med at stave en kvart - (elevsvar) k-v-a-r-t

Deler den igen - hvad hedder den - (elevsvar) en ottendedel.

ML peger på fløjtemelodien på Smart Board (nodebillede) er der nogen der kan vise mig en halv node her oppe. Elev kommer op og peger. "Det her er bare en halv". Er der flere der kan sige " Det her, det er bare en halv!" Der kommer flere op og peger og siger det.

Er der så nogen der kan finde en fjerdedelnode. Elev kommer op "det er bare en fjerdedel" - gentages af flere elever. Hvad er det vi mangler - (elevsvar) ottendedel. ML: kan du finde en ottendedel. Der kommer flere op og peger og siger det.

p. Afslutning.

Så skal vi ud og have noget frisk luft alle sammen.

3.2 Interview på grundlag af klasserumsobservation

På grundlag af klasserumsobservationen og de to læreres gennemsyn af videooptagelsen kommenterer og uddybes følgende:

a. fællesskab og inklusion

Forud for Klassens sang blev der arbejdet med temaet 'at være sammen' med Vennesangen (Benny Andersen) - "det er rart at være alene- men det er bedst at ha' en ven". De tegnede dikotomien - gav udtryk for de to sider: Hvad der er rart på den ene side, men noget andet der også er rart på den anden side. Klassens sang udvikles i en inkluderende og anerkendende forståelsesramme. (DL): - derfor laver vi det her træ, hvor vi på skift tager børnene op og siger

noget rigtig godt om lige netop den elev.

b. sammenspil - at spille et instrument

Blokfløjtespil har været [ML]s projekt med dem. Blokfløjtespil var introduceret i musiktimerne og indgik i klassesangen. Tit er det ikke skilt ad. Det er lykkedes så godt fordi - det er vigtigt at de har deres egen fløjte, det er en meget vigtig pointe, at man har sit eget instrument og har været nede og købe det selv. Det passer man på. Områdebestemmelse /toneart (g til c) som ligger godt i forbindelse med sang, og så brugen af nogle relativt komplicerede rytmer. Bruger 'b' og ikke 'h' - dvs. koblet til alfabetet. Starter med a, så b... Enkelt spillemæssigt - med udgangspunkt i hvad de egentlig motorisk kan - noget de motorisk kan klare for at få rene toner frem - det var meget vigtigt at få dem til at spille rent. Fremgangsmåden er tænkt med et pædagogisk udgangspunkt - ikke et fløjteteknisk. Der er en elev som går til fløjtespil - forældrene ville ikke have at hun spillede fløjte i skolen. Men hun spiller fløjte nu - og er dygtig til det.

c. danskfaglighed.

Der kommer noget dansk ind omkring deres sang (klassesangen) - de skal jo skrive smukt, med rigtige bogstavhøjder - som de skriver til sangen. De skriver til sangen, så det bliver en sangbog med deres egne bogstaver - som de har skrevet selv. Vi har arbejdet med læsning og skrivning, og skal have bogstaverne helt på plads. Progressionen i DanMus timerne svarer til progressionen i danskundervisningen. Børnene skriver historier nu - det gør de alle sammen, og læser højt. Fortsatte historier med kapitler - de skriver og skriver. Alle er sikre læsere - enten A eller B læsere (OS 64). De er ikke nogen C'ere.

d. udgangspunkt i elevernes formuleringer

Efter læsebånd går vi direkte til klassens sang. Eleven der skrives et vers om i dag er [elevA] - sidder på en stol. Han får en kopi af et træ. Først tager vi en brainstorm - eleverne får et stykke karton hvor de skal skrive deres ord. Brainstorm om gode ting, egenskaber... Stikord bliver skrevet på Smart-Board - klar til at digte verset ud fra. Når de hver har skrevet deres ord på det udleverede stykke karton, går de selv over og afleverer det. [Elev A] klæber så kartonstykkerne op på sit træ. Det er her glæden kommer ind - hold da op, her sidder jeg med alle de ord de andre har skrevet til mig. Ordene bliver skrevet fordi alle børnene kan skrive ord. Nogle gange er det også sætninger.

e. struktur og forløb

Eleven sidder så og arbejder på sit træ, mens de andre skriver videre på klassesangen. Det er noget med at have en struktur, der får det til at gå op. Hvordan man får dem til at være med til at digte, får den ene elev til at arbejde alene, og at de andre laver noget, der er relevant. Det skal også se ordentligt ud, vi får noget skriveøvelse ind. Eleverne skriver verset med deres egen skrift og laver en tegning til. Det gør de på grundlag af det trykte vers, som står der i forvejen, det har de fået udleveret (verset fra sidste gang). De får en mappe hver de sætter dem ind, og det ender med at der er 23 vers. Det kunne være sjovt at synge sangen på sidste skoledag for forældrene - og vise dem hæfterne, også med sommerfuglesangen.

f. sammenspil - improvisation og struktur

Bagefter skal de synge sangen kombineret med blokfløjte, rytme (skraldespand), xylofon (frit) og bevægelse.

(ML): Det er ret vigtigt at xylofonen er fri - at de selv får lov at eksperimentere med improvisation per gehør. Der er valgt nogle toner ud - (C dur skala). Starter ikke med pentaton, men direkte med hele durskalaen. Udgangspunktet er "at det hele passer". (DL): "Jeg var helt målløs - er det lille [elev C] der står der. (ML): Pointen er, at det improvisatoriske element eksisterer, fordi der er en struktur. I musikken - og også i klassen. Det er det samme. Det er nøjagtigt det samme - det er pointen. Det er derfor det går så godt - vi sætter jo de der rammer for dem. Nu kommer vi ind, nu gør vi det, nu gør vi det... I de rammer kan det individuelle få lov til at være også - fordi strukturen er der. Havde strukturen ikke været der - så... Derfor skal der ikke være for mange der glemmer deres blokfløjter.

g. nodelære og matematik

Nodelære kombineres med matematik. (ML): Det er så noget jeg sideløbende har gjort med dem. Her er det nodelængder. Tonehøjde har jeg arbejdet med i forbindelse med fløjterne. Kan du høre - kan du se at den er højere. [DL] har stået og lavet bevægelser - gestik - op og ned for at understrege det med en høj tone og en lav tone. Matematikken tager ret godt fat i det med, hvor lang tid ting tager. Det med brøkregning er abstrakt, men bliver jo praktisk her. Det er den abstraktion man bryder, ved netop at sætte det på musik. Det er noget jeg gerne vil give dem med i de seks år jeg har dem i musik - en basisindsigt.

3.3 Fagligt indhold for dansk og musik i eksemplet "klassens sang"

Forløbet "Klassens Sang" fremstår som et helstøbt forløb, som integrerer dansk og musik. I en undervisning, der kan betegnes som tematisk ville det være muligt, at det faglige indhold ikke havde en central plads i undervisningen, men det er, som det tydeligt fremgår af følgende, ikke tilfældet her.

I dette forløb indgår følgende indholdsområder fra Fælles Mål i Dansk og Musik (læseplanstekst), samt andet indhold samt indhold fra andre fag:

Dansk

Det talte sprog

- lege og eksperimentere med ord, sprog og tekster
- samtale, fx om fælles oplevelser, fælles undervisningsstof, elevernes hverdag i og uden for skolen
- fortælle om egne oplevelser, tanker og følelser

Det skrevne sprog – læse

- indlære bogstavernes navn, form og lyd
- læse alene og sammen med en makker
- læse enkle tekster højt for hinanden og for læreren

Det skrevne sprog – skrive

- skrive små og store trykbogstaver i rigtig form, med rigtig skrivemåde og indbyrdes højdeforhold
- skrive tekster ud fra deres fantasi og erfaring
- stave almindelige og lydrette ord i egne tekster

Sprog, litteratur og kommunikation

- lege og eksperimentere med ord og sprog
- samtale om eget og andres sprog, som de oplever det i tale, tekst og andre udtryksformer

Musik

Musikudøvelse

- opbygge god fællessang
- spille på udvalgte musikinstrumenter - især lette akkompagnementer til sange, remser og sanglege
- øve en fælles grundpuls
- spille enkle rytmemotiver og toneforløb separat og i et vist omfang i sammenspil.

Musikalsk skaben

- improvisere rytmisk og melodisk inden for klart udstukne rammer med begrænsede valgmuligheder i forhold til fx rytmisk kompleksitet, toneleje, dynamik og tempo
- komponere små melodier til rim og remser
- sammensætte forløb, hvor musik og andre kunstformer som billedkunst, dans, drama og poesi supplerer og belyser hinanden.

Musikforståelse

- tilegne sig en begyndende forståelse af taktarter og dur/mol tonalitet
- anvende musikalsk notation i grafisk form

Andre fag:

Matematik – begyndende brøkgregning

Metafagligt:

Social kompetence og inklusion (klasselærerfunktioner)

4. Fagligt samarbejde / faglig interaktion

Udfordringen, som ligger i projektet som faglig interaktion, er grebet an (aktualiseret, realiseret) på meget forskellige måder. I det følgende beskrives særlige træk ved de fire parallelle DanMus-forløb (I, II, III, IV) som grundlag for den efterfølgende didaktiske analyse.

4.1 Klasse I

Undervisningen i denne klasse er delt op i to forløb.

Første forløb: Ud fra ord i læsebogen sammensættes tekster til sjove sange i fællesskab. Der anvendes en kendt melodi. Dette indgik i sammenspil, hvor eleverne skiftedes til at spille forskellige instrumenter (rotation). Der laves desuden klappe- og rytmeøvelser til sammensatte ord (ordniveau).

Det danskfaglige og det musikfaglige tæt integreret. Materialet tager udgangspunkt i det danskfaglige stof og bearbejdes musikfagligt. Musiklæreren arbejdede med melodien, og dansklæreren arbejdede med det med udgangspunkt i læsebogsteksten.

I den musikfaglige aktivitet har musiklæreren en fremtrædende rolle, og dansk læreren indgår kvalificeret heri. Lærerteamet fremhæver, at det dobbelte blik, hvor to lærere arbejder med deres fagligheder er noget andet end at arbejde tværfagligt i sin egen undervisning. Det betyder, at samarbejdsformen giver mulighed for øget faglighed, og det er her tydeligt på et område, hvor der er et tæt overlap mellem de to fag. Lærerne kommenterer, at det ville være rigtig godt, hvis man kunne arbejde på denne måde med et dobbelt blik også i nogle af de andre fag.

Den flerfaglige symmetriske tilgang vurderes af lærerne at give mulighed for ikke nødvendigvis at følge den planlagte vej eller den sædvanlige rutine, idet man får øje på noget, man ellers ikke ville have set, men også kan blive udfordret i sin sædvanlige måde at gribe tingene an på.

Andet forløb: Syngespil (Ki-You-Wa) med rytmeinstrumenter, som opføres som forestilling. Arbejdet tager udgangspunkt i en fortælling - indianerpigen der blev bortført af den store ørn, og hvis far, som er høvding, skal udføre tre gode gerninger for at få hende tilbage. Teksten blev omskrevet til børnenes niveau. Alle skulle have en rolle med at læse op eller spille et instrument.

Det fremhæves, at 'det dobbelte blik' her førte til en særlig måde at gribe forløbet an på. Musiklæreren ville, med henblik på at opføre noget for andre, ofte vælge at lade eleverne tage udgangspunkt i noget, de er gode til. Samarbejdet førte imidlertid til den beslutning at der ikke var nogen grænser for, hvem der måtte vælge sig til hvad med fokus på, at alle skulle være med og at alle havde lige meget til en rolle, lige meget hvor dygtig man var (inkluderende). Ser man på elevprofilen for denne klasse (afsnit 4.1) fremtræder der en stor diversitet i klassen - der er en meget stor forskel mellem en stor gruppe af elever, der vurderes generelt højt, og en betydelig gruppe, der vurderes meget lavt, og dette understreger behovet for den valgte inklusive tilgang.

Det betød, at der var nogle elever der voksede med opgaven, men også at kvaliteten i slutproduktet ikke blev, hvad den kunne have været med en anden prioritering. Der gives af

lærerne en række eksempler på hvordan elever således brød med egne - eller måske snarere andres - forventninger. Samtidig forudsatte fremgangsmåden accepten af og i et fællesskab, hvilket var en udfordring for visse elever.

Den enkelte elevs læringsforløb blev dermed ikke defineret af en "produktionsplan" eller undervisningsplan. Det didaktiske design er tydelig forskelligt i første forløb og andet forløb i denne klasse. I det første forløb bestod en del af undervisningen af at alle deltager i det samme, en fælles aktivitet (sekventielt design). Det efterfølges af "rotation" hvor man skiftes til at være på det hold der synger, det hold der spiller rasleæg osv. hvor forskellige aktiviteter forløber parallelt (parallelt med rotation).

4.2 Klasse II

Undervisningen sættes sammen af to forløb, med hvert deres tema:

- Første tema: Hekse og trolde tema med udgangspunkt i dansk (læsebogen). Der indgår trolde-sange skrevet af musiklæreren.
- Andet tema: Et forløb med dyr. Det har været et længere forløb med en kobling mellem tekster i læsebogen til temaet og sange om dyr, som musiklæreren har udvalgt.

Indledningsmæssigt er der brugt en del tid på at lære eleverne at kende, og en del af tiden med tolærerordning har været anvendt på elevsamtaler. Det har været vigtigt som afsæt for samarbejdet at afklare elevernes forudsætninger, og det vægtes højt at alle er med. Begge lærere har opfattet klassen som fagligt (dvs. sprogligt) meget svag. Dette er i overensstemmelse med den sammenlignende profil af klassen (se afsnit 4.1 figur 2).

Indholdsmæssigt har man arbejdet med udgangspunkt i danskfaglige tekster og begreber, at de forstår hvad de synger, og at de synger noget de forstår gennem kobling mellem sangtekster og læsebogens tekster. Der er udarbejdet nye materialer, idet musiklæreren har skrevet nye sange til første forløb. Eleverne har desuden tegnet til teksterne. Sang og tekster er blevet prioriteret, og man har ikke arbejdet målrettet med det rytmiske aspekt. Arbejds måden (fra tekst til sang) blev udviklet i første forløb og bibeholdt i andet forløb.

Lærerne ser det som en fordel, at de er klasselærer sammen, og dermed har et etableret samarbejde ud over den ene Dan-Mus time. Når man har en klasse sammen, har man føling med hvad den anden laver og taler sammen dagligt. Man kommer ind i en klasse og har noget med, men hensigten er, at man gør noget fælles, og det bliver noget andet, når man har en klasse fælles. Man har indsigt i den andens arbejde og skal ikke "lede efter noget". Hvis en teamlærer er inde i en dansktime, er det noget andet end hvis man er to lærere der samarbejder om to fag. Det ses som en fordel at musiklæreren også har indsigt i dansk, for som det udtrykkes: "man spørger på en anden måde". Dansk læreren mener, at samarbejdsformen er symmetrisk - og musiklæreren mener, at den er asymmetrisk. En nærmere forklaring på dette er, at udvælgelse og delvis planlægning af de samlede forløb har været et symmetrisk samarbejde mellem dansk og musik,

mens koblingen af tekster til musik har været udarbejdet (fx skrivning af nye sange) og ledet af musiklæreren med et fleksibelt samarbejde med dansklæreren. Lærerne er meget glade for arbejdsformen og giver udtryk for, at det har givet gode resultater (danskfaglige / læsning) – og alene derfor, må det have været godt.

4.3 Klasse III

Forløbet i denne klasse er præget af et lærerskift på musiklærersiden. I den første samarbejdsrelation var der udarbejdet en detaljeret plan af musiklæreren, hvor det første punkt (Alfabetet på tapetet) ud af fem (se afsnit 2.3) bliver påbegyndt sammen. De første punkter (Alfabetet på Tapetet og Halfdans ABC) gennemføres således overvejende af dansklæreren alene som danskundervisning med musik som arbejdsform.

Efterfølgende arbejder dansklæreren med rytmik (korte og lange noder), så godt som det nu kan lade sig gøre uden at være musiklærer eller have en musiklærer med. At det overhovedet kan lade sig gøre kunne forklares med, at man på den gamle læreruddannelse havde grundfag, herunder i musik, samt at vedkommende lærer har anlagt en meget professionel tilgang til at løse opgaven. Det må pointeres, at denne arbejdsform adskiller sig væsentligt fra den to-faglige samarbejdsform, som er projektets udgangspunkt.

Der bliver ansat en ny musiklærer, hvilket betyder at samarbejds- og planlægningsarbejdet påbegyndes på ny. Dansklæreren fører en del af den tidligere planlægning med over i det nye samarbejde, og den nye musiklærer (som bliver fanget i den dobbelte udfordring at skulle overtage et musikforløb samt deltage i DanMus samarbejdet) tilrettelægger nogle indholdspunkter med udgangspunkt i musiktimerne.

Begge bidrag til et fælles forløb omfatter en række indholdselementer, som kobler dansk og musik, men det er tydeligt, at det, grundet de uheldige omstændigheder, ikke er lykkedes at etablere et regulært fælles forløb. Dansklæreren og den nye musiklærer står for hver sin del af et forløb, som reelt består af en kombination af to forløb med et samarbejde, der tager form af en arbejdsdeling. Dette bliver helt tydeligt, når dansklæreren står for en musikfaglig del (som stammer fra den planlægning, som hun har været del af med den første musiklærer) og ikke benytter sig af musiklærerens faglighed, hvor musiklæreren så mere antager rollen af støttelærer og begrundet det med, at det jo var den anden lærers forløb. Det betyder også, at det faglige potentiale, som netop en to-faglig samarbejdsform tilbyder, ikke udnyttes. Situationen, der udviklede sig, kan siges at have været meget uheldig og demonstrerer, at en integreret samarbejdsrelation ikke er forudsætningsløs, men måske netop forudsætter en vis kontinuitet. Lærerne har etableret og gennemført et meget kvalificeret forløb på trods af de vanskelige betingelser - hvilket uden tvivl har medført en ekstra arbejds-mæssig belastning.

4.4 Klasse IV

Forløbet sætter sig sammen af en række temaer, som rækker ud over DanMus timerne. Samarbejdsformen i DanMus timerne er en arbejdsmåde, der også rækker ud over disse timer. Der arbejdes med fem tematiske forløb (*Sommerfugle*, *Halfdans ABC*, *Skoven*, *Linnea i malerens have og Klassens sang*) - se afsnit 2.4. Der arbejdes gennemgående med dansk og musik, men andre faglige vinkler inddrages også (billedkunst, natur og teknik, og matematik).

Lærerne på denne klasse har arbejdet sammen over en årrække, og lægger vægt på nogle pædagogiske tilgange, som de ser som eksplicite rammer for deres samarbejde. Det handler om at møde børnene og at møde børnene der hvor de er og se børnene som en ressource, at børnene er medskabende og har ejerskab for processen, tæt faglig koordination, fællesskabet og den enkelte, samt rammer som mulighed for improvisation. Det pædagogiske perspektiv vægtes af lærerne højt på en måde, som jeg vil fortolke som det, at have blik for den pædagogiske mulighed for faglighed.

I det følgende skal dette belyses med citater fra lærerinterviewene med dansklæreren (DL) og musyklæreren (ML).

4.4.1 Mødet: I forbindelse med den nye førsteklases første skoledag har lærerne sammen gjort sig nogle overvejelser om, hvordan de skal møde eleverne. Dansklæreren fortæller: "Det første vi starter med er, at vi skal møde nogle nye børn. Vi skal have en god første skoledag. Og de har sommerfugle i maven - og der får vi så den idé, at vi skal udlevere en sommerfugl, de skal farvelægge den, og det skal være vores logo på døren for 1 A."

4.4.2 Børnenes forudsætninger – børnene som ressource: Ud fra det samme eksempel (første skoledag) forklarer lærerne, hvordan børnenes forudsætninger ses som en pædagogisk mulighed hvor børnene inddrages. Musyklæreren fortæller: "Hvad kan børnene - de kan tegne, det har vi set, de kan skrive deres navn alle sammen, og de kan lide at synge, de har haft en børnehaveklasseleder, der sang rigtig meget med dem."

Dansklæreren fortsætter: "Ud fra det med at have sommerfugle i maven, går ML så i gang med at digte en sang første skoledag. Den handler om at være spændt og nervøs for, hvad der skal ske første dag når man skal i skole. Sommerfuglesangen handler om sommer og sommerfugle, og de er selv med til at digte sangen. ML starter sangen og de er med til at lave to vers. Den er digtet på stedet, og vi sang den for forældrene, da de kom og hentede børnene igen."

Læseundervisningen kombineres med sang og bevægelse, hvor elevernes forudsætninger benyttes som undervisningsmæssige ressourcer for at lære noget nyt. Dette opnås ved at koordinere læseundervisningen tæt med DanMus timerne. Dansklæreren fortæller: "Så går vi i gang med undervisningen, og de kan ikke læse, men de kan læse i kor. Der tager vi så Halfdan Rasmussens ABC, hvor ML scanner sangene ind på Smartboardet. Vi tager et bogstav hver dag og læser højt i kor. Når mellemspillet kommer i sangen, så står de op og laver luftguitar, fløjtespil og bevægelser

til sangen."

4.4.3 Børnenes initiativ / ejerskab for processen: Musiklæreren fortæller, hvordan børnene inddrages i at lave sammenspilsarrangementer som del af sammenspilsundervisningen: "Jeg laver arrangementer - de er skrevet ned på vores smart-board - lavet sammen med eleverne. Det er ligesom når vi laver mad - så tager vi det, så gør vi det... Jeg spiller altid klaver eller guitar til. Et barn spiller klaves, og en spiller skraldespand på fire. Og så nogle rasleæg til. Det har vi skrevet op, her bruger jeg noder. De får et minipartitur. Det noteres efterhånden og sættes op med et skema. Et aftaleark."

I forløbsbeskrivelsen af *Klassesangen* (afsnit 3.2.d) fremgår det, hvordan eleverne er med til at digte de enkelte vers med brug af SmartBoard. Børnene kan også inddrages i medkomposition, og musiklæreren fortæller om en episode i forbindelse med *Sommerfugle-sangen*, hvor det ikke bare handlede om det melodiske forløb, men om en elevs musiklaske idé med et rytmisk brud til følge: "Jeg havde en sang i hovedet - et skelet. Her blev jeg "tvunget" af et barn til at ændre meteren i sangen. Han havde sådan en dybt poetisk linje, som han godt ville have med. Den brød bare med det forventede forløb. En smadder god eftersætning... - den var bare så fed."

Eleverne har, som lærerne fortæller, også bidraget med forslag af mere omfattende karakter: "Der snakkede vi om, at vi skulle have noget musik ind, der passede til emnet (Monet). Børnene spurgte om de ikke kunne bruge det i en forestilling de ville lave - det foregik meget spontant..."

4.4.4 Tæt faglig koordination: DanMus timerne udnytter muligheder for faglig interaktion mellem dansk og musik. Dansk læreren og musiklæreren koordinerer dansk og danmus-timerne tæt mht. det faglige indhold. Dansk læreren fortæller: "Der kommer noget dansk ind omkring deres sang (klassesangen) - de skal jo skrive smukt, med rigtige bogstavhøjder - som de skriver til sangen. De skriver til sangen, så det bliver en sangbog med deres egne bogstaver - som de har skrevet selv. Vi har arbejdet med læsning og skrivning, og skal have bogstaverne helt på plads."

Koordinationen er ikke begrænset til DanMus-timerne som dansk læreren forklarer: "Progressionen i DanMus timerne svarer til progressionen i danskundervisningen."

Det ser lærerne som en vigtig del af de gode faglige resultater, som de har opnået med klassen: "Børnene skriver historier nu - de gør det alle sammen, og læser højt. Fortsatte historier med kapitler - de skriver og skriver. Alle er sikre læsere - enten A eller B læsere (OS 64). Der er ikke nogen C'ere."

4.4.5 Fællesskabet og den enkelte - inklusion og klassens sociale miljø.

Arbejdet med dansk og musik indgår (eksemplet *Klassens Sang*) i arbejdet med klassens sociale miljø. I dette arbejde indgår dansk og musik, men man kunne også vende det om og sige, at det at være fælles og være sig selv indgår som emne i danskfaglig og musikfaglig undervisning. Interaktionen mellem det danskfaglige og det musikfaglige

ML: " ... - der er forskellige holdninger til det at være i en klasse.

DL: "Vi har nogle børn som har meget svært ved at være sammen. De fungerer egentlig meget godt individuelt, men har virkelig problemer med det, og nogle gange reagerer voldsomt udadvendt på det. Sådan noget som kunne give hinanden plads." ML: " - derfor laver vi det her træ, hvor vi på skift tager børnene op og sige noget rigtig godt om lige netop den elev." DL: "Det er baggrundshistorien til klassens sang. Det er for at styrke det positive... vi tænker meget inkluderende."

4.4.6 Improvisation - struktur og åbenhed:

I forløbet med klasserumsobservation (Klassens Sang - sammenspilsdel) indgår improvisation på xylofon som del af sammenspillet. Det skal bemærkes, at der er tale om sammenspil i første klasse, hvor eleverne spille blokfløjte og rytmeinstrumenter, og det vil normalt blive anset for at være en meget vanskelig opgave på dette klassetrin, hvis det ikke skal udmunde i noget som musikalsk set (og musikfagligt) er meningsløst. Det må konstateres, at det ikke forholdt sig sådan her, men at der blev eksperimenteret musikalsk med nogle bemærkelsesværdige resultater (hvilket jo er dokumenteret på video). Det var derfor påtrængende at spørge musiklæreren om baggrunden for dette. Musiklæreren forklarer: "Det er ret vigtigt at xylofonen er fri - at de selv får lov at eksperimentere med improvisation per gehør. Starter ikke med pentaton, men direkte med hele durskalaen. Udgangspunktet er, at det hele passer. Dansk læreren supplerer: ""Jeg var helt målløs - er det lille [elevnavn] der står der." Musiklæreren uddyber: "Pointen er, at det improvisatoriske element eksisterer, fordi der er en struktur. I musikken - og også i klassen. Det er det samme. Det er nøjagtigt det samme - det er pointen. Det er derfor det går så godt - vi sætter jo de der rammer for dem. Nu kommer vi ind, nu gør vi det, nu gør vi det... I de rammer kan det individuelle få lov til at være - fordi strukturen er der."

Pointen der fremhæves her er, at denne tænkning ikke blot drejer sig om det at improvisere på xylofon i en sammenspilssituation, men også (og måske især) for hvordan man tænker undervisning og læring - eller for at sige det med andre ord, hvordan man tænker didaktisk design. Dette berører i mine øjne noget helt væsentligt ved dette projekt, og jeg i et senere afsnit forsøge at indkredse hvad dette i et didaktisk perspektiv kunne betyde og kunne have betydning for.

4.5 Samarbejdsbeskrivelse af forløbet med videoobservation

Med udgangspunkt i forløbsbeskrivelsen for undervisningen i klasse IV / Klassen Sang (se afsnit 3.2), er dansk lærerens (DL) og musiklærerens (ML) rollefordeling i de enkelte faser fordelt som følger:

a. Vers der er lavet i sidste time deles ud.

DL introducerer. DL og ML deler i fællesskab papirer ud til sangmapper.

b. Forberedelse til nyt vers om den næste elev.

DL instruerer; ML i klassen

c. Arbejdet med det nye vers kombineres med efterbearbejdning af foregående vers.

- DL instruerer; ML i klassen
- d. Brainstorm til det nye vers – elevernes egne udsagn.
DL dialog. ML noterer på SmartBoard.
- e. Meddigtning-processen påbegyndes
ML dialog; DL i klassen
- f. Skriveprocessen igangsættes
DL deler 'strimler' ud og går rundt og hjælper
ML arbejder med verset og hjælper elever som henvender sig
- g. Flere processer kører parallelt.
DL fortsætter med at hjælpe; ML skriver på sangen.
- h. Tekst og melodi kombineres
ML begynder at spille og synger det foreløbige vers.
DL sidder ved Smart Board og skaber fælles fokus / opmærksomhed
- i. Brug af stavelser i relation til melodi
ML meddigtning - dialog om verset
DL ved SmartBoard
- j. Sammenspil forberedes og igangsættes (parallelprocesser)
ML sammenspil; DL styrer SmartBoard
- k. sammenspil
ML sammenspil; DL styrer SmartBoard
- l. Sammenspil og sang kombineres
ML sammenspil; DL styrer SmartBoard
- m. Arbejde med nodelære
ML dialog; DL i klassen

Sammenfattende kan siges,, at dansklæreren introducerer og instruerer lektionens forløb. Ved igangsættelsen af den første proces (brainstorm) fordeler de to lærere sig med en tydelig rollefordeling mellem dialog og det at notere på SmartBoard. Denne fordeling forbliver stabil i de følgende faser, sådan forstået at rollerne udvikler sig, men positionerne bibeholdes, hvilket giver både tydelighed og forudsigelighed. Midt i forløbet byttes positionerne om, således at musiklæreren overtager den dialogiske rolle og dansklæreren er ved SmartBoard.

Rollefordelingen i begge delforløb kan siges at være danskfagligt ledet i den første del og musikfagligt ledet i den anden del. I hvert forløb har de to lærere imidlertid en tydelig rollefordeling, som er tydelig, men ikke hierarkisk som sådan. I rammen af den tydelige rollefordeling bevæger lærerne sig med en vis fleksibilitet på tværs af rollerne, når situationen betinger det, men det er tydeligt i et observationsperspektiv, at rollerne derigennem alligevel ikke

bliver utydelige. Eksempelvis hjælper musiklæreren en elev med et staveproblem, da dansklæreren er optaget med en anden elev, selv om musiklærerens rolle på det tidspunkt er at stå for at det næste vers bliver færdigt.

5. Evalueringsdata

5.1 Elevvurderinger / elevprofiler

Der er gennemført elevvurderinger i efteråret 2009 (i fasen hvor lærerne har lært klasserne at kende, men hvor projektet endnu var i sin begyndelse) for alle eleverne i de fire førsteklaser som deltager i projektet. Klasserne opføres også her med betegnelser med romertal (I, II, III og IV) og ikke med deres regulære klassenavne.

I samarbejde med de involverede lærere er der udarbejdet en række vurderingss spørgsmål på områderne musik og sprog, som grundlag for en vurdering af samtlige elever i de fire klasser i relation til projektets to-faglige undervisningsform. Der er således lagt vægt på at vurdere elevernes sprog i rammen af en undervisning, der kombinerer musik og sprog. Der blev først opstillet en omfattende liste af mulige spørgsmål, der gennem en relevansvurdering af hver lærer blev prioriteret som grundlag for en udvælgelse. Grunden til at begrænse antallet af vurderingss spørgsmål er at gøre en vurdering på elevniveau gennemførlig indenfor projektets rammebetingelser. Der er fire spørgsmål for henholdsvis områderne musik og sprog:

1: Musik

- a. I hvilken grad deltager eleven aktivt i sang, bevægelse og spil
- b. I hvilken grad er eleven i stand til at opfatte og følge en puls
- c. I hvilken grad indgår eleven aktivt i at lege og eksperimentere med musikalske elementer
- d. I hvilken grad er eleven i stand til at bruge de musikalske elementer, der arbejdes med i musikundervisningen

2: Sprog

- a. I hvilken grad bruger eleven bevægelse og gestik integreret med det talte sprog
- b. I hvilken grad nynner eller synger eleven med på melodier
- c. I hvilken grad kender eleven hele teksten til de sange, der synges ofte
- d. I hvilken grad taler eleven om sangenes indhold

De enkelte spørgsmål vurderes for hver elev på en skala fra en til fem.

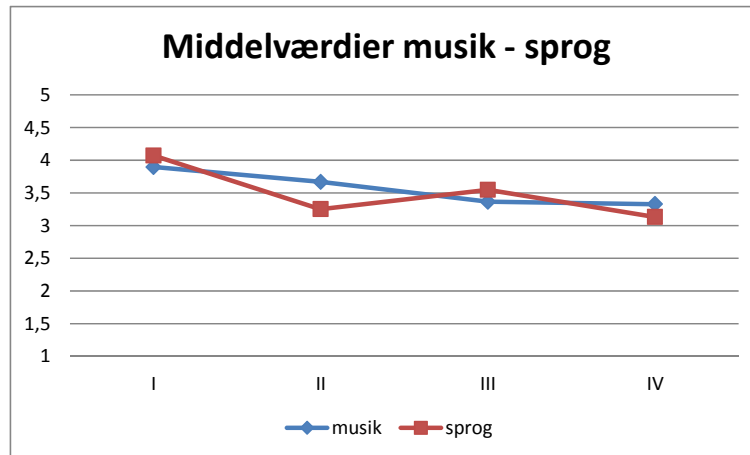
Ser vi først på, hvordan fordelingen er af de enkelte spørgsmål - dvs. middelværdien for besvarelsen af hvert spørgsmål i den pågældende klasse - kan vi få et indtryk af den generelle profil på det vurderede område for hver klasse, og forskelle herimellem (Figur 1). Det skal bemærkes, at der er spørgsmål som ikke er vurderet for klasse-III, da der på det konkrete tidspunkt ikke var grundlag for at kunne besvare spørgsmålene.



Figur 1: Middelværdier for enkeltspørgsmål per klasse

Klasse I vurderes, i sammenligning med de andre klasser, højt. Især spørgsmål 2b (I hvilken grad eleverne nynner eller synger med på melodier) vurderes højt. Dette kan (i det mindste til dels) ses i sammenhæng med arbejdet at sætte sjove sange til danskfaglige tekster - altså en del af DanMus forløbet (se afsnit 2.1). Generelt kan det således siges, at niveauet er højt, og at det også giver et aktuelt billede (øjebliksbillede) i forhold til DanMus timerne.

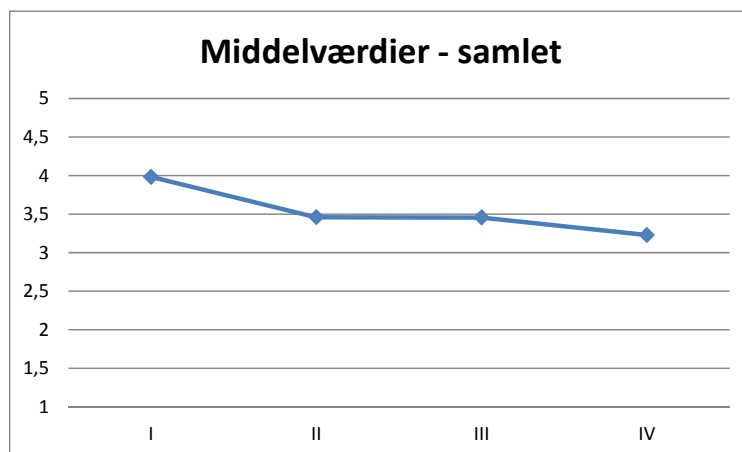
Klasse II. Niveauet i denne klasse vurderes generelt ikke så højt. To spørgsmål vurderes tydeligt højt: Spørgsmål 1a (I hvilken grad eleverne deltager aktivt i sang, bevægelse og spil) og spørgsmål 2b (I hvilken grad eleverne nynner eller synger med på melodier). Aktuelt arbejdes der på vurderingstidspunktet i denne klasse med det første tema (se afsnit 2.2), hvilket peger på at eleverne er aktivt deltagende i undervisningen, og at eleverne åbenbart tager det melodiske stof til sig. På den anden side ligger vurderingen af spørgsmål 2d (I hvilken grad eleverne taler om sangenes indhold) udtrykkeligt lavt. Dette kan ses i relation til, at begge lærere generelt vurderer klassen som danskfagligt meget svag. Dette fremgår også af følgende fordelingskurve, hvor de enkelte klassers middelværdier for hhv. musik og sprog sammenlignes (Figur 2).



Figur 2: Sammenligning af klasserne

Klasse III: Der er spørgsmål, som ikke er vurderet for klasse-III, da der på det konkrete tidspunkt ikke var grundlag for at kunne besvare spørgsmålene. Musiklæreren havde på dette tidspunkt forladt skolen, og dansklæreren stod med projektet alene. Ud fra de besvarede spørgsmål vurderes denne klasse generelt i middelområdet i forhold til de andre klasser (se også figur 2) og uden yderligere differentieringer.

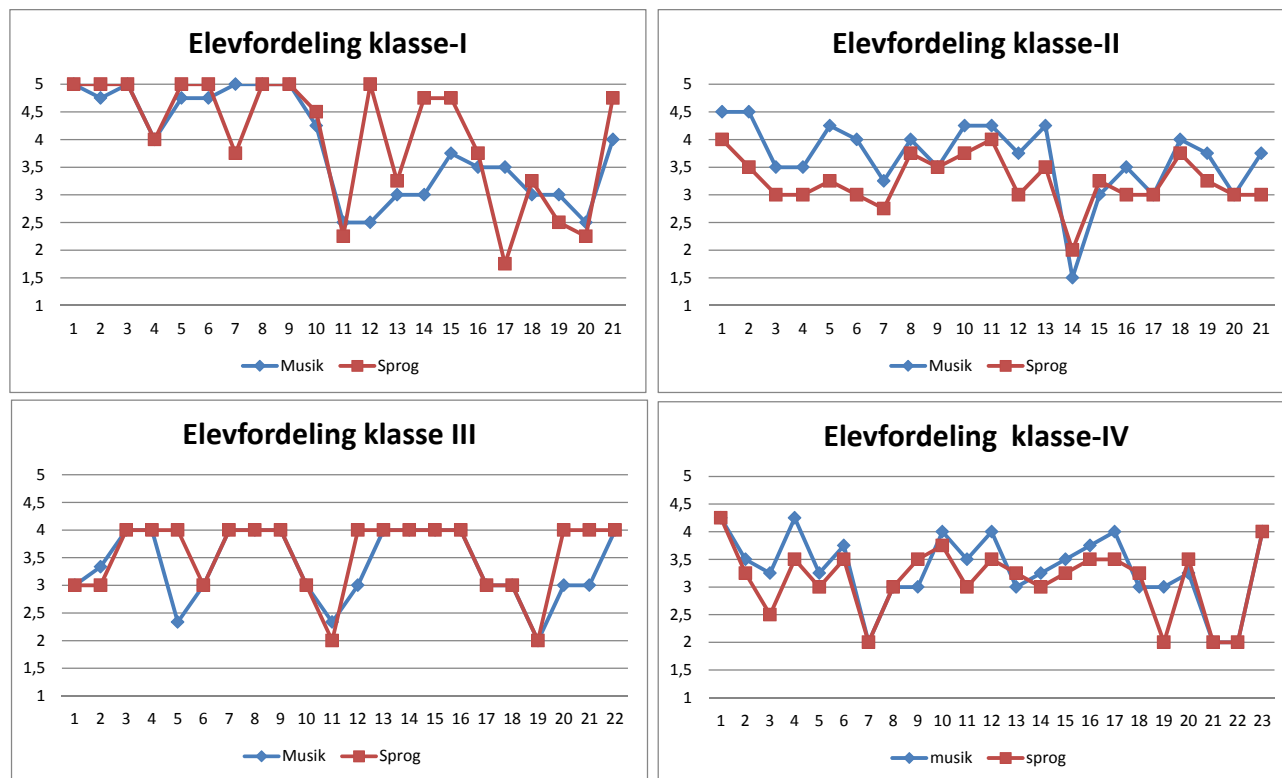
Klasse IV: Som det tydeligt fremgår af Figur 3 (den overordnede sammenligning) vurderes denne klasse lavest. Til gengæld ligger denne noget lavere vurdering jævnt fordelt over samtlige vurderings spørgsmål (Figur 1). Dette svarer overens med lærernes vurdering af klassen (se afsnit 2.4). Der ser ikke ud til at være nogle bestemte områder, som træder specielt frem. Det bliver derfor om så mere interessant at se på det fra en anden vinkel, nemlig hvordan fordeler det sig mellem eleverne - hvilket jo ikke kan ses i denne opstilling.



Figur 3: Overordnet sammenligning mellem klasser

Opstilles vurderingsmaterialet 'på den anden led' (ikke som en sammenligning mellem klasser, men som en sammenligning mellem eleverne i hver klasse) gennem en udregning af

middelværdier for besvarelsene for den enkelte elev for de to områder (musik og sprog), bliver det muligt at få et indtryk af klassernes sammensætning hhv. elevspredning (Figur 3).



Figur 4: Elevspredning

Det bliver tydeligt, at der er forskelle mellem de fire klasser, når man ser på, hvor mange elever, der ligger markant under middel (værdien 3) og som således placerer sig omkring en vurdering på 2. Der er ikke tale om et differentieret billede for hver elev - en elev kunne jo inden for hvert af de to områder (musik og sprog) vurderes højt med noget og lavt med noget andet. Det der bliver tydeligt her er imidlertid ikke så meget 'spredningen' i vurderingerne af den enkelte elev som de generelle niveauer - hvilket niveau vurderingerne om man så må sige kredser omkring. I klasse-I er der en tydelig tendens til, at der er mange, der ligger rigtig højt og også en hel del (4) der ligger rigtig lavt - og så ikke så mange i midten. Tilsvarende er der i klasse fire også en hel del, der ligger rigtig lavt (4), og derudover rigtig mange, der ligger i mellemområdet. I klasse-II er der kun en enkelt elev der vurderes lavt, og i klasse III er der kun to. I klasse II kan man desuden se, at der er en række elever, der vurderes lavere mht. det sproglige område end mht. musik.

Sammenfatter man disse profiler kan man pege på, at der er forskellige udfordringer i de fire klasser. I klasse-I er der en meget stor opdeling mellem elever, der vurderes højt hhv. lavt, og dermed en opdeling i to meget forskellige grupper med en mindre mellemgruppe. I klasse-II kan

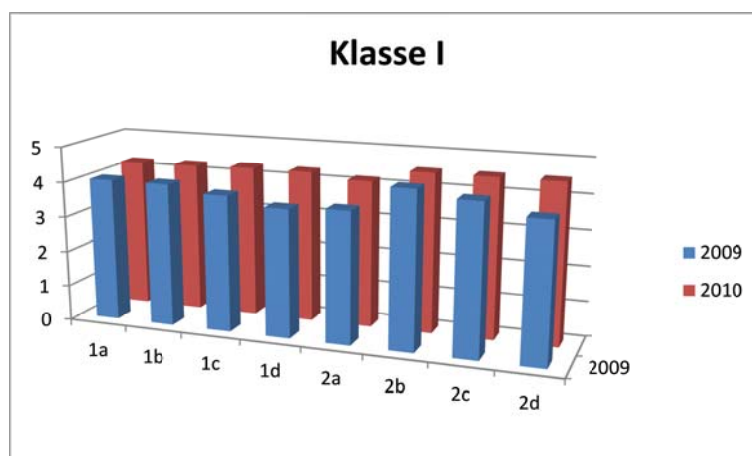
der peges på en udfordring, der vedrører et lavt sprogligt niveau (i overensstemmelse med lærernes beskrivelse af klassen), i klasse-IV er der en tydelig udfordring med en gruppe, der vurderes lavt, og som adskiller sig fra en mere homogen samlet gruppe.

Elevvurderingerne kan suppleres med data fra de fire klassers læsetest (OS 64). I de enkelte forløbsbeskrivelser fremgår det, at lærerne ofte har fremhævet et meget positivt læseniveau i forbindelse med dette projekt. Læsetesten i de fire klasser viser, at der er opnået meget fine resultater, hvor den helt overvejende del af eleverne er sikre læsere (A eller B læsere), nærmere betegnet er 29 % A-læsere, 69 % er B-læsere og kun 3% er C-læsere.

5.2 Sammenlignende elevvurderinger

Det var indenfor rammerne af projektet ikke muligt at gennemføre to evalueringer i samme skoleår. Imidlertid har man på skolen, som tidligere nævnt, besluttet at videreføre projektet med de tidligere førsteklasse på andet klassetrin, samt med de kommende førsteklasse (skoleåret 2010/2011). Det har derfor været muligt ekstraordinært at supplere før-evalueringen med ny elevevaluering i september 2010, som således giver et sammenligningsgrundlag. Sammenligningen er ikke lavet på grundlag af de læseplansmål som indgår i undervisningen, og kan derfor ikke ses som et udtryk herfor. Som nævnt er spørgsmålene baseret på nogle centrale parametre, man ønsker at have en vurdering af ved overgangen fra børnehaveklasse til første klasse - eller sagt på en anden måde, *grundlaget* for at arbejde med eleverne i de planlagte og gennemførte undervisningsforløb. Sammenligningen indfanger således ikke en række faglige resultater, som går ud over dette perspektiv, men disse behandles i vid udstrækning i de kvalitative beskrivelser i de enkelte klasseforløb. Den kvantitative sammenligning kan vise tendenser, men kan på ingen måde ses som et dækkende udtryk for projektets resultater - det ville være at overvurdere en kvantitativ repræsentation.

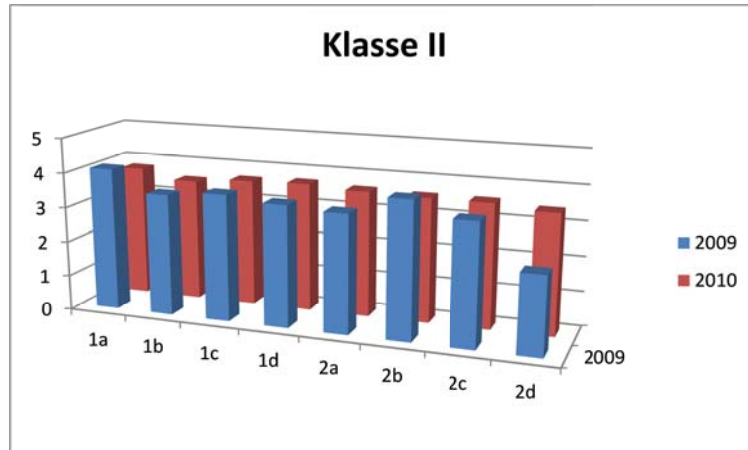
5.2.1 Sammenligning - klasse I



Figur 5: Sammenligning - Klasse I

Klasse I blev i 2009 vurderet højt i sammenligning med de andre klasser. Sammenligningen viser, som det er tydeligt på figur 5 både en forbedring og en balancering på tværs af de enkelte områder. Der er tale om en gennemsnitlig forbedring af resultaterne på ca. 10 pct, hvilket må siges at være både et tydeligt og fint resultat.

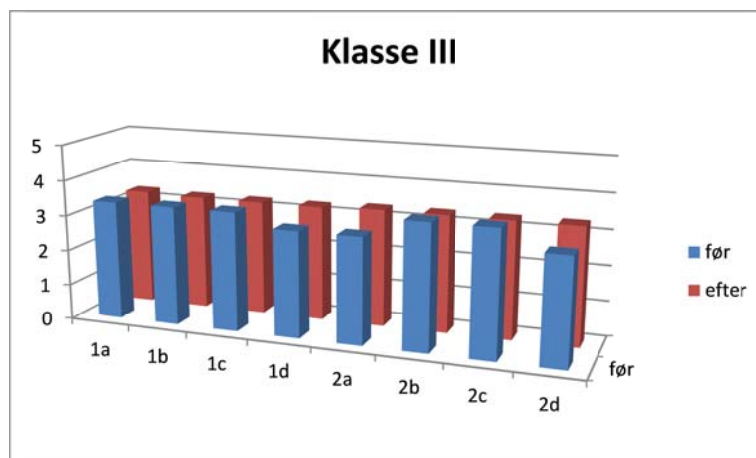
5.2.2 Sammenligning - klasse II



Figur 6: Sammenligning - klasse II

Som det fremgår, var fordelingen mellem de enkelte områder ved elevvurderingen i 2009 for denne klasse meget ujævn, mens den efterfølgende vurdering i 2010 viser, at den lave vurdering, især på spørgsmål 2d, har fået et løft op til niveau med de andre områder. Der er tale om en gennemsnitlig forbedring af resultaterne på ca. 5 pct, hvilket sammenholdt med ovenstående er et pænt resultat - bestemt positivt, men af moderat omfang.

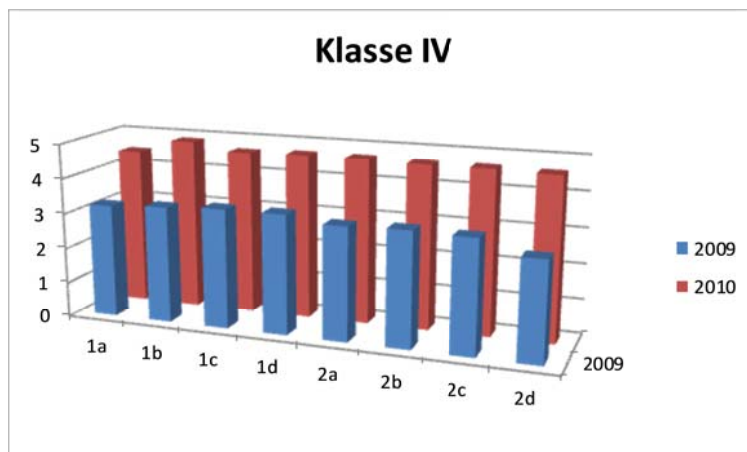
5.2.3 Sammenligning - klasse III



Figur 7: Sammenligning - klasse III

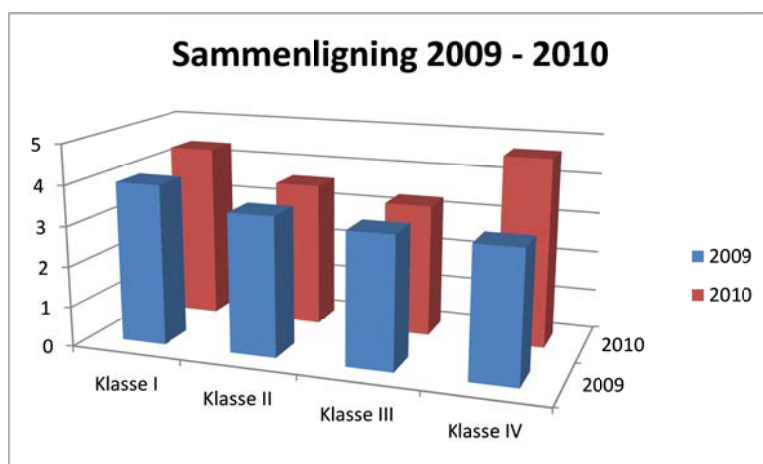
For at muliggøre en sammenligning, er enkelte punkter, som ikke var besvaret i første vurdering, indsat med den neutrale værdi 3. Der er knap nok tale om en gennemsnitlig forbedring (sammenligning af middeltal). Man må derfor sige, at det peger på en behersket aktualisering af interaktionspotentialer, set i forhold til udviklingen i de andre tre klasser. Dette peger på at samarbejdsrelationen - som reelt ikke kunne etableres mellem lærerne på denne klasse - har været af afgørende betydning.

5.2.4 Sammenligning - klasse IV



Figur 8: Sammenligning - klasse IV

Som det fremgår af figur 8 er der tale om en yderst markant ændring fra et relativt lavt niveau i 2009 (det laveste blandt de fire klasser) til et relativt højt niveau (det højeste blandt de fire klasser).



Figur 9: Sammenligning på tværs af klasser

Den store forskel mellem ændringen på tværs af de fire klasser (figur 9) peger på, at der ikke er tale om en "automatisk" effekt (transfertanken), men derimod snarere, at der er tale om noget, som er afhængig af måden det gøres på, hvilket gør det om så vigtigere at forfølge spørgsmålet

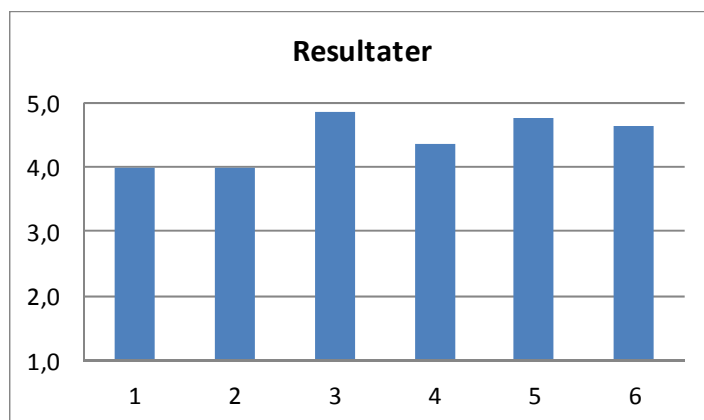
om, hvordan potentialet af en interaktion mellem musik og dansk aktualiseres. Det er oplagt, at en sammenlignende didaktisk analyse af Dan-Mus forløbene i de tre klasser kunne være en måde at nå til en større forståelse heraf, og dermed kaste lys på et væsentligt og relevant spørgsmål.

5.3 Deltagervurdering

De deltagende lærere har vurderet følgende forhold på en skala fra en til fem:

1. Hvorvidt projektet har gavnet danskundervisningen
2. Hvorvidt projektet har gavnet musikundervisningen
3. Hvordan samarbejdet mellem dansklærer og musiklærer har været
4. Elevernes udbytte generelt
5. Hvorvidt det anbefales at fortsætte projektet i næste års 1. klasser
6. Hvorvidt det anbefales at videreføre projektet i næste års 2. klasser

Besvarelsene sammenfattes her for hvert spørgsmål udtryk ved besvarelsernes middeltal:



Figur 10: Deltagervurdering spørgsmål 1 til 6 (middeltal)

Vurderingen af elevernes udbytte (generelt) vurderes meget positivt - hvilket er en central pointe. Dette kan ses i lyset af den højeste vurdering, som drejer sig om samarbejdet mellem dansklærer og musiklærer. Det er tydeligt, at det fag-faglige samarbejde er vurderet som projektets styrke. Deltagerne forholder sig positivt til, hvorvidt projektet har gavnet dansk- hhv. musikundervisningen, og det er interessant, at den gavnlige virkning for de to fag vurderes lige. Dette bekræfter, at styrken ligger i det ligeværdige og gensidige samarbejde - og at dette kommer eleverne til gode.

På dette grundlag er det glædeligt, at de involverede lærere anbefaler at fortsætte projektet med

de fire klasser på andet klassetrin, samt at fortsætte med de nye førsteklasse i det kommende skoleår.

Lærernes vurderinger på en skala fra en til fem var suppleret med muligheden for at kommentere dette, og kommentarer giver et kvalitativt indblik, som bekræfter ovenstående positive udsagn:

"Vi har fået mulighed for at "dyrke" det udvidede tekstbegreb i dansk.

Vi har i dansk brugt tid på indholdsforståelse af de sange, vi har brugt i undervisningen.

Musik og dansk er gået hånd i hånd i en god vekselvirkning:

Musik er til danskfagets fortjeneste brugt i teaterøjemed som supplement til dramaet.

Danskemne som "Venskab" er blevet understøttet af relevante sangtekster.

Høj faglighed i musik p.g.a. faguddannet lærer = højner læringsniveauet.

Børnene har digtet egne tekster til kendte sange.

Børnene har digtet tekster til nye melodier, komponeret "i situationen" = høj motivationsfaktor"

"Det har givet teamet et konkret og nyt fag at tænke pædagogik ind i"

"Det er et glimrende projekt, som i den grad har gavnet både musik- og danskfaget."

"Jeg synes, det har været spændende og lærerigt både for elever og lærere. Vi (lærere) har haft mulighed for at planlægge og udføre undervisningen sammen, hvilket har været helt fantastisk."

"Jeg tror at eleverne har haft gavn af den fælles danmus-time. Vi har jo lavet et fint synge-teater med mange instrumenter og en del talte replikker, som de har været meget dygtige til. Dette er øvet i mange uger op til en emneuge, og vist for elever og forældre i slutningen af ugen.

Det er fint at videreføre i 2. klasse – man kan kun støtte, at de får meget musik."

"Det er verdensklasse!"

"Min makker forlod mig i forløbet. Hun var musiklærer..."

Disse udsagn kan tydeligvis stå for sig selv uden yderligere kommentarer.

6. Didaktisk analyse

Analysen er rettet mod en nærmere forståelse af de centrale spørgsmål, jeg har rejst i det indledende afsnit (afsnit 1.2) hvor potentialet i det fag-faglige samarbejde ses som en konkretisering eller aktualisering af en mulig interaktion mellem åbne systemer. Dette understreges yderligere af projektets forløb og evaluering. Centrale spørgsmål bliver derfor, hvorledes dette konkretiseres didaktisk set i form af faglig interaktion, samarbejdsformer og didaktisk design. Disse spørgsmål har afgørende betydning for, hvordan en mulig faglig interaktion aktualiseres og realiseres i den konkrete undervisning.

For at analysere disse spørgsmål nærmere har jeg - på grundlag af erfaringer fra dette projekt samt med inddragelse af erfaringer fra et samarbejdsprojekt mellem folkeskole- og musikskolelærere i Horsens Kommune - udviklet nogle didaktiske begrebs-differentieringer på tre områder. Det første handler om at kunne skelne mellem forskellige former for samarbejds-relationer, det andet handler om forskellige mulige niveauer for den faglige interaktion, og det tredje handler om at skelne mellem typer af didaktisk design.

6.1 Samarbejdsformer

Jeg vil betegne samarbejdsformer som forskellige modi (modus 1, modus 2,...), der karakteriserer former for praksis, som udspiller sig i relationen mellem to lærere - med forskellige kompetencer - der samarbejder om og i en konkret undervisning. Der er altså tale om forskellige modi for den samarbejdende undervisning (SU).

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. Den måde det er blevet praktiseret her i projektet har været "på skift", således at den ene lærer har stået for et forløb som "sit", og den anden lærer har stået for et andet forløb som "sit". 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) på skift. En radikal version af dette har været dominerende i de indledende faser i et samarbejde mellem folkeskolelærer og musiklærere i et samarbejdsprojekt, hvor den ene faggruppe var overhundet over den anden, med alvorlige negative resultater for undervisningen (se Holst 2008). Denne version vil jeg betegne som Modus 0, fordi der faktisk ikke er tale om samarbejde overhovedet.

Modus 1 har været praktiseret her i projektet i klasse III, betinget af et pludseligt lærerskift i den første del af forløbet (se afsnit 5.3). Et problem som er tydeligt her er, at lærernes forskellige kompetencer ikke udnyttes på grund af arbejdsdelingen bliver tydeligt i situationen hvor dansklæreren har "sit" forløb med elementer af musikfaglig karakter, hvor musiklærerens kompetencer ikke udnyttes. Musiklæreren støtter, men blander sig ikke.

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 relativt 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.

Samarbejdsformen i klasse II (se afsnit 5.2) kan ses som et eksempel på modus 2. Lærerne fremstiller denne situation således, at dansklæreren mener, at deres samarbejdsrelation er symmetrisk (læs: i undervisningssituationen) mens musiklæreren mener den er asymmetrisk (læs: planlægning og forberedelse). Der er en enighed om, hvordan den faglige interaktion kan etableres, men antagelser herom udfordres eller overskrides næppe.

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 erfaringsviden og der udvikles nye forståelser.

Samarbejdsformen i klasse I eksemplificerer dette (se afsnit 5.3) hvor lærerne peger på det dobbelte blik, der fører til en særlig måde at gribe tingene an på, og som giver mulighed for ikke nødvendigvis at følge den planlagte vej.

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 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.

Samarbejdsformen i klasse IV er et godt eksempel, der viser, hvordan dette kan udformes i praksis, ikke mindst i kraft af en detaljeret beskrivelse fra klasserumsobservationen af eksemplet Klassens sang (se afsnit 5.4). Klassens lærere beskriver det selv som en pædagogisk parallel til musikalsk improvisation, hvor klare rammer giver den nødvendige åbenhed.

6.2 Interaktion og indhold - det didaktiske potentiale

Undervisningsindholdet i dette projekt er ikke, på samme måde som i den sædvanlige fagundervisning, underlagt en rutine om, at sådan plejer det at være, da projektet netop lægger op til at udvikle praktiske bud på, hvordan man kunne gribe noget an. Muligheden, som dette projekt har budt på, for at stå i den konkret samme undervisning med det, som lærerne har betegnet som "det dobbelte blik", sætter tingene i spil på en ny og anderledes måde. Som nævnt tidligere, bliver det centralt at se på hvordan interaktion som mulighed bliver aktualiseret. Jeg vil uddybe det 'mulige' og det 'aktualiserede' yderligere *med henblik på analyse af det didaktiske*

potentiale i samarbejdet mellem musik og dansk - hvad er det for potentialer, der viser sig i praksis, hvordan kan de forstås og hvilken betydning kan de have.

Det *mulige indhold*, forstået som undervisningsindhold er en abstrakt størrelse, som udspilles i et relationsfelt mellem fag og pædagogik. Kort kan det betegnes som fagligt undervisningsindhold bestemt i den pædagogiske mulighed i en institutionel ramme (se yderligere uddybning i Holst 2009a). Den enkelte lærer udvikler på grundlag af faglig og pædagogisk viden gennem (personlig)praksis et undervisningsindholds-*repertoire*. Det mulige indhold i en interaktion mellem dansk og musik kan så (på abstrakt niveau) bestemmes som fællesmængden eller det mulige overlap mellem et muligt musikfagligt indhold og et muligt danskfagligt indhold (i den pædagogiske mulighed og i den institutionelle ramme). Konkretiseres dette, er der både tale om en musiklærer med et repertoire af musikfagligt undervisningsindhold, som også har danskfaglige aspekter - og en dansklærer med et repertoire af danskfagligt undervisningsindhold, som også har musikfaglige aspekter. Det bliver nu et interessant spørgsmål, hvordan samarbejdet mellem disse to lærere og interaktionen mellem et musikfagligt muligt indhold og et danskfagligt muligt indhold udspiller sig - hvordan det aktualiseres.

Med *det aktualiserede indhold* forstås nu den del af et muligt indhold, som bringes i spil i undervisningen. I en interaktion mellem to fag er det særlig interessant at kigge på, hvad der bliver aktualiseret i den givne samarbejdsrelation, som i høj grad kan påvirke dette både positivt og negativt. Med udtrykket aktualiseret indhold kunne man sådan set både forstå, hvad der undervisningsmæssigt bliver aktualiseret og hvad der læringsmæssigt bliver aktualiseret, men for at forhindre denne uklarhed vil jeg betegne sidstnævnte som *realiseret indhold*. Realiseret indhold er altså den del (mere eller mindre) af det aktualiserede indhold, som faktisk omsættes i læring - afhængig af, at "undervisning mødes med læring".

Jeg skelner således mellem muligt indhold, aktualiseret indhold og realiseret indhold.

Disse tre aspekter af indholdsdimensionen vedrører forskellige dele af den didaktiske proces, hvilket jeg vil præcisere nærmere. Jeg indsætter nu disse *indholds*begreber i rammen af en *didaktisk proces-model*, hvor de didaktiske funktioner er udfoldet i tid, som jeg har opstillet med afsæt i Dales (1989) tre niveauer for professionskompetencer. Hvor det første niveau (K1) handler om at kunne gennemføre undervisningen rent praktisk, handler det andet niveau (K2) om at være i stand til at reflektere over undervisningens praksis. Det tredje niveau er et metaniveau (K3) og handler om at begrunde, udvælge, vurdere og udvikle undervisningsindhold, samt at inddrage didaktisk teori.

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

Figur 11: Den Didaktiske Procesmodel

Processen er delt i didaktiske design (konstruktion, aktualisering, realisering) og didaktisk analyse (realisering, vurdering og analyse).

Udvælgelse, konstruktion og udvikling af *muligt indhold* vedrører metaniveauet K3.

Aktualiseringen gennem planlægning og organisering vedrører niveauet K2.

Realiseringen - undervisning og læring i processen vedrører niveauet K1.

De fire lærerteam har forskellige tilgange, og dette medfører at interaktionen for de forskellige lærerhold primært kommer til at ligge på forskellige niveauer, og dermed sætter forskellige potentialer i fokus, som hver har deres styrker. Forskelligheden i de fire lærerteams tilgang er også her meget påfaldende - og peger i retning af at overveje dette som et fremtidigt potentiale i projektet.

Lærteamet fra klasse I forklarer i et interview, hvordan 'det dobbelte blik' fører til et brud med hvordan rollerne fordeles i syngespillet, på hvilke præmisser og med hvilken hensigt. Her udvikles en tilgang som er mere end og forskellig fra hvad den enkelte ville have gjort - og er dermed et potentiale som udnyttes i den samarbejdende undervisning. Dette vedrører aktualiseringen og K2 niveauet og omsættes i praksis (realiseres).

Lærteamet fra klasse II begrænser samarbejdets interaktion til at agere symmetrisk og supplere hinanden i undervisningssituationen. Potentialet begrænser sig til spørgsmål om realiseringen og K1 niveauet.

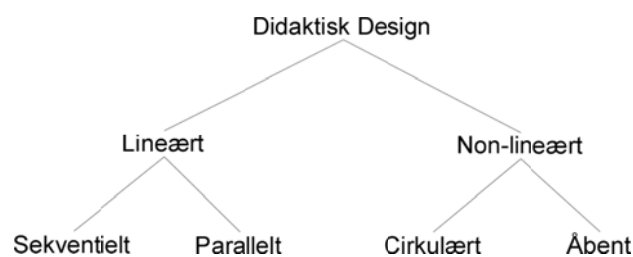
Lærteamet fra klasse III får, betinget af omstændigheder, ikke reelle muligheder for at udvikle en tilstrækkelig samarbejdsform, og interaktionen som mulighed aktualiseres dermed i meget begrænset omfang.

Lærteamet fra klasse IV beskriver, hvordan de udvikler et undervisningsindhold ud fra den situation de møder - undervisningsindhold udvikles endda på stående fod, fx sommerfuglesangen ved børnenes første skoledag med brug af meddigtning. Her udvikles muligt undervisningsindhold - K3 niveauet - som en interaktion mellem dansk og musik (og billedkunst), der også aktualiseres og realiseres - børnene synger sangen for deres forældre, da de kommer for at hente deres børn i slutningen af timen.

6.3 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.

Jeg vil skelne mellem forskellige typer didaktisk design, som jeg i første række finder særlig relevante i relation til projektet. Jeg skelner i første række mellem lineært og ikke-lineært design, som igen underopdeles. Herved fremkommer fire designtyper:



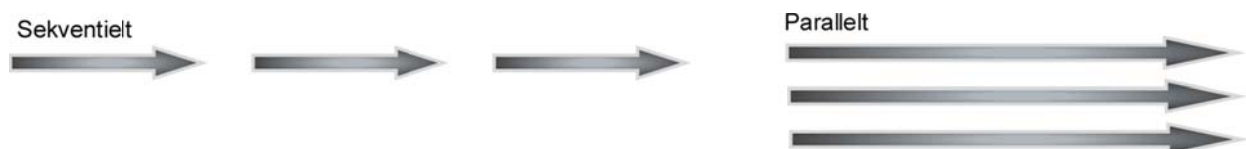
Figur 12: Fire typer

A. Lineært - sekventielt design

Et sekventielt design bestemmer en bestemt (logisk) rækkefølge fx en mål-middel didaktik med evalueringsindikatorer: målsætning - indikatorer - middel - måling.

B. Lineært - parallelt design

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

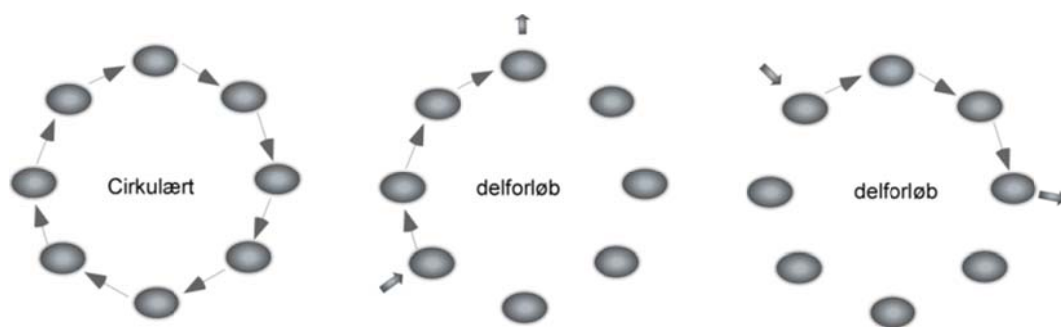


Figur 13: Sekventielt og parallelt design

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,

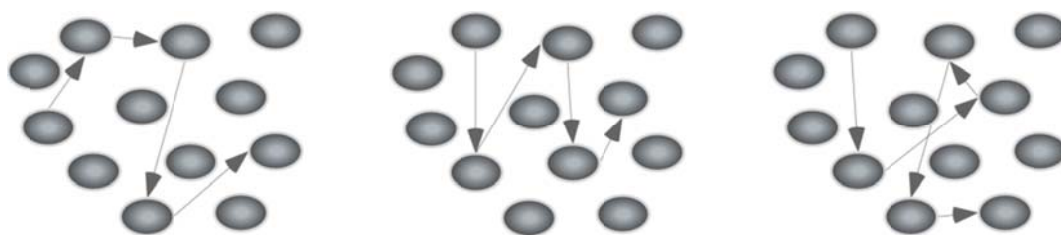
hvor forskellige spiller forskellige instrumenter i en periode, hvorefter alle rykker en plads til et nyt instrument osv., indtil man har været hele vejen rundt. Et cirkulært design kan imidlertid også anvendes væsentlig mere differentieret, således at forskellige elever 'stiger af og på' forskellige steder til forskellige tider og dermed gennemgår en differentieret læringsprogression, dvs. at eleverne følger forskellige lærings-stier i en åben undervisningsform.



Figur 14: Cirkulært design

D. Ikke lineært - åbent 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. Et eksempel herpå er eksperimenterende undervisning - og i musik er det et oplagt design i forbindelse med musikalsk skaben. De ikke-lineære designformer kan siges at rykke ud af en mere formel- teknisk opbygning af undervisningen, for at skabe bedre muligheder for 'at undervisning og læring kan mødes', hvorved det bliver tydeligt, at dialogen indtager en central rolle.



Figur 15: Åbent design

Sammenfattende: I alle de fire klasser benytter lærerne sig (ikke overraskende) af sekventielt og parallelt design. Klasserne I, III og IV benytter sig af cirkulært design, og klasse II har (formodentligt) ikke benyttet sig af det i Dan-Mus timerne. Klasse IV benytter sig desuden af åbent design i forbindelse med aktiviteter som med-digtning, medkomposition og improvisation.

6.4 Sammenfatning af didaktiske aspekter

I følgende tabel sammenfattes samarbejdsformer, didaktiske designformer og interaktionspotentialet klassevis.

	SU Modus	Lineært Design	Non-Lineært Design	Interaktions-niveau
Klasse I	Modus 3	Sekventielt & Parallelt	Cirkulært	K1, K2 / aktualisering
Klasse II	Modus 2	Sekventielt & Parallelt		K1 / realisering
Klasse III	Modus 1	Sekventielt & Parallelt	Cirkulært	Begrænset
Klasse IV	Modus 4	Sekventielt & Parallelt	Cirkulært & Åbent	K1, K2, K3 / repertoire

Figur 16: Sammenfatning af de tre aspekter

6.4.1 Klasse I: Der arbejdes med to forløb. I det første forløb blev der arbejdet med tekster og ord fra læsebogen, som blev sat sammen til sjove sange. I det andet og større forløb bestod i at lave et indiansk syngespil. Der er arbejdet med ni danskfaglige indholdsområder og 8 musikfaglige. Klassen havde et godt udgangspunkt i første, og den sammenlignende vurdering viser en generel forbedring (ca. 10 %) samt en øget balance, på tværs af de forskellige områder. Samarbejdsrelationen er karakteriseret som Modus 3, hvor lærernes forskellige kompetencer kommer i spil gennem en fælles planlægning, og med det som lærerne har betegnet som "de dobbelte blik" der fører til en særlig måde at gribe ting an på. Interaktionen mellem lærerne fremstår med vægt på niveauerne K1 og K2 (aktualisering). Det didaktiske design omfatter både lineært- og cirkulært design.

6.4.2 Klasse II: Der arbejdes med to forløb med hver deres tema, og med samme tilgang i de to forløb. Der er arbejdet med otte danskfaglige indholdsområder og 5 musikfaglige. Niveaue (ved projektets begyndelse) vurderes generelt ikke så højt i denne klasse, og lærerne vurderer generelt klassen som danskfagligt svag. Den sammenlignende vurdering viser en generel forbedring (ca. 5 %) og et tydeligt løft af det svage område (til niveau). Samarbejdsrelationen kan karakteriseres som Modus 2, og interaktionen vedrører primært det symmetriske samarbejde i undervisningssituationen – dvs. niveauet K1 (realisering). Det didaktiske design er primært sekventielt og parallelt (lineært).

6.4.3 Klasse III: Et første forløb, planlagt med musiklæreren (som forlader skolen i første del af forløbet) gennemføres delvist med vægt på alfabetsange, rim og remser og rytmik. Et andet forløb

etableres med en nyansat musiklærer. Der arbejdes med tre danskfaglige indholdsområder og syv musikfaglige. Klassens udgangspunkt vurderes generelt i middelområdet i forhold til de andre klasser. Den sammenlignende vurdering viser kun en ubetydelig ændring.

Samarbejdsrelationen er karakteriseret som Modus 1, dvs. arbejdsdeling, betinget af det pludselige lærerskift. Interaktionen mellem lærerne har grundet omstændigheder delvist ikke kunnet gennemføres og må generelt betegnes som meget begrænset. Det didaktiske design omfatter både lineært- og cirkulært design. Undervisningen er på den ene side gennemført meget kompetent af den enkelte lærer, og på den anden side er det næppe lykkedes at etablere en samarbejdende undervisningsform.

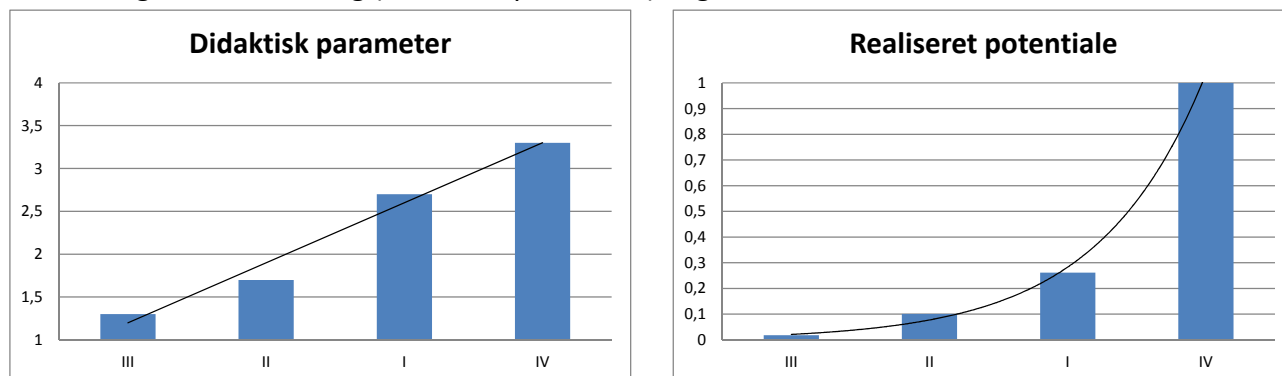
6.4.4 Klasse IV: Der er arbejdet med fem tematiske forløb i og omkring DanMus timerne, som således indgår bredere i en samarbejdsform. Et af forløbene har været nærmere beskrevet på grundlag af videoobservation. I dette forløb er der arbejdet med elve danskfaglige indholdspunkter og elve musikfaglige. Klassen havde et svagt udgangspunkt sammenlignet med de tre andre klassers niveau. Den sammenlignende vurdering viser en yderst markant ændring fra det lave indgangsniveau, til et relativt set højt niveau i anden vurdering. Samarbejdsformen er karakteriseret som Modus 4, med en dynamisk, symmetrisk samarbejdsform baseret på en tydelig kompetencebaseret rollefordeling. Interaktionen mellem lærerne indbefatter udvikling af undervisningsindhold (repertoire) på K3 niveauet. Det didaktiske design omfatter alle fire designformer.

6.4.5 Sammenfatning: Der er indenfor det enkelte lærerteam tale om en stor grad af overensstemmelse mellem det fokus-plan, man anlægger i den samarbejdende undervisning, set mellem de forskellige didaktiske parametre (samarbejdsmodus, interaktionsniveau og didaktisk design). Lærerteamet for klasse III er i en vis grad en undtagelse, som i sig selv peger på, at samarbejdsrelationen betinger det niveau for faglig interaktion, der kan etableres.

På grundlag af overensstemmelserne, er det fornuftigt at bestemme et relativt udtryk for det didaktiske niveau, som man har lagt / valgt som fokus for samarbejdsformen i DanMus-timerne.

Det åbne spørgsmål, som hermed søges besvaret er hvilket didaktiske fokus, der kan siges at være det mest egnede til en samarbejdende undervisning (SU), som i dette projekt. Kunne det være et fokus på undervisningsmetode eller metodik (som af nogle anses for at være det mest effektive), eller kunne det være et øget fokus på selve undervisningens proces (som andre anser for at være det mest effektive). I projektet er der indgået lærere, som alle har en høj lærerfaglig kompetence og stor undervisningserfaring. At lærerne har lagt deres fokus forskellige steder hænger måske sammen med, at der er tale om at udvikle noget nyt, hvilket indbyder til en eksperimenterende tilgang. Dette har så været til gavn i et undersøgelsesperspektiv, da det har givet mulighed for at sammenligne de forskellige tilgange i et didaktisk perspektiv.

Gennem en numerisk skalering er der nu beregnet et gennemsnit for hvert lærerteam, som et relativt niveau (intern sammenligning). Denne fordeling opstilles grafisk (didaktisk parameter) og sammenstilles med en grafisk fremstilling af de relative størrelsesordner af ændringen i den sammenlignende vurdering (realiseret potentiale) i figur 15:



Figur 17: Relative niveauer for didaktisk parameter og realiseret potentiale

Sammenligningen mellem niveau for didaktisk parameter og niveau for realiseret potentiale - klasse for klasse - giver nu et klart svar, nemlig at et niveau som inddrager udvikling af undervisningsindhold og dermed et K3 niveau ikke blot viser det største realiserede potentiale, men at forøgelsen ved en (nærmest) lineær forøgelse af de didaktiske parametre medfører en eksponentiel forøgelse af det realiserede potentiale. Det billede der her tegnes er så stærkt, at denne sammenhæng ikke kan afvises. Der er tale om en tydelig og markant relation, også selv om det er nødvendigt at tage regulære forbehold for, at der ikke er (eller kan være) tale om positive målinger og at andre faktorer kan have en indflydelse.

Sammenhængen mellem realiseret potentiale og en kombination af samarbejdsformer, fagligt interaktionsniveau og didaktisk design viser, at det største realiserede potentiale ("virkningsgrad") er opnået ved en satsning på et didaktisk niveau som inddrager indholdsplanet (K3). Dette står, som nævnt, i modsætning til opfattelser af, at det mest "virkningsfulde" er et fokus på metode eller et fokus på processen - som fx i den aktuelle relancering af mål-middeldidaktikken som 'management-didaktik'. Man kunne nu kort formulere det sådan, at der er en sammenhæng mellem didaktisk dybde og ændring i elevernes niveau / realiseret læring - og det er der vel også en del sund fornuft i.

I rammen af dette projekt er dette blevet overmåde tydeligt, og man kunne måske ønske sig, at en sådan sammenhæng ville blive gjort til genstand for yderligere og uddybende undersøgelser i fremtiden.

7. Konklusion og anbefalinger

Rapporten har to aspekter - et evalueringsaspekt og et udviklingsaspekt.

7.1 Evaluering - konklusioner

Der er gennemført fire parallelle forløb med samarbejdende undervisning i dansk og musik på første klassetrin.

Evalueringer på elevniveau i alle fire klasser i begyndelsen af forløbet sammenlignes med en evaluering foretaget et år senere. Der er samlet set tale om et meget positivt resultat mht. børnenes udvikling med relation til interaktionen mellem de to fag. Omfanget af læseplansindhold for både dansk og musik Der er dog store forskelle på størrelsesordenen heraf fra klasse til klasse. Denne forskel begrundes en nærmere analyse heraf, da dette kan ses som et væsentligt potentiale, hvilket nærmere omtales under udviklingsaspektet. Indholdsmæssigt omfatter undervisnings-forløbene i de fire klasser et stort udsnit af læseplansomfanget for både dansk og musik - ikke mindst set i forhold til det beskedne timetal for samarbejdet - hvilket kan begrundes med, at den samarbejdende undervisning har skabt en strategisk fordelagtig kobling mellem de to fag.

En deltagerevaluering (lærerens vurderinger af projektet) underbygger det positive resultat fra elevevalueringerne, og peger på samarbejdsrelationerne som et centralt omdrejningspunkt for projektets succes. Deltagerne vurderer den gavnlige virkning for dansk og musik lige. Dette er i overensstemmelse med resultaterne fra elevevalueringerne. Et væsentligt aspekt heraf er spørgsmålet om en 'undervisning for alle' - det er et væsentligt resultat af projektet er at inklusion er styrket markant. Det kan altså konkluderes, at der er skabt gode resultater gennem et ligeværdigt og gensidigt samarbejde.

7.2 Udviklingsaspektet

Evalueringdelen er suppleret med et udviklingsperspektiv på grundlag af en didaktisk analyse. Centrale didaktiske spørgsmål i forholdet til det fag-faglige samarbejde, set som faglig interaktion vedrører samarbejdsformer, det didaktiske interaktionsniveau og didaktisk design. De fire lærerteams har anlagt meget forskellige tilgange og forskellige didaktiske fokusområder. Disse områder er analyseret på grundlag af en omfattende didaktisk redegørelse og analyse og de fire holds udprægede forskellige tilgange er karakteriseret. Denne forskellighed ses som et væsentligt potentiale i et udviklingsperspektiv.

Der er indenfor det enkelte lærerteam tale om en stor grad af overensstemmelse mellem det fokus-niveau, man anlægger i den samarbejdende undervisning, set mellem de forskellige didaktiske parametre (samarbejdsmodus, interaktionsniveau og didaktisk design). På dette grundlag sammenlignes de forskellige karakteristiske tilgange med resultaterne af den sammenlignende evaluering. Det åbne spørgsmål, som hermed søges besvaret er, hvilket didaktisk

fokus, der kan siges at være det mest egnede til en samarbejdende undervisning (SU), som i dette projekt (Didaktisk Evidens).

Sammenhængen mellem realiseret potentiale og en kombination af samarbejdsformer, fagligt interaktionsniveau og didaktisk design viser, at det største realiserede potentiale ("virkningsgrad") er opnået ved en satsning på et didaktisk niveau, som inddrager indholdsplanet (K3). Dette står i modsætning til opfattelser af, at det mest "virkningsfulde" er et fokus på metode eller et fokus på processen - som fx i den aktuelle relancering af mål-middeldidaktikken som 'management-didaktik'. Man kunne nu kort formulere det sådan, at der er en sammenhæng mellem hvad man kunne kalde 'didaktisk dybde' og realiseret læring. Resultaterne der er opnået, og således styrkes gælder (som præciseret i ovenstående afsnit) det danskfaglige, det musikfaglige og inklusion. Hermed kan også peges på værdien af didaktisk kompetenceudvikling og professionalisering som (effektiv) udviklingsstrategi.

7.3 Kommentering

På grundlag af denne evaluering kan det, som allerede besluttet, anbefales at fortsætte projektet omkring samarbejdende undervisning i Dansk og Musik i indskolingen.

Projektets visioner er i høj grad blevet opfyldt, hvilket på den ene side må krediteres til de personer på Rosenlundskolen, som har udviklet idéen / konceptet, og på den anden til de lærere der har virkeliggjort det.

Projektet overskrider også sine egne visioner, idet man i projektets ramme har udviklet samarbejdsrelationer og givet mulighed for at få disse beskrevet og analyseret. Den viden der er resultat heraf kan være til gavn for andre projekter, samt for udviklingen af fag-faglige samarbejdsrelationer. Det er endnu en pointe, at sådanne samarbejdsrelationer i en vis grad i sig selv kan bidrage til professionsudvikling for de deltagende lærere.

Skal potentialet for didaktisk kompetenceudvikling / professionsudvikling i et sådant projekt udnyttes videre, ville det være interessant at etablere et udvekslingsforum for deltagerne, hvor den distribuerede og forskelligartede viden og praksis (ud over den der kan fastholdes i følgerapporter til projektet) kan deles.

Referencer:

- Bastian, H. G. et.al.(2000) *Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*, Mainz
- Dale, E.L. (1989). *Pedagogisk Professionalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Holst, F. (2006): Perceptuel integration og læsevanskeligheder. Dansk Audiologopædi. Marts 2006
- Holst, F. (2008): Musik til Alle, Evalueringsrapport. *Musikpædagogiske Studier Bind 1*. Forskningsenhed Musikpædagogik, DPU.
- Holst, F. (2009): Timetalsundersøgelse Musik i Folkeskolen, 2. udgave 2009. Forskningsenhed Musikpædagogik, Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet / Folkeskolens Musiklærerforening. <http://www.emu.dk/gsk/fag/mus/debat/index.jsp>
- Holst, F. (2009a) Musiklærerkompetencer i et relationsfelt mellem pædagogik og fag Nordisk musikkpædagogisk forskning : Årbok , 11 . Norges MHS, Oslo
- Holst, F. (2010) Musik, sprog og integration, Sønderbro. Evalueringsrapport 09/10. [http:// www.musiksprogintegration.dk](http://www.musiksprogintegration.dk)
- Kujala, T., Karma, K., Belitz, S., Turkkila, M., Näätänen, R.(2001): Plastic neural changes and reading improvement caused by audiovisual training in reading-impaired children. *Proceedings of the National Academy of Science*. vol. 98, no. 18, pp. 10509 –10514
- Törmänen, Minna (2010): Auditory-Visual Matching in Learning Disabilities - Intervention Studies from Finland and Sweden. University of Helsinki.