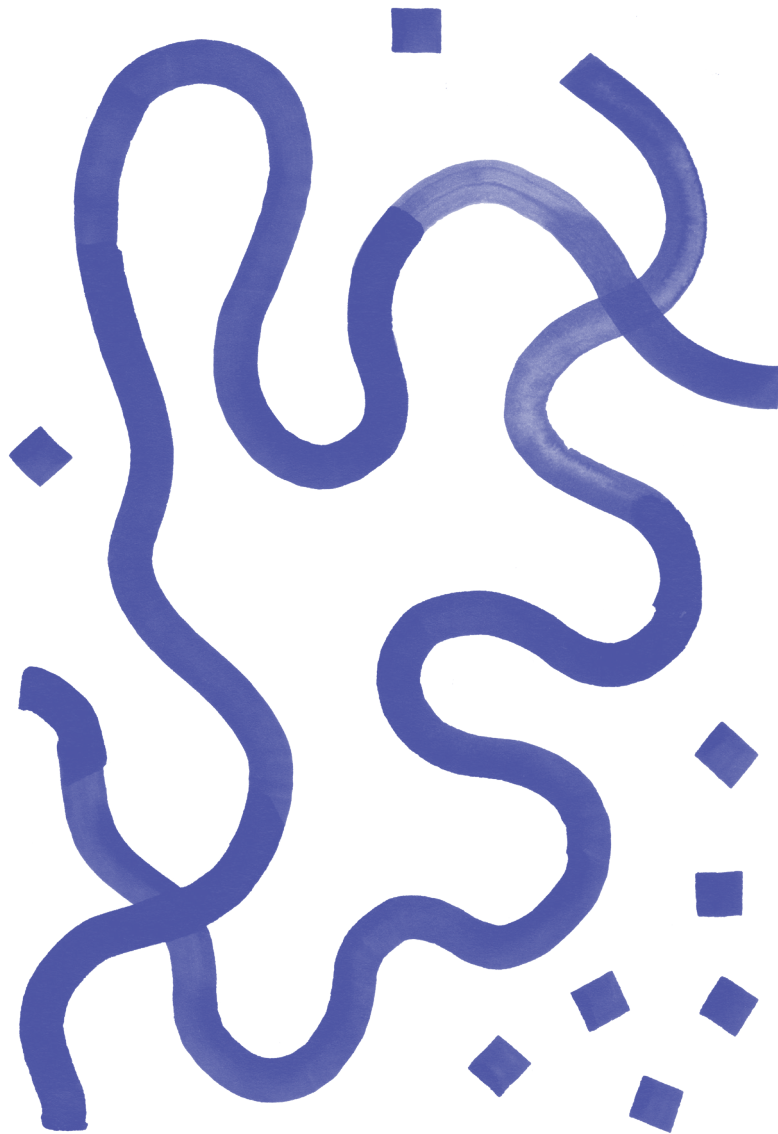


Songens funksjonar

Eit intervjustudium om lærarar sine
erfaringar med bruk av song i grunnskulen

Ingrid Vik Henriksen



Forord

Denne masteroppgåva markerer avslutninga på ein lærerik periode av livet mitt, der eg har fått moglegheit til å dykke ned i det store musikkpedagogiske forskingsfeltet med sine varierte problemstillingar. Dette har styrka mine musikkpedagogiske refleksjonar og bidrege til å utvikle meg som fagutøvar. Eg vil takke Norges Musikkhøgskole for denne moglegheita, og ikkje minst alle dei dyktige lærarane og forelesarane eg har møtt, som har delt så raust av sin kunnskap.

Særleg vil eg rette ein stor takk til Øivind Varkøy, for kyndig rettleiing gjennom konstruktive innspel og nyanseringar. Ved å syne tru på prosjektet og tillit til mine idear, refleksjonar og måte å skrive dette fram på, har du motivert meg til å gjennomføre dette masterarbeidet.

Takk til medstudentane mine på MAMP-19, for fine samtalar og fagleg støtte. Eg ynskjer dykk lykke til vidare med det musikkpedagogiske arbeidet.

Og stor takk til informantane i dette studiet, som har delt av si tid og sine erfaringar og refleksjonar. Dette har vore heilt avgjerande for denne oppgåva.

Eg vil òg takke min kjære familie og gode venar, som 'sjekkar inn', heiar og stiller opp, både til kvardag og fest.

Robert - du har vore den viktigaste støttespelaren min gjennom heile denne prosessen. Ved å ta i eit ekstra tak heime og støtte meg når det har vore tungt, har du gjort det mogleg for meg å gjennomføre dette prosjektet. Tusen takk for deg!

Iver og Vilde - de to fargar kvardagen min med leik og song og sørger for at eg har bakkekontakt. Dette er til dykk, med ynskje om at song og musikk skal vere ein naturleg følgjesven gjennom livet.

Volda, mai 2023

Ingrid Vik Henriksen

Samandrag

Denne masteroppgåva utforskar bruk av song på den norske grunnskulen sitt småtrinn, i andre fag og samanhengar enn musikkfaget. Formålet med studiet er å undersøke lærarar sine erfaringar med bruk av song; korleis og i kva samanhengar dei syng og korleis dei grunngjev dette, med hensikt å finne ut kva slags funksjonar song kan ha på småtrinnet. Songens plass i norsk grunnskule er noko det har blitt forska ein del på dei siste åra. Denne oppgåva tek dette som utgangspunkt, med eit ønske om å styrke og utdjupe dette forskingsområdet.

For få tilgang til informasjon om lærarar sine erfaringar, har eg gjennomført semi-strukturerte intervju med fire lærarar som alle brukar song aktivt i samhandling med elevane sine.

Gjennom tematisk analyse basert på hermeneutiske prinsipp, kom eg fram til fire ulike hovudtema som romma dei fire informantane sine utsegn på ein heilskapleg måte. Resultata vert sett i lys av Frede V. Nielsen (1998) sin 'Sangfagskonsepsjon', kopla saman med Klafki sine danningsteoretiske konsept, og av Sidsel Karlsen (2011) si framskriving av ulike kategoriar av musikalsk aktørskap, særleg knytt til Small (2001) sin teori om 'musicking'.

Resultata visar at song blir brukt på mange ulike måtar og i ulike samanhengar i skulekvardagen, og slik kan ha ei rekke med ulike funksjonar, særleg for mottakelege elevar og lærarar med kunnskap og erfaring med song. Avhengig av kvar ein plasserer ein songaktivitet i 'sangfagskonsepsjonen', kan den sjåast i lys av ulike danningperspektiv. Danningperspektiva kan ha ulike implikasjonar med tanke på korleis ein grunngjev bruk av song, enten frå eit instrumentelt nytteperspektiv, eller som aktivitet med større grad av eigenverdi. Kategoriane av musikalsk aktørskap løftar resultata opp i ei drøfting om songens ibuande potensiale i samband med bygging av fellesskap, inkludering og identitet, og bidreg til å trekke linjer mellom kategorial danningsteori og 'musicking'.

Summary

Title: Functions of singing – interviews with teachers on their experience with singing in primary school.

This master's thesis examines the use of singing in the lower grades of Norwegian primary school, by focusing on other subjects and settings than music class. The purpose of the study is to examine teachers' experience with use of singing; how and when they sing, and how they justify this, to find out what different functions singing can have in primary school. In recent years there's been quite a lot of research done on singing in Norwegian schools. This master's thesis takes this as a starting point, with the aim of further building out this area of research.

To get access to information on teacher's experience, I have conducted semi-structured interviews with four teachers who use singing actively in interaction with their students. Using thematic analysis based on hermeneutic principles, I arrived at four different main themes that gave a holistic rendering of all the interviews. The results are discussed in light of Frede V. Nielsen's (1998) 'Sangfagkonsepsjon' (concepts of singing as a subject), connected to Klafki's concepts of Bildung, and of Sidsel Karlsen's (2011) different categories of 'musical agency', in particularly in connection with Small's (1998) theory of 'musicking'.

The results shows that singing is used in many different ways and settings in everyday school life, and therefore can have a lot of different functions, especially for susceptible students and teachers with knowledge and experience with singing. Depending on where you can place a singing activity in 'sangfagskonsepsjonen', it can be understood from different positions of Bildung theory. These perspectives can have different implications for how singing is justified, either from an instrumentalist utility perspective, or as an activity with a larger degree of intrinsic value. The categories of musical agency is used to discuss the inherent potential of singing, connected to construction of community, inclusion and identity, and contributes to draw lines between the theory of categorical Bildung and 'musicking'.

Innholdsliste

FORORD	I
SAMANDRAG	II
SUMMARY	III
TABELLAR	VII
1 INNLEIING.....	1
1.1 TEMA	1
1.2 BAKGRUNN FOR OPPGÅVA	1
1.2.1 <i>Songens plass i læreplanen</i>	1
1.2.2 <i>Songens historiske plass i skulen</i>	2
1.3 FORMÅL OG PROBLEMSTILLINGAR	3
1.4 AVKLARINGAR I SAMBAND MED PROBLEMSTILLINGA	4
1.4.1 <i>Ei utforskande haldning</i>	4
1.4.2 <i>Utanfor musikkfaget</i>	5
1.4.3 <i>Utval av informantar</i>	5
1.4.4 <i>Teoretisk rammeverk</i>	5
1.5 TIDLEGARE FORSKING PÅ SONG I SKULEN	6
1.5.1 <i>Læreplan, songrepetoar og songens potensiale</i>	6
1.5.2 <i>Lærarkompetanse og songens plass i skulen</i>	7
1.5.3 <i>Lærarar sine opplevingar med bruk av song</i>	8
1.5.4 <i>Tidlegare forskning sin relevans for denne oppgåva</i>	9
1.6 DISPOSISJON AV MASTEROPPGÅVA	10
2 TEORIKAPITTEL	12
2.1 FREDE V. NIELSEN OG SANGFAGSKONSEPSJONEN	12
2.1.1 <i>Song som innhald</i>	13
2.1.2 <i>Song som middel</i>	15
2.1.3 <i>Songaktiviteten er innhald</i>	15
2.1.4 <i>Implikasjonar og problem ved 'sangfagskonsepsjonen' – og korleis imøtekomme desse</i> .	17
2.1.5 <i>Kategorial danning og musikkens mangespektrede meningsunivers</i>	17
2.1.6 <i>'Sangfagskonsepsjonen' som teoretisk utgangspunkt</i>	20
2.2 EIT MUSIKKSOSIOLOGISK RAMMEVERK.....	20
2.2.1 <i>«Musical Agency»</i>	22
2.2.2 <i>Musikalsk aktørskap</i>	23
2.2.3 <i>Den individuelle dimensjonen av musikalsk aktørskap</i>	26
2.2.4 <i>Den kollektive dimensjonen av musikalsk aktørskap</i>	26
2.2.5 <i>«Salming»</i>	29
2.2.6 <i>Oppsummering</i>	30

3 METODE	31
3.1 FORSKINGSDESIGN	31
3.1.1 <i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	32
3.1.2 <i>Hermeneutikk som vitenskapsteori og metode</i>	32
3.1.3 <i>Hermeneutiske forståingsprosesser i denne oppgåva</i>	34
3.2 PRAKTISK-METODISK GJENNOMFØRING AV INTERVJUPROSESS	35
3.2.1 <i>Utval og rekruttering av informantar</i>	35
3.2.2 <i>Informantpresentasjon</i>	37
3.2.3 <i>Intervjuguide og førebuingar til intervju</i>	38
3.2.4 <i>Gjennomføring av intervju</i>	38
3.2.5 <i>Transkripsjon</i>	41
3.2.6 <i>Intervjuprosessen - sjølvkritikk og refleksjon</i>	41
3.3 ANALYSEPROSESSEN	43
3.3.1 <i>Ein induktiv og deduktiv prosess</i>	43
3.3.2 <i>Innleiande analyser</i>	44
3.3.3 <i>Frå innleiande analyser til resultat</i>	45
3.4 RELIABILITET OG VALIDITET	46
3.4.1 <i>Metodiske val</i>	47
3.4.2 <i>Kausalitet</i>	48
3.5 ETISKE PROBLEMSTILLINGAR	48
3.5.1 <i>Prinsippet om konfidensialitet</i>	49
3.5.2 <i>Intervjuet som ein asymmetrisk maktrelasjon</i>	49
3.5.3 <i>Solidaritetsproblem</i>	50
4 RESULTAT	51
4.1 SONGENS Plass I SKULEKVARDAGEN	51
4.1.1 <i>Informant 1</i>	52
4.1.2 <i>Informant 2</i>	52
4.1.3 <i>Informant 3</i>	53
4.1.4 <i>Informant 4</i>	54
4.2 SONG FOR LÆRING I ANDRE FAG	55
4.2.1 <i>Språkfag</i>	55
4.2.2 <i>Matte- og puggekunnskapar</i>	56
4.2.3 <i>Meistring og tilpassing</i>	57
4.3 FELLESKAP OG SOSIALE RELASJONAR	57
4.3.1 <i>Samhald og «Vi-følelsen»</i>	58
4.3.2 <i>Inkludering</i>	59
4.3.3 <i>Lærar-/elevrelasjonar</i>	60
4.4 UTTRYKK OG UTVIKLING GJENNOM SONG	61
4.4.1 <i>Stemmebruk og musikalsk utvikling</i>	61
4.4.2 <i>Song som uttrykk for identitet</i>	63

4.4.3 Danningsaspekt	65
4.4.4 Ulike formål og fokus	66
5 DRØFTING	69
5.1 SONG FOR LÆRING I ANDRE FAG	69
5.1.1 Song som middel	70
5.1.2 Ulike danningsfokus	71
5.1.3 Songens instrumentelle nytteverdi	71
5.1.4 Meistring og tilpassing – kva songen tilbyr	72
5.2 FELLESKAP OG SOSIALE RELASJONAR	73
5.2.1 ‘Sangaktiviteten som innhold’	74
5.2.2 Musikalsk aktørskap - den kollektive dimensjonen	75
5.2.3 Rammer for samhold og fellesskap	75
5.2.4 «Vi-følelsen» - å stadfeste og utforske kollektiv identitet	76
5.2.5 Å utforske kva det vil seie å leve godt i verda	77
5.3 UTTRYKK OG UTVIKLING GJENNOM SONG	79
5.3.1 Stemmebruk og musikalsk utvikling:	79
5.3.2 Song som uttrykk for identitet	80
5.3.3 Kollektiv identitet	81
5.3.4 Læraridentitet	83
5.3.5 Danning	84
5.4 SONGENS Plass I SKULEKVARDAGEN	86
5.4.1 Korleis og i kva samanhengar syngast det?	86
5.4.2 Grunngevingar for bruk av song på grunnskulen sitt småtrinn	87
5.4.3 Songens funksjonar på grunnskulen sitt småtrinn	89
5.4.4 Refleksjonar om lærarar sin songtryggleik og kompetanse	90
6 AVSLUTTANDE BETRAKTNINGAR	91
6.1 OPPSUMMERING AV PROSJEKTET	91
6.2 SJØLVKRITISKE REFLEKSJONAR	91
6.3 FORSLAG TIL VIDARE FORSKING PÅ SONG I SKULEN	92
REFERANSAR	94
7 VEDLEGG	98
VEDLEGG 1 – GODKJENT MELDESKJEMA FRÅ NSD	98
VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE	100
VEDLEGG 3 – INFORMASJONS- OG SAMTYKESKJEMA	104

Tabellar

Tabell 3.1: Oversikt over hovudtema og undertema etter gjennomført analyse

1 Innleiing

1.1 Tema

Temaet for denne masteroppgåva er song i grunnskulen. Sjølv har eg vakse opp med ein stor grad av songaktivitet i skulekvardagen, ikkje berre som ein musikkfagleg aktivitet, men som innhald og aktivitet i samband med undervisning i fleire fag og samanhengar. Om eg nemnar skulegang og song i same setning for mine foreldre og besteforeldre, fortel dei i positive termar om korleis songen ramma inn skulekvardagen deira. Som faglærer i musikk i grunnskule, har eg i fleire år undervist elevar frå første til tiande klasse i ulike emne i musikkfaget. I musikktimeane har eg fått kjenne på dei store gledene ved å synge med desse elevgruppene, men eg har òg møtt utfordringar i samband med song som emne. Dette har ofte vore knytt til mangel på felles songrepertoar eller mangel på tryggleik med samsong, og generelt låg interesse eller forståing for song som aktivitet. Eg har sjølv ei oppleving av at det syngast mykje mindre i grunnskulen i dag enn for berre 20 år sidan.

1.2 Bakgrunn for oppgåva

Min eiga interesse og erfaring med song som emne og aktivitet i grunnskulen, er altså noko av bakgrunnen for å gjere dette forskingsprosjektet. Mitt perspektiv er som songar og musikkpedagog, med fleire års erfaring som lærar i grunnskulen. Det er eit faktum at eg har kjent meg åleine om ansvaret for at elevane mine skal bli introdusert for ulikt songrepertoar og gledene ved å synge i lag. Men det er også fleire faktorar som har gjort at eg har fatta interesse for dette temaet som eit emne for forskning.

1.2.1 Songens plass i læreplanen

For nokre år sidan fekk temaet 'song i skulen' plutselig ein ny og forsterka aktualitet, då songens plass i norsk grunnskule vart gjenstand for ein offentleg debatt. Dei ulike fagplanane for den fornya læreplanen som skulle lanserast i 2020, var ute på høyring, og ordet «song» vart *foreslått fjerna* frå planen, først frå den overordna delen og deretter frå norskfaget. Etter nesten 300 år med songtradisjon i norske læreplanar (Kalsnes, 2017, s.69), skapte dette store reaksjonar blant lærarar og andre fagpersonar. Debatten dreidde seg rundt spørsmål om songens plass og verdi i skulen, og det vart ytra stor uro for at songen verka nedprioritert på

generell basis (i godt selskap med dei praktiske og estetiske faga generelt). I 2019 gjekk 34 ulike organisasjonar saman, med stiftinga «krafttak for sang» i spissen, og utforma eit opprop for songens framtid i skulen. Markeringa «Syng ut» samla store delar av Noregs musikkliv framfor stortinget, og det føregjekk samtidig ein underskriftskampanje med tittel «Ja til sang i skolen» (Schei & Balsnes, 2022; Krafttak for sang, 2019).

Det store engasjementet resulterte i at ordet 'sang' ikkje forsvann heilt ut av læreplanen, men framleis blir nemnt eit par stadar i kompetansemåla for norskfaget på småtrinnet. Dette er når ein *ser bort frå* musikkfaget, som er det faget som kan sjå ut til å ha fått ansvar for å bevare songen i utdanningssektoren. Men det er framleis uro for songens plass i skulen, både i dag og for framtida. Nettverket 'Sang i barnehage og skole' (heretter 'SangBarSk') vart forma i 2019 av representantar frå alle dei norske lærarutdanningsinstitusjonane, med nettopp dette som grunnlag; ei oppfatning av at song står i fare for å bli marginalisert i utdanningssystemet (Schei & Balsnes, 2022). Leiar for dette forskingsnettet, Anne Haugland Balsnes, har ytra at det er mykje som tyder på at det syngast mindre i skulane no enn før, men er lite forskning som kan bidra til å klargjere situasjonen (Beckmann & Christensen, 2022, s.139). 'SangBarSk' har difor som formål å kartlegge og fremme songaktivitetar sin plass i lærarutdanning, barnehage og grunnskule (Balsnes et al., 2022, s.30).

Debatten om songens plass i skulen, synte meg at sjølv om song ikkje lenger er eit kvardagsfenomen for alle elevar, finns det framleis lærarar som nyttar song aktivt og finn det «verd å kjempe for». Song vart faktisk i samband med debatten ofte omtala som noko særleg viktig av sterke stemmer i fagmiljøa rundt musikk og utdanning. I 2019, då eg tok til med dette masterstudiet, var det likevel lite dokumentert forskning å finne på lærarar sine opplevingar og erfaringar med song i klasserommet. Situasjonen i dag er noko annleis, då 'SangBarSk' dei siste åra har gjort fleire undersøkingar og publisert artiklar om ulike perspektiv på song i grunnskule og barnehage. Dette er forskning som er interessant og sentral som grunnlag for mine undersøkingar, noko eg kjem tilbake til i avsnitt 1.5.3 og 1.5.4..

1.2.2 Songens historiske plass i skulen

Det historiske perspektivet på song i skulen er også relevant å nemne som bakgrunn for denne oppgåva, då opplevinga av at songen *er marginalisert* i dag, kan henge saman med kor sentral songen *har vore* i tidlegare læreplanar og undervisning i norsk skule. Det er særleg interessant å sjå korleis songens plass har utvikla seg med tanke på korleis ulike danningperspektiv har

gjort seg gjeldande i ulike historiske kontekstar, noko eg også vil komme meir tilbake til i avsnitt 2.1. Som nemnt har song vore ein del av norsk skule i over 300 år, og har vore registrert som ein obligatorisk aktivitet heilt sidan midten av 1700-talet då den første undervisninga vart lovfesta (Jørgensen, 2001, s.103). Frå 1700-talet og fram til i dag har innhaldet i songundervisninga, og slik sett legitimeringa av song, utvikla og forandra seg fleire gongar (Jørgensen, 2001; Kalsnes, 2017).

På 1700-talen var song eit sjølvstendig fag som i hovudsak skulle bidra til kristen oppseding (Jørgensen, 2001, s.103). Først frå midten av 1900-talet vart songfaget omdøpt til «musikk», og med reformpedagogikkens inntog skulle songen framme barnets eigenverdi og utviklinga av det heile menneske i større grad (Kalsnes, 2017, s.70-72). Ei større og større grad av digitalisering og globalisering, har dei siste 20-30 åra påverka kva som vurderast som viktig innhald i undervisning (s.80), noko som også gjeld song som emne og aktivitet i ulike fag og samanhengar. Det har med andre ord skjedd store omveltingar på desse 300 åra, med tanke på korleis song kan og bør legitimerast og organiserast (s. 83). Song er slik eit emne som tradisjonelt sett, ikkje berre i musikkfaget, men også integrert i resten av skuledagen, har ulike didaktiske implikasjonar og kan sjåast med grunnlag i ulike dannelsingsposisjonar (Nielsen, 1998, s.165).

1.3 Formål og problemstillingar

Formålet med denne masteroppgåva er å tilføre fleire perspektiv til forskinga på song i grunnskulen, ved å dokumentere og belyse erfaringane til lærarar som brukar song aktivt med elevane sine i dag. Fokus i denne oppgåva vil vere på fag og settingar utanfor musikkfaget, med hovudvekt på småtrinnet, og hovudproblemstillinga er:

Kva funksjonar kan songen ha på grunnskulen sitt småtrinn, utanfor musikkfaget?

Omgrepet 'funksjon' sjåast i samanheng med Varkøy (2003) si skildring av musikkfaget sine ulike funksjonar (s.23-24), og rommar ulike type aspekt i samanheng med til dømes kva slags betydning, verdi, rolle og hensikt songen har i ulike settingar. Varkøy kategoriserar musikkens funksjonar i skulen i fem ulike hovudkategoriar; «Musikk som erkjennelsesvei/middel», «Musikk har dannende eller personlighetsdannende funksjoner», «Musikk har konkrete nyttefunksjoner», «Musikk har rekreasjons-/underholdelsesfunksjoner» og «musikk har terapeutiske funksjoner» (s.24). Desse

kategoriane skal ikkje forståast som teoretisk rammeverk i denne oppgåva, men som ein måte å sette omgrepet funksjon inn i ein musikkpedagogisk kontekst. Dei vil såleis vere relevante å vende tilbake til i samband med oppsummering og konklusjon.

Dei ulike funksjonane har særleg pedagogiske, men også didaktiske implikasjonar, noko det teoretiske rammeverket for oppgåva vil spegle. For å nærme meg hovudproblemstillinga opererer eg difor med to ulike delproblemstillingar som fokuserer noko ulikt på desse aspekta. Desse er:

1. Korleis og i kva samanhengar brukar lærarar song på småtrinnet, utanfor musikkfaget?
2. Korleis grunnjev lærarar bruken av song på småtrinnet, utanfor musikkfaget?

1.4 Avklaringar i samband med problemstillinga

I samband med problemstillingane er det naudsynt å gjere nokre avklaringar og avgrensingar. I samband med dette vil eg også presentere det teoretiske rammeverket for denne oppgåva.

1.4.1 Ei utforskande haldning

I samband med hovudproblemstillinga må ein merke seg at det ikkje er eit formål for denne oppgåva å seie kva funksjonar songen *bør* ha i småskulen. På trass av før-forståingar frå feltet, går eg inn i denne undersøkinga med ei undrande haldning, der eg ønskjer å *utforske* kva funksjonar song *kan ha*. Med utgangspunkt i kva funksjon songen *har* i arbeidet til ei lita handfull lærarar som nyttar song aktivt med elevane sine, vil eg reflektere og diskutere rundt dei moglegheitene som ligg i song og songaktivitet. I ein slik prosess er det likevel mogleg at nokre aspekt og posisjonar kan synest som meir heldige eller nyttige enn andre, særleg i samband med grunngevingar for song. Ved å lære meir om lærarar sine erfaringar med song, og høyre deira tankar og visjonar for kva songen *kan vere*, dannar eg eit grunnlag for å gå inn i tolking og refleksjon der både songens spesifikke metodiske og utviklande funksjonar, men også songens ibuande kvalitetar, blir løfta fram, og songens potensiale i småskulen er gjenstand for utforsking og diskusjon.

1.4.2 Utanfor musikkfaget

Eg har vald å fokusere på andre fag enn musikkfaget, då det i stor grad er dei andre faga og settingane som er kvardagen til elevane. Eg ønskjer å høyre om erfaringane til lærarar som møter elevane ofte og i fleire ulike settingar, og har ein annan fagleg bakgrunn og eit anna fokus enn ein musikk lærar. Eg har ikkje avgrensa oppgåva til å gjelde bruk av song berre i undervisningskontekstar, men ønskjer å utforske songens funksjonar i alle delar av skulekvardagen der læraren er aktivt saman med elevane sine. Dette inkluderer til dømes alle organiserte samlingar med trinn, avdeling og skule, arbeid mot framsyningar, timar som 'klassens time', eller lunsj og friminutt.

1.4.3 Utval av informantar

For å få utfyllande informasjon om bruk av song, er det eit poeng at informantane i intervjustudiet er lærarar som *faktisk* syng med elevane sine i fleire fag og settingar. Dei er lærarar som syng mykje, som har eit bevisst og reflektert forhold til det å syngje. I tillegg må dei jobbe på første til fjerde trinn. Denne avgrensinga handlar mellom anna om å avgrense omfanget av oppgåva. Valet av småtrinnet handlar delvis om at der finns kompetanssmål knytt til song i norskfaget frå første til fjerde trinn, og at verker som det er meir bruk av song på desse trinna (Beckmann & Christensen, 2022, s.160). Av erfaring veit eg òg at det er nokre markante forskjellar og fleire omsyn som må vurderast ulikt på dei ulike avdelingane i grunnskulen. Ein viktig forskjell er at enkeltlæraren har meir ansvar og er inne i fleire fag og settingar på småtrinnet, der faglærarar er meir i bruk frå femtetrinn og oppover. Avgrensinga handlar slik sett om at enkeltlærarar på småtrinnet møter den same elevgruppa oftare, og kanskje kan seie meir om songen sine funksjonar i dei same gruppene, over tid.

1.4.4 Teoretisk rammeverk

Som eg har vore inne på har song i eit historisk perspektiv blitt legitimert og organisert ulikt med tanke på didaktiske implikasjonar og fokus på danning. Slike faktorar er også interessante med tanke på å sjå kva plass song kan ha i dagens skule. Frede V. Nielsen (1998) sin «sangfagskonsepsjon» (Heretter på norsk: sangfagskonsepsjon), er difor ein interessant teoretisk innfallsvinkel til temaet i denne oppgåva. Utgangspunktet til Nielsen er utviklinga og kategoriseringa av sjølve musikkfaget (s.165). Likevel er 'sangfagskonsepsjonen' med sine

ulike dimensjonar, eit interessant teoretisk utgangspunkt for å belyse songaktivitetar utanfor musikkfaget, med både didaktiske og metodiske implikasjonar, og sett i samband med ulike danningperspektiv.

Med 'sangfagskonsepsjonen' som utgangspunkt zoomar eg ut og trekk inn teori frå eit sosiomusikalsk rammeverk. Sidsel Karlsen sin artikkel om «Musical Agency» (2011) står i fokus, der ho gjennom å vise til ulike forståingar frå musikk sosiologisk forskning, skildrar individuelle og kollektive kategoriar av «Musical agency». Desse belyser korleis songaktivitet kan ha eit ibuande potensiale, særleg i samband med dei kollektive kategoriane og i møte med Small (1998) sin teori om «musicking». I dette er det også drege inn perspektiv frå Varkøy (2017) om 'den musikalsk handlinga sin eigenverdi', og Ruud (2013) om identitet.

1.5 Tidlegare forskning på song i skulen

Eg vil i det følgande gjere ein gjennomgang av diverse forskning som er publisert om temaet song i samband med opplæring, både nasjonalt og internasjonalt. Dette inneber mellom anna undersøkingar og analyser gjort på læreplan og songrepertoar, songens påverknad på språk, lærarferdigheiter med bruk av song, songens plass i musikkfaget og lærarar sine erfaringar og opplevingar med song i skulen. Dette er forskning på PhD-nivå og oppover, som til saman dannar eit viktig utgangspunkt for dette forskingsprosjektet.

1.5.1 Læreplan, songrepertoar og songens potensiale

Det er gjort ein del analyser om korleis læreplanen har utvikla seg i samband med musikkfaget i ein historisk kontekst i Noreg, og korleis songrepertoaret har utvikla seg, både i samband med samfunnsutvikling og skuleutvikling. Viktige bidrag her er mellom anna Jørgensen (2001), Kalsnes (2017), Lund (2008 og 2010) og Varkøy (2015). Desse tema og forfattarane blir nemnt og utdjupa i denne oppgåva i samband med historiske perspektiv på songen, i avsnitt 1.2.2 og 2.1.1. Nielsen (1998) bør også nemnast, då den nemnte «sangfagskonsepsjonen» også belyser songen utifrå eit historisk perspektiv i skulen, skjont i ein dansk kontekst. I svensk kontekst har Johnson (2021) skrive ei PhD-avhandling om repertoar og songpraksisar i skulen. Resultata viser at svensk skule framleis har ein god del tradisjonelle svenske songar i sitt songrepertoar (s.110), og at elev-medverknad også eit viktig kriterium i samband med repertoar-utvalet (s.111).

Samanhengar mellom språkopplæring og song er også noko det er forska ein del på, både i Noreg og internasjonalt. Det er gjort undersøkingar som viser koplingar mellom song og leseferdigheiter (Biggs & Watkins, 2008; Smith, 2000), og korleis song kan påverke både munnleg og skriftleg språkutvikling hos små barn (Forrester, 2020; Pitts, 2016). Det er òg undersøkt korleis bruk av song påverkar språkopplæring og kommunikasjon hos barn med anna morsmål (Busse et al., 2018; Kulset 2016 og 2019). I tillegg har Lund (2012) skrivt om songens potensiale i engelskopplæring i Noreg, der engelsk er definert som andrespråk.

I Storbritannia er det undersøkt korleis prosjektet 'SingUp', eit prosjekt som promoterer meir song inn i skulen, kan ha påverka skulebarna sine vaner i knytt til songaktivitet, i tillegg til utviklinga deira på andre områder (Saunders et al., 2011; Welch et al., 2011). 'SingUp' kan minne om det norske prosjektet «Syngende skole» (Balsnes, in press) og samanliknast også med ressursen KorArti' (Ellefsen et al., 2023, s.10). Det er ikkje gjort tilsvarende forskning eller undersøkingar retta mot korleis desse norske prosjekta og ressursane påverkar bruk og oppleving av song i norsk skulekontekst.

1.5.2 Lærarkompetanse og songens plass i skulen

Lærarar sin kompetanse i musikk og deira forhold til song, er også noko det er forska på tidlegare. Ehrlin og Wallerstedt (2014), Kulset og Halle (2020) og Torgersen og Sæter (2021) har alle skrivt om dette i samband med song i barnehage/'preschool', i norsk og internasjonal kontekst.

I skulekonteksten retter liknande undersøkingar seg særleg mot undervisning i musikkfaget. I England har Hallam et al. (2009) har gjennomført ei undersøking av lærarar sin tryggleik med å undervise i ulike emne i musikkfaget. Resultata av studiet viste at dei fleste lærarane hadde mindre sjølvtilit i samband med musikkundervisning enn i andre fag.

Balsnes (in press)¹ har gjort ein metastudie der ho undersøker kva rolle eller posisjon song har hatt i det norske skulesystemet gjennom historie, frå 1700-talet og fram til i dag. Ho konkluderer med at det syngast mindre i dag enn før (på generell basis i skulen), og at dette er grunna mindre 'sangtrygghet' og ekspertise mellom lærarane, og fordi andre aktivitetar blir prioritert framfor song.

¹ Denne artikkelen har eg fått tilgang og lov til å vise til, av Anne Balsnes.

I den nemnte PhD-avhandlinga til Johnson (2021) kjem det likevel fram at song er eit populært og viktig element i musikkundervisninga i Sverige, både for lærarar og elevar, og at mykje av musikktimeane blir brukt til songaktivitet (s.106). Ellefsen et al. (2023) publiserte nyleg ein artikkel som visar funn frå ein nasjonal spørjeundersøking om kva emne som vert undervist i musikkfaget i norsk grunnskule, også sett i samanheng med trinn og lærarkompetanse. Denne undersøkinga visar at song er det emnet som er hyppigast undervist (s.7), særleg på barneskulen, 1.-7.trinn (s.8). Desse studia belyser berre songens plass i musikkfaget spesielt og ikkje generelt i grunnskulen, og kan difor ikkje sjåast i motsetnad til 'SangBarSk' si hevdning om at songen står i fare for å bli marginalisert i utdanningssystemet (Schei & Balsnes, 2022, s.240).

Omgrepet 'Songtrygghet' (heretter på nynorsk: Songtryggleik) er etablert av Balsnes og Jansson (2022), og blir definert som «å vere så fortrolig med og trygg på egen sangstemme at man tør å delta i samsangssituasjonar» (s.201). Dei omtalar mangel på songtryggleik som ei årsak til at lærarar ikkje brukar song i undervisninga si (s.202), og har med grunnlag i dette gjennomført ein studie om korleis korsong i lærarutdanninga kan bidra til å utvikle nettopp individuell songtryggleik blant lærarstudentar. Sidan studiet deira tek for seg studentar som ikkje utdannar seg utelukkande som faglærarar i musikk, peiker den også mot bruk av song i andre fag enn musikkfaget.

1.5.3 Lærarar sine opplevingar med bruk av song

Det har lenge vore lite forskning på lærar sin bruk av song og deira oppleving av korleis song fungerer i skulesamheng. Som nemnt har dette endra seg dei siste åra, ved opprettinga av forskingsnettverket SangBarSk i 2019. Nettverket har gjennomført ulike undersøkingar om nettopp korleis og kvifor lærarar brukar song, og har mellom anna gjort ei nasjonal kartlegging av song i barnehage og skule, i tillegg til casestudium i utvalde barnehagar og skular, beståande av observasjonar og intervju (Balsnes et.al, 2022, s.30). Dei siste åra har det komme ei rekke artiklar, basert på dei nemnte studia, eller andre liknande undersøkingar, som belyser og diskuterer ulike problemstillingar og sider ved songaktivitet i skule og barnehagar. Dei nemnte artiklane til Balsnes (in press) og Balsnes og Jansson (2022) kan sjåast som ein del av dette. Eg vil i tillegg presentere tre andre artiklar som tek for seg ulike sider ved bruk av song i grunnskulen, då dei er av særleg interesse i samband med denne masteroppgåva.

Beckmann og Christensen (2022) undersøker korleis songen brukast i dagens skule, og kva som er lærarane sine grunngevingar for å velgje eller velgje bort song som ein integrert aktivitet i skulekvardagen (s.139). Dette gjer dei gjennom kartlegging av songaktivitet ved skular i Agder, samt kvalitative intervju med lærarar og leiarar i skulane (s.145). Dei knyt funna sine opp mot eit historisk perspektiv på songens rolle i undervisning, læreplanen sitt danningssomgrep og korleis song kan inngå som aktivitet knytt til omgrepet fellesskapsmuisering (s.139). Dei trekk også inn lærarar sine opplevde utfordringar i samband med song i skulen (s.154-156).

Schei og Balsnes (2022) spør korleis song brukast av tilsette i utvalde barnehagar og skular, og kva førestillingar som er framtrudande blant dei (s.240). Dei presenterer materiale frå det kvalitative del-studiet nemnt over, og dei diskuterer funna sine opp mot omgrepet “godhetsdiskursen”, og Sigrid Røyseng (2007) sitt sitat at om at “forestillingen om det gode kan både bidra til å underbygge og underminere forestillingen om kunstens autonomi” (Røyseng, 2007, s.241; sitert i Schei & Balsnes, 2022, s.252). Dei slår fast at det er eit paradoks at song, som av informantane snakkast om som så grunnleggande viktig, knapt blir nemnt i gjeldande læreplanar og timeplanar, og diskuterer korleis synet på songen som noko grunnleggande godt uansett kva, kanskje kan vere øydeleggande for songens plass i skulen. Dei spør seg om eit større fokus på songens eigenverdi og songen sin estetiske dimensjon, kan gjere at den blir meir prioritert (s.257).

Balsnes et al. (2022) tek for seg lærarar sine grunngevingar for bruk av song, «*hvorfor sang*», eller med andre ord korleis songen legitimerast (s.31). Som bakgrunn trekk dei fram korleis song har hatt plass i norske læreplanar i historisk kontekst, og etterkvart med særskilt med fokus på musikkfagets formål og kompetansemål i dei siste læreplanane. Dei ser funna sine i lys av Øivind Varkøy sine legitimeringskategoriar; og dei spør om dei ulike kategoriane kan brukast og samsvarer med datamaterialet frå dei to undersøkingane deira. I samband med resultat frå spørjeundersøkinga, ser dei også på samanhengen mellom legitimeringsargument og faktorar som kor ofte det syngast, kjønn og musikkespertise (s.37).

1.5.4 Tidlegare forskning sin relevans for denne oppgåva

Som nemnt er mykje av forskinga på songens plass i læreplanen og songrepertoar gjennom tidene, noko av utgangspunktet for å gjere dette forskingsprosjektet. Studia som tek for seg songens spesifikke verknader inn mot språkfag og korleis lærarar sine ferdigheiter spelar inn,

utgjør ein interessant bakgrunn. Den nyare forskinga som viser at det syngast ganske hyppig i musikkfaget (Ellefsen et al., 2023; Johnson, 2021) fungerer som eit interessant bakteppe. Samtidig dreier spørsmålet i denne oppgåva seg om songens funksjonar i andre fag og samanhengar, då det som nemnt er dette som utgjør mesteparten av skulekvardagen til elevane.

Særleg interessant for mitt arbeid, er 'SangBarSk' sine nye bidrag til forskinga på song i norsk skule i dag, der spørsmål om lærarar sin bruk av song, førestillingar om songens nytte og funksjon, og korleis lærarar grunngjev og slik legitimerer bruken av song er sentrale. Studia og publikasjonane har mange likskapar til gjennomføring og fokus i denne masteroppgåva, og er difor relevante som bakgrunn for, og i samanlikning av, mine funn.

I samband med desse likskapane vil eg understreke nytta av å gjennomføre forskning på eit område det allereie er forska på; dette heng saman med reliabilitet og validitet, og om forskingsresultata kan reproduserast og forståast som gyldige; sterke og overtydande (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Eg vil òg påpeike ulikskapane mellom dette masterprosjektet og SangBarSk sine undersøkingar og publikasjonar. Medan 'SangBarSk' mellom anna har gjort eit utval av informantar basert på skular der det syngast mykje (Balsnes, in press) har mitt fokus vore å finne enkeltlærarar som syng mykje, utan at resten av skulen nødvendigvis gjer dette. I dette studiet har eg valt å fokusere særskilt på det som skjer utanfor musikkfaget, med avgrensa fokus på 1.-4.trinn, medan 'SangBarSk' studerer grunnskulen generelt. Sjølv om nokre av dei teoretiske utgangspunkta til ei viss grad er samanfallande (jf Beckmann & Christensen), vert resultata likevel belyst og drøfta på ulike måtar, og frå ei anna forståingsramme. Særleg er hovudproblemstillinga i denne oppgåva, med songens funksjonar i fokus, noko som er særlege for dette masterprosjektet. Sett slik bidreg denne masteroppgåva potensielt både med ei nyansering og utdjuping av forskinga på temaet 'song i skulen'.

1.6 Disposisjon av masteroppgåva

Denne masteroppgåva har seks ulike kapittel. Kapittel 1 gjev ein innleiande introduksjon til tema for oppgåva, bakgrunn og formål, samt problemstilling og ulike avklaringar i samband med denne. I tillegg vert teoretiske perspektiv og tidlegare forskning presentert

Dei neste to kapitla tek for seg teoretiske sider ved masterarbeidet. I kapittel 2 presenterer eg dei ulike teoretiske utgangspunkta som vil gjere seg gjeldande i drøftinga av resultata. I

kapittel 3 gjer eg reie for dei metodiske vala og implikasjonane i samband med korleis empirien er innhenta og analysert, og korleis oppgåveteksten er utarbeida.

I kapittel 4 presenterer eg resultatane av analysane av intervjuane med lærarane.

I kapittel 5 drøftar eg desse resultatane; lærarane sine erfaringar og grunngjevingar med bruk av song, opp mot dei teoretiske perspektiva i kapittel 2, for slik å kunne reflektere rundt og svare på hovudproblemstillinga.

Kapittel 6 fungerer som ei avslutning, der eg legg fram nokre kritiske betraktningar med tanke på resultatane i denne oppgåva, før eg skisserer forslag til vidare forskning på emnet.

2 Teorikapittel

I dette kapittelet vil eg gjennomgå dei ulike teoretiske perspektiva eg har vurdert som relevante for diskusjonar av det empiriske materialet, som utgangspunkt for å belyse og forstå tematikken. Hovudproblemstillinga for masteroppgåva er: *Kva funksjonar kan songen ha på grunnskulen sitt småtrinn, utanfor musikkfaget?* Dette vil eg finne ut av ved å undersøke korleis og i kva samanhengar lærarar syng med elevane sine, og korleis dei grunnjev kvifor dei syng.

I dette kapittelet vil eg først gjere reie for «Sangfagskonsepsjonen» til Frede V. Nielsen (1998) og korleis denne heng saman med ulike danningssposisjonar. Eg vil deretter zoome ut til eit meir musikk sosiologisk landskap, der hovudtyngda ligg på Sidsel Karlsen (2011) si utgreiing av omgrepet “musical agency”, og korleis det kan forståast gjennom ulike dimensjonar og kategoriar. Her trekk eg særleg fram korleis ein kan forstå Christopher Small (1998) sin teori om “musicking” inn i dette rammeverket, mellom anna ved å vise til Ragnhild Strauman (2021) sin bruk av teorien i sin PhD-avhandling *Bruk av salmer og sanger i den norske kirkes trosopplæring*.

2.1 Frede V. Nielsen og sangfagskonsepsjonen

Frede V. Nielsen har vore ein sentral person i å løfte den nordiske musikkpedagogiske tenkinga og forskinga på 1990-talet. Med si fagdidaktiske interesse har han i følge Øivind Varkøy (2015) gitt viktige bidrag til det musikkpedagogisk-filosofiske feltet (s.92). Boka *Almen musikkdidaktik* (1998) er sentral for formidlinga av Nielsen sitt arbeid. Her har han mellom anna skrivne fram ulike didaktiske posisjonar og konsept i musikkfaget, som er belyst både historisk og systematisk. Desse er ‘musikk som’: “sangfag”, “musisk fag”, “sak-fag”, “samfunnsfag”, “ledd i polyestetisk oppdragelse” og som “lydfag” (s.164). I denne masteroppgåva er posisjonen “musikk som sangfag”; eller med andre ord “Sangfagskonsepsjonen”², eit sentralt teoretisk utgangspunkt for drøftingane av empirien. Dette gjeld særskilt dei erfaringane og opplevingane hos lærarane, som har samheng med didaktiske og metodiske implikasjonar, og som rører ved ulike danningsspektiv. Som nemnt i innleiinga, avsnitt 1.4.4, er dei ulike dimensjonane av songfaget nyttige for å belyse

² Eg brukar ofte omgrepet ‘songfaget’ som ei nynorsk forkorting på ‘sangfagskonsepsjonen’.

songaktivitetar også i andre fag og samanhengar enn musikkfaget, noko eg òg visar i drøftingane i kapittel 5.

Nielsen (1998) innleier utgreiinga om 'sangfagskonsepsjonen' ved å vise til songen som eit avgjerande innhaldsmoment i over 160 år i musikkfaget i Danmark (s.165). Med dette historiske perspektivet som bakteppe, legg han fram tre ulike dimensjonar av 'sangfagskonsepsjonen'. Han påpeiker at dimensjonane ikkje utelukkar kvarandre, men at dei "...betegner (...) væsensforskellige didaktiske vægtlægninger" (s.165).

I det følgande vil eg legge fram korleis Nielsen skildrar 'sangfagskonsepsjonen' gjennom dei tre ulike dimensjonane, òg ved å trekke fram nokre implikasjonar og problem ved desse. Eg trekk også linkar mellom songfaget sine dimensjonar og Wolfgang Klafki³ sine danningperspektiv, slik dei vert presentert av Nielsen med relevans til musikkpedagogikken, og av Ragnhild Strauman (2021) i hennar PhD-avhandling.

2.1.1 Song som innhald

Dimensjonen 'song som innhald' har lang tradisjon og historie, og heng tett saman med det materielle danningperspektivet med "det klassiske" som utvalskriterium (Nielsen, 1998, s.166). Eit materielt danningssyn forstår undervisning som oppseding *til* eit lærestoff, altså at undervisningsstoffet står i sentrum av undervisninga som både middel og mål (s.55). I samanheng med songfaget handlar dette om å lære seg eit "klassisk" songmateriell, og å *ta opp i seg* den riktige, gode kunnskapen.

I denne samanhengen er det relevant å trekke inn eit historiske perspektiv på kva "det klassiske" er og har vore, og kva slags kunnskap som har vore viktigast i løpet av utviklinga av musikk-/songfaget. Dette kan lesast som ei utdjuing av det historiske perspektivet frå innleiingskapittelet (avsnitt 1.2.2). Som nemnt tidlegare var musikkfaget på 1700-talet berre eit songfag, og songane skulle passe inn som del av den religiøse oppsedinga til kristendomen. Skulelova frå 1739 hadde som krav at kvar skuledag skulle starte og slutte med ein salme, og frå 1827 var «sang, efter Psalmeboken» eit eige sjølvstendig fag (Jørgensen, 2001, s.103). Frå midten av 1800-talet vart 'Sang' etablert som eit eige fag, frigjort frå religionsundervisninga. Dette var ikkje slutten for salmesongen i skulen, men det skjedde

³ Wolfgang Klafki var tysk pedagog og didaktiker, og har bidratt til å utvikle danningssomgrepet og teori om danning (Skagen, 2023).

herifrå eit gradvis inntog av meir verdslege songar, og etterkvart både nasjonale og utanlandske songar og tekstar (s.104). Det kom impulsar frå meir folkelege bevegelser og frå nye komponistar og diktarar, og slik vart også det “klassiske” songrepertoaret utvida (Nielsen, 1998, s.166). Songfaget skulle ha forbindelse med samfunnsautoritetar som Gud, konge og fedreland og formidle ein felles songtradisjon. I dette peiker songen utover seg sjølv som objektivt kulturinnhald, og blir til eit symbol for (det norske) fellesskapet; kjensla av å vere eit folk og ein kultur (s.167).

I 1960 kom «Læreplan for forsøk med 9-årig skole» og songfaget vart omsider omdøpt til «musikk» (Jørgensen, 2001, s.106). Framleis var det fokus på songens plass som innhald i musikkfaget, og tydelege forventningar om kva songar elevane skulle og burde lære seg, frå det nasjonale og mot det nordiske og internasjonale (s.106), og barnesongar med «etisk appell» (s.108). Gradvis har songen måtte dele plassen med fleire andre emne i musikkfaget, og slik «mista» noko terreng i det musikkfaglege landskapet (Jørgensen, 2001). Songrepertoaret endra seg, særskilt i møte med massemedia sin innflytelse, der angloamerikansk og internasjonal mediekultur har hatt stor påverknad. Internett og digitalisering har slik har stor innflytelse på songrepertoaret, og den “felles songkulturen” utvikla seg mot ei rekke delkulturar (Nielsen, 1998, s.169). I dag kan “den norske sangskatten” vere vanskeleg å definere (Lund, 2010, s.17). Ein kan likevel velgje å sjå til det utvalet av songar som framleis får plass i nye norske songbøker; som har overlevd historiske omveltingar og framleis er vert oppfatta som dei mest «kjente og kjære norske sangene» (s.17), og som passar inn i samband med forståing av barnekultur, sjangerbredde, skule- og samfunnsutvikling, religiøst innhald og kulturelt mangfald (s.17).

Som ein avsluttande merknad til innhalds-dimensjonen skriv Nielsen (1998) at:

Hvis vi i fremtiden ønsker et musikalsk fællesrepertoire som udtryk for vår fælles kultur, kommer kun én institusjon på tale til varetagelse af en sådan opgave, nemlig folkeskolen. (s.169).

I samband med denne oppgåva kan spørsmålet da dreie seg rundt kva plass denne dimensjonen faktisk har i dagens skule, og i kva grad lærarane opplev at dette er noko framtreidande og viktig.

2.1.2 Song som middel

Denne dimensjonen peiker tilbake på det faktum at songane i innhalds-dimensjonen, djupast sett ikkje er ein del av undervisningsinnhaldet “for si eiga skuld”, men for å formidle noko anna, omtalt som eit kulturinnhald (Nielsen, 1998, s.170). I denne dimensjonen forståast dette som at songane er eit middel for å lære noko anna i meir konkret forstand. I skildringa av dimensjonen brukar Nielsen (1998) stikkord som å «erfare», «bevisstgjøre» og «begrepsliggjøre» (s.170) som innhald i undervisninga, og sikter til dømes til å tileigne seg kunnskap om ulike musikalske formar og strukturar og musikalske fenomen som rytmikk og tonalitet i musikkfagleg kontekst. Særleg legg han vekt på den direkte, musikalske *erfaringa* som songar, i si korte og lettlærte form, representerer (s.170). Nielsen (1998) trekk også fram at ein gjennom song kan belyse meir generelle musikkhistoriske og samfunnsmessige dimensjonar ved musikk (s.171).

Denne dimensjonen ligg nærmast den *formale danninga*. I formal danning står eleven i sentrum. Eleven skal ikkje “ta opp i seg” og bli oppdratt *til* musikken, men blir danna *gjennom* erfaringa med musikken (Nielsen, 1998, s.65). Formal danning kan deles i to grunnformer; funksjonell danning og metodisk danning. Funksjonell danning forutsett at mennesket har i seg ei rekke “krefter” eller “funksjonar” som kan dyrkast fram og forsterkast. “Dannelsesarbejdet går ut på træning af vore ’åndelige muskler’” (s.68), og grunnlaget for tenkjeevna skal strykast (s.68). I samband med musikk handlar dette om å utvikle det heile, allsidige mennesket og særskilt kjenslelivet; altså evna til å kjenne igjen ulike kjensler, og å uttrykke dei (s.69), og kan i samband med dimensjonen «song som middel», forbindast til dømes med verknaden av det tekstlege innhaldet. Metodisk danning viser til det å lære seg og anvende ulike verktøy, arbeidsteknikkar og framgangsmåtar i eiga læring (s.74). Som døme er det lære seg ulike typar musikalsk struktur, toneartar og rytmikk, med på å gjere det lettare å kjenne igjen og lære, eller skape, liknande songar seinare.

2.1.3 Songaktiviteten er innhald

I denne dimensjonen tek Nielsen for seg songaktiviteten, det å synge, både som ferdigheitstrening og som generell songleg utfalding, og han differensierer dette i fire ulike punkt. Nielsen (1998) sitt fokus er på songaktivitetens påverknad på utanom-songlege forhold og -aktivitetar, i tilknytning til musikkfaget (s.173). Dei ulike differensieringane ved songaktiviteten er: a) det fysiologiske aspektet, b) det psykologiske aspektet, c) det sosiale og

sosial-psykologiske aspektet og d) korleis desse grip inn i kvarandre, mellom anna i eit historisk perspektiv (s.173). Eg vil utdjupe dette nærmare:

Det fysiologiske aspektet viser til det faktum at alle menneske brukar stemma si, og difor har behov for å oppnå ei viss ferdigheit og innsikt i å uttrykke seg vokalt til ulike formål. Nielsen (1998) påpeiker behovet for å ha kunnskap om “stemmehygiene” (s.173), altså å bruke stemma si på ein teknisk god og hensiktsmessig måte. Han stiller likevel spørsmål til om dette primært skal vere musikk lærarane si oppgåve å formidle, då dette er noko som bør gjelde i alle situasjonar der ein brukar stemma si. Nielsen påpeiker at dette aspektet berre gir musikalsk mening når det “...oppfattes som middel til musikalsk utfoldelse” (s. 173). Når ein brukar song, både i og utanfor musikkfaget, er dette eit relevant aspekt å forhalde seg til.

Det psykologiske aspektet kan òg knytast til stemma; det enkelte menneske sitt behov for stemmeutfolding og til det “vokale selvdryk” (Nielsen, 1998, s.174). Her legg Nielsen særskilt vekt på at songleg utfolding formidlar noko meir enn tekstens konkrete betydning. Dette ved at psykologiske og kroppslege faktorar grip inn i kvarandre, og fordi den lydlege gangen, som melodien, er særskilt viktig for den heilskaplege forståinga og formidlinga (s.174).

Det sosiale og sosial-psykologiske aspektet viser både til songen i skulen som primært ein gruppeaktivitet, og til korleis songen og kjensla av fellesskap er tett forbunde; ein kan utvikle ei fellesskapskjensle gjennom song, og kjensla av fellesskap kan utløyse fellessong (Nielsen, 1998, s.175). Her sit assosiasjonane laust, og det er lett å trekke linkar til korsong og fellessong, både i formelle og uformelle sosiale situasjonar i livet.

Dei omtalte aspekta grip inn i kvarandre og har som nemnt ein historisk funksjon (Nielsen, 1998, s.175). Nielsen sjølv utdjuvar ikkje dette fjerde aspektet i så veldig stor grad. Men slik eg forstår det viser dette til det faktum at det fysiologiske, psykologiske og sosial-psykologiske aspektet *ikkje* er avskilte og uforanderlege faktorar, men noko som skjer i samspel med kvarandre og i lys av ideal i den tida ein lev i. Nielsen (1998) trekk inn dømet på korleis det vestlege, vokale klangidealet, “skjønnsangen”, har blitt utfordra og supplert med andre ideal, både i eldre tid, då folkemusikalske uttrykk sto sterkt (Lund, 2008, s.127), og i nyare tid, der sjangeruttrykk som jazz, rock, og ulike poputtrykk, og innflytelse frå andre språk og kulturar, har satt sitt preg (s.175).

Kategorien ‘songaktivitet som innhald’ kan også forståast i samanheng med den *formale danninga*, og særleg den formal-funksjonelle danninga, der førestillinga om at eleven blir

danna gjennom erfaringa med musikken er rådande, og musikkens «sindelagsformende» påverknad er i fokus (Nielsen, 1998, s.65). Eg vil likevel i samband med denne dimensjonen også nemne det tredje danningperspektivet til Klafki; «kategoriale danning». Særs enkelt forklart kan dette forståast som ei samanføyning av dei to føreståande omgrepa, danning *til* og *gjennom* musikk, men som også rommar noko *meir* enn dette, forstått som ei større heilheit (Nielsen, 1998, s.78-79). Dette vil eg komme tilbake til.

2.1.4 Implikasjonar og problem ved 'sangfagskonsepsjonen' – og korleis imøtekomme desse

Nielsen (1998) påpeiker at det i all undervisning også skjer skjult læring, læring vi ikkje har planlagt for og som i nokre tilfelle kan vere uønskt (s.177-178). I samband med dette trekk han fram nokre problem som kan oppstå dersom 'sangfagskonsepsjonen' forståast i ein avgrensa eller snever forstand. Dei første problema kan knytast mot dimensjonane 'sang som innhald' og 'sang som middel', og handlar om at mange av dei klassiske barnesongane kan verke veldig idylliserande og dur-prega. Implikasjonar ved dette er at det kan føre med seg vrangførestillingar, at barna ikkje kjenner seg igjen i det dei syng om, og i tillegg tilbyr ei ganske avgrensa musikalsk kodeforståing (Nielsen, 1998, s. 177).

I samband med dimensjonen 'sangaktiviteten som middel' trekkast det fram korleis psyko-sosiale "effektar" av song kan gå i ekstrem retning, og viser til tysk "al-sang" i samband med Hitler-Jugend, og til songens "manipulerande effektar" i nokre ekstreme religiøse miljø. Det blir òg nemnt korleis ein snever 'sangfagskonsepsjon' kan, og tidlegare ofte har, sortert elevar ut frå dyktigheit, og utestengt elevar som ikkje kan syngje frå faget og aktiviteten (Nielsen, 1998, s.177). I dagens (norske) skule verkar det ganske utenkjeleg at lærarar skal framme eit slikt type elevsyn. Men det kan kanskje vere relevant å sjå dette i samanheng med korleis barn kan halde seg sjølv eller andre barn utanfor, ved å melde seg ut eller mobbe. Nielsen (1998) påpeikar i alle fall at lærarar kan imøtekomme desse problema med ei reflekterande haldning til faget, der ein forsøker å fanne så grundig og allsidig som mogleg, og er bevisst og kritisk til dei didaktiske implikasjonane som kan oppstå (s.179).

2.1.5 Kategorial danning og musikkens mangespektrede meningsunivers

Kategorial danning er som nemnt noko *meir* enn samanføyninga av materiell og formal danning. I utgreiinga si viser Nielsen (1998) til at danningprosessen kan forståast som ein

erkjenningsprosess, der det hermeneutiske prinsippet om “før-forståing”, som eit utgangspunkt for utvikling og “horisontutvidelse”, gjer danninga mogeleg for eleven (s.79-80). Han skriv også at den kategoriale danninga oppstår gjennom ei “dobbeltsidig åbning” (s.79), og refererer til Klafki:

... dannelse er ensbetydende med, at en fysisk og åndelig virkelighed har åbnet sig for et menneske – det er det objektive eller materielle aspekt; men det vil samtidig sige: at dette menneske har åbnet sig for denne sin virkelighed – det er det subjektive eller formelle aspekt såvel i ‘funktionel’ som i ‘metodisk’ forstand. ... Denne dobbeltsidige åbning sker på den objektive side ved at indhold af almen, kategorial afklarende art kommer til syne og på subjektssiden ved fremkomsten af indsigt, oplevelser, erfaringer af almen art. (Klafki, 1983, s.61, I Nielsen, 1998, s. 79).

Strauman (2021) parafaserer Klafki, og skildrar dette som at “lærestoffet åpner seg for eleven og eleven åpner seg for lærestoffet” (s.32). Strauman si framskriving av den kategoriale danninga i sin PhD-avhandling (2021) er interessant å trekke inn her, då hennar kontekst i samband med trusopplæring i kyrkja, på fleire måtar kan ha fellestrekk grunnskulekonteksten. Ho baserer også si framskriving av danningperspektiva på Klafki sine reviderte skildringar av desse, etter Nielsen (1998) si utgiving av *Almen musikkdidaktik*.

I formuleringa av den kategoriale danningsteorien er det særleg tre omgrep som er sentrale. Strauman refererer mellom anna til Nielsen når ho skriv om desse. I samband med objektsida, altså innhaldet undervisinga, er omgrepet “det elementare” (Nielsen, 1998, s.81) sentralt. Nielsen skriv at “elementare sagforhold er af grunlæggende og almen art”, og at “musik er i seg selv ‘elementar’ fordi den udtrykker væsentlige dimensioner i menneskers oplevede virkelighed” (s.81). Omgrepet “det fundamentale” står for den erfaringa som skjer i vekselverknaden mellom objekt og subjekt (s.81). At musikken kan få deg til å forstå noko om den menneskeleg kjensleverda som på andre måtar er uforståeleg, eller kan uttrykke noko som er vanskeleg å uttrykke på nokon annan måte, kan sjåast som ei fundamental erfaring (s.81). Strauman (2021) legg vekt på at dette omgrepet heng saman med den eksistensielle erfaringa i pedagogisk tenking (s.34). Omgrepet “det eksemplariske” handlar i kategorial danningsteori om at den fundamentale opplevinga av noko elementært, best skjer gjennom ‘eksemplariske eksempel’ (Nielsen, 1998, s.82). Det “eksemplariske” lærestoffet er difor sentralt for den dobbeltsidige opninga (Strauman, 2021, s.34) og det er viktig at dette

lærestoffet er aktuelt for eleven, og at dei gjennom “fordypet beskæftigelse med det spesielle” når fram til “det almene og væsentlige” (Nielsen, 1998, s. 34).

Strauman (2021) trekk fram at Klafki fekk kritikk for å utelate forholdet til verda utanfor i den kategoriale tenkinga si, og at han difor utvikla ein kritisk-konstruktiv didaktikk der han la til fleire premiss for den kategoriale danninga (s.34). I dette skildra han både grunnleggande mål for den demokratiske danninga, som gjekk ut på sjølvbestemming, medverknad og solidaritet, og han drog inn nokre nøkkelpoeng i vår samtid som danninga må forholde seg til. Utan å gå i djupna på desse, vil eg trekk fram det Strauman (2021) oppsummerande skriv om dette;

Denne delen av Klafkis tenkning tydeliggjør at dannelsen både handler om menneskets forhold til seg selv, til andre mennesker og til verden. Den viser også at dannelsen ikke er en isolert sak, som bare angår enkeltmennesket, men som angår relasjonen til andre og til de utfordringer som ligger i å forholde seg til det som skjer i verden. (s.35).

Medan Strauman deretter linkar dette opp mot trusopplæring, vil eg påpeike denne aktualiteten inn skulen, der læring og danning heller ikkje berre angår enkeltmennesket, men i stor grad handlar om korleis elevane skal fungere i forhold til fellesskapet og verda dei lev i. Nok eit sitat frå Strauman viser korleis særskilt den kategoriale danningstenkinga også kan vise seg å vere aktuell i drøftinga av det empiriske materialet i denne masteroppgåva. Ho skildrar her korleis møtet mellom lærestoff og elev potensielt kan føre til slike fundamentale opplevingar, noko som kan synes direkte overførbart til grunnskulekonteksten:

De ulike aspektene i Klafkis kategoriale dannelsesstenkning vil kunne kjennes igjen i valg som gjøres i musikkundervisningen. Dersom lærestoffet, som i denne studien handler om salmene og sangen, aktualiserer vesentlige sider ved livet og verden for barnet og gjennom undervisningen fører til fundamentale opplevelser og erfaringer, vil det kunne skape grunnholdninger og følelser i barnet som er av avgjørende betydning for barnets livstolkning og livsmestring. (s.35)

Avslutningsvis i dette delkapittelet, vil eg trekke inn korleis Strauman (2021) visar til Nielsen sin teori om musikken som «et mangespektret meningsunivers», som eit utgangspunkt for å vise at musikkopplæring har som hovudsak å legge til rette for kommunikasjon mellom mennesket og musikken (s.36). Teorien til Nielsen er utvikla med utgangspunkt i den kategoriale danningsteorien og den dobbeltsidige opninga, og handlar kort fortalt om at den klingande musikken gjennom fleire meiningslag (akustiske, strukturelle, kroppslege,

spenningslag, emosjonelle lag og det åndelege, eksistensielle lag) korresponderer med ulike bevisstheitslag i den opplevande personen (Nielsen, 1998, s.136-137).

Strauman (2021) skriv at “Nielsens mangespektrede univers står i kontrast til en tendens innenfor internasjonal musikkpedagogikk, der musikkundervisningen ofte forsvares utifra et instrumentalistisk og rasjonelt syn.” (s.36), og ho visar mellom anna til Øivind Varkøy sine skrivingar om denne tematikken.

Varkøy (2017) skriv at ‘instrumentalismen’; behovet for å vurdere kunnskap og skulefag som middel for å nå nokre nyttige mål, “...kan sies å fungere som en undertrykkende diskurs i dagens utdanningspolitiske klima” (s.36). Han hevder at tenking rundt danning er særers aktuelt, særleg for kunstfaga, som ein motpol mot “mål-middel”-tenkinga, og viser til Gadamer si tenking om fenomenet og da særleg den kategoriale danninga. Der *utdanning* har ei byrjing og ein slutt, er danninga ein kontinuerleg prosess utan andre mål enn seg sjølv. (s.36). I samband med å bruke danningsteoretiske perspektiv for å belyse songens ulike funksjonar, er dette eit poeng det er viktig å vere bevisst på.

2.1.6 ‘Sangfagskonsepsjonen’ som teoretisk utgangspunkt

Korleis lærarar faktisk erfarer songaktivitetar og imøtekjem eventuelle problemstillingar i samband med songøktar, vil eg komme tilbake til i resultatkapittelet i denne masteroppgåva. I drøftingskapittelet vil ‘sangfagskonsepsjonen’ med sine ulike dimensjonar og danningperspektiv, både stå som ei ramme for å forstå empirien, og problematiserast og diskuterast opp mot dei faktiske erfaringane i praksisfeltet. Nielsen sin ‘sangfagskonsepsjon’ tilbyr i første omgang eit relativt konkret, didaktisk rammeverk for å forstå songens funksjonar i skulen, men gir med dei ulike danningsteoriane også grunnlag for drøftingar om songens ulike potensiale for danning, og peikar i retning mot diskusjonen om songens eigenverdi versus meir instrumentelle formål. Eg vil vidare ta eit steg ut av Nielsen sitt rammeverk og kople på teori frå det musikksosiologiske feltet.

2.2 Eit musikksosiologisk rammeverk

Sosiologien er den samfunnsvitskapen «som studerer forutsetningene for, oppkomsten av og samspillet mellom samfunnets ulike elementer» (Skirbekk et al., 2022), og musikksosiologien

er eit fag som studerer samanhengar og påverknader mellom musikk og samfunn, mellom anna gjennom å undersøke korleis musikk brukast og opplevast i bestemte sosiale samanhengar (Ruud, 2021). Den teorien eg skal gjere reie for i denne delen av kapittelet, oppheld seg i eit slikt musikk sosiologisk, eller sosiomusikalsk landskap. Frå eit læringsteoretisk utgangspunkt, kan ein kople på sosiokulturelle perspektiv, der læring er ein sosial prosess som må sjåast i samheng med dei sosiale rammene; kulturen, språket og fellesskapet ein er ein del av (Imsen, 2020, s.191), utan at dette er noko eg går meir i djupna på.

Det 'sosiomusikalske', og sosiokulturell læringsteori, gir raskt assosiasjonar til å handle om fellesskap og samkjensle i og gjennom musikk, men det er også individuelle implikasjonar knytt til omgrepa som presenterast. Koplar ein på den tredje dimensjonen i 'sangfagskonsepsjonen'; 'sangaktivitet som middel', ser ein at dei ulike faktorane i dimensjonen; dei individuelle fysiologiske og psykologiske, og den sosial-psykologiske, ofte *grip inn i kvarandre* og er samanfallande i songaktivitetar (Nielsen, 1998, s.175). Ved å hente teori og omgrep frå eit musikk sosiologisk perspektiv, zoomar eg på eit vis ut frå denne dimensjonen av songfaget, og det bidreg slik til å nyansere og utdjupe særskilt dei tema i empirien som kan knytast opp mot denne dimensjonen.

I det følgande vil eg presentere omgrepet "musical agency", slik Sidsel Karlsen (2011) skriv det fram som relevant for forskning på "musical experience" (s.107). Ho skildrar omgrepet ved å trekke inn element frå Christopher Small (1998) sin teori om «musicking»; korleis ein "gjer" musikk i det sosiale rom, òg ved å bruke perspektiv frå Tia DeNora (2000) sine skildringar av musikken "affordances" for individet (Karlsen, 2011, s.111). Med dette som grunnlag har ho forma kategoriar av "Musical Agency" fordelt i ein individuell og ein kollektiv dimensjon. Eg vil presentere dei kollektive kategoriane mest utdjupande, då eg ser dei som mest relevante i denne oppgåva. Eg vil òg trekke inn perspektiv frå Even Ruud (2013) og Øivind Varkøy (2017), for å utdjupe og nyansere spesifikke omgrep og argument i Karlsen sin artikkel. Avslutningsvis vil eg presentere korleis Strauman har tatt i bruk omgrepet "hymnicking" (Herfrå på norsk: salming) i sin PhD-avhandling (2021), og korleis noko av hennar forskning kan vere overførbart til tolking- og drøftingsarbeid i denne oppgåva.

2.2.1 «Musical Agency»

I Artikkelen «Using music agency as a lens: researching music education from the angle of experience» (2011), gjer Sidsel Karlsen ei utdjupande definerings og kategorisering av omgrepet «musical agency». I følgje Karlsen, deler dei fleste greinene av musikkpedagogisk forskning, synet på at «musical agency» på ein eller annan måte har å gjere med individet sin «capacity for action», i relasjon til musikk eller musikkrelaterte settingar (s.110). Det er fleire som brukar den norske omsetjinga «musikalsk aktørskap» om musical agency (Karlsen, 2015; Ruud, 2017; Strøm, 2016). Den norske omsetjinga kan by på andre assosiasjonar og måtar å forstå omgrepet på, mot ordet 'handling' (på engelsk; to act). Ruud (2017) brukar mellom anna «økt handleutfoldelse» synonymt med «aktørskap» når han knyt omgrepet opp mot musikkterapeutisk praksis (s. 205). Strøm (2016) brukar omgrepet, samt Karlsen sitt rammeverk, i sin Ph.d.-avhandling i 'profesjonsrettede læringsutdanningsfag'. Ho skriv: «Musikalsk aktørskap forstås i denne sammenheng som individets evne til å engasjere seg aktivt og ta selvstendige grep i sitt eget forhold til musikk» (s.3). Eg vil halde fram med å bruke den norske omsetjinga i denne oppgåva, då eg opplev at omgrepet «aktørskap» tilfører, heller enn å fjerne, dimensjonar til det engelske «agency».

Karlsen (2011) sitt utgangspunkt er å finne ut korleis musikalsk aktørskap kan fungere som ei lense for forskning på «...how people do music and how they learn from doing it» (s.108). Ho påpeikar kor viktig det er å fange perspektivet til den som lærer (eleven, studenten etc.), for å få eit djupare innblikk i musikalsk bruk, kunnskap og læring (s.108). Når eg vel å bruke denne 'lensa' i mi masteroppgåve, er det viktig å vere bevisst på at eg har gått bort frå dette utgangspunktet, når fokus ligg på korleis *læraren* opplev og fortel om bruken av song.

Karlsen si framskriving av omgrepet musikalsk aktørskap tilbyr nokre kategoriar, som kan vere med å seie noko meir om, belyse og nyansere, lærarerfaringane som vert synlege igjennom denne oppgåva. Når eg brukar dette rammeverket, legg eg til grunn at det berre er lærarane sine fortellingar om elevane sitt *potensiale* for utvikling og utøving av musikalsk aktørskap eg kan seie noko om. I denne samanhengen kan eg trekke fram og diskutere korleis lærarane erfarer at songen *synes* å fungere for elevane og i klassene sine, men eg må vere bevisst og tydeleg på at verken lærarane eller eg kan seie noko om kva som faktisk skjer og fungerer for elevane.

For å ramme inn og vise eit generelt grunnlag for omgrepet aktørskap, viser Karlsen (2011) til sosiologien, til Anthony Giddens og Barry Barnes (s.110). Begge er opptekne av mikro- og

makro-nivå i samfunnet, og korleis prosessar på eit nivå er med på å bestemme fenomen på det andre nivået. Individet sitt «room for action» er det som står på spill, og Giddens og Barnes har ulike syn på kva plass individet sin frie vilje har i dette samspelet (s.110). Her ser ein konturane av ei differensiering av individuelle og kollektive dimensjonar av aktørskap. Giddens legg vekt på individets moglegheit til å opptre uavhengig og fritt, gjennom meiningsfull og bevisst oppførsel. Musikk blir sett på som ein måte menneske kan regulere og modifisere seg på, og slik forhandle om aktørskap (s.111). Barnes meiner Giddens sitt fokus på fri vilje og uavgrensa moglegheiter, legg for mykje vekt på mennesket si moglegheit til å handle heilt uavhengig, og han trekk fram den sosiale dimensjonen av aktørskap, altså kollektivt aktørskap. Menneske må vere «accountable» (ansvarlege) for å utvikle ei delt oppfatning av felles handlingar, og for å kunne halde kvarandre ansvarlege for kva ein har gjort i fortida. «Susceptibility» (mottakelegheit) må også eksistere, for å koordinere handlingar og felles mål (s.111). Karlsen (2011) skriv deretter at «In music-related settings, accountability and susceptibility are indispensable to meaningful musical interaction» (s.110), og plasserer slik Giddens sine omgrep inn i ein musikalsk kontekst.

2.2.2 Musikalsk aktørskap

Gjennom arbeida til Tia DeNora og Christopher Small, zoomar Karlsen (2011) vidare inn på eit musikk sosiologisk rammeverk; det å vere ein aktør i og gjennom musikk. Om desse skriv ho:

These writings lend themselves well to a broad examination of musical agency, because they implement a wide approach to music related practice and 'action', one that goes well beyond the agency that can be achieved through, for example, playing and performing, and which incorporates the extensive range of possibilities that humans have for engaging with music. (s.111)

DeNora (2000) definerer mellom anna agency som «the ability to possess some capacity for social action and its modes of feeling» (s.153). Ho skriv at for å vere ein fullverdig «agent», må ein vere gjennomsyra av ein form for «aesthesia» som individet kan bruke til å forme sine kjensler og sin sensitivitet (Karlsen, 2011, s.111). Gjennom arbeid med musikk kan ein utvikle ein slik 'estetisk sans'. Denne forminga gjer det moglege å utvikle seg til å bli ein ansvarleg, mottakeleg aktør og slik kunne ta del i eit kollektivt aktørskap, slik det er forstått innafør Barnes sitt rammeverk (s.111). I følge Karlsen (2011) legg DeNora også vekt på ei

meir individ-orientert retning av musikalsk aktørskap når ho dreg inn Giddens sine idear i sitt rammeverk, og korleis musikk kan vere «a dynamic material of structuration» for dei som ønsker å bruke musikkens «affordances» (s.111).

«Affordance» er eit omgrep først utvikla av psykologen J.J. Gibson, og handlar om korleis ulike objekt eller omgivnader «affords» eller 'tilbyr' noko spesifikt, i interaksjon med mennesket (Ruud, 2013, s.69). DeNora (2000) trekk særleg fram sosiologane Anderson og Sharrock si forståing av omgrepet som noko sosialt konstruert, og refererer til ein refleksiv prosess der «users configure themselves as agents in and through the ways they – as agents – behave towards those objects» (s.40). I Ruud si skriving om *musikk og identitet* (2013) skildrar han korleis DeNora...

...viste hvordan musikken er en ressurs og et utgangspunkt for semiotisk aktivitet i arbeidet med å begrepsfeste den sosiale virkeligheten og bearbeide subjektive tilstander, ved at vi 'approprierer' noen av de muligheter som musikken tilbyr. (s.69-70)

Slik forstår eg omgrepet «affordance» som noko musikk eller song kan *gi* eller *tilby* i ein slags utvida forstand, i kraft av seg sjølv og i møte med menneske/aktøren, noko som også mogeleggjjer aktørskap gjennom og til song. Ruud understrekar at den sosiale konteksten påverkar korleis musikalske «affordances» konkret kjem til syne og blir fortolka av enkeltpersonen (s.70).

I Karlsen (2011) sine kategoriar er DeNora sitt arbeid mest framtrudande i den individuelle dimensjonen av musikalsk aktørskap. Men ho trekk òg fram korleis DeNora, saman med Batt-Rawden har knytt saman den kollektive og individuelle dimensjonen av aktørskap, og bunde dette opp mot Small sin teori om 'musicking' (s.111). Dei skriv at

Musicking (...) is an often-overlooked but extremely powerful medium of world making. Through music, social worlds, identities, bodies and situations are constructed. (Batt-Rawden & DeNora, 2005, s.289)

Christopher Small meiner dei primære meiningane i musikken ikkje er individuelle, men sosiale, og ser difor på dei kollektive dimensjonane av musikken som enda djupare enn den individuelle (Karlsen, 2011, s.115). Small er særleg sentral i Karlsen (2011) si utgreiing av den kollektive dimensjonen av musikalsk aktørskap (s.114-115). Som nemnt dreier Small

(1998) sitt arbeid seg rundt teorien om «Musicking». Han definerer det slik i boka med same namn:

To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called compos-ing), or by dancing.” (s.9).

‘Musicking’ er med andre ord meir enn sjølv musiseringa, og inneber alle prosessar og personar som er i aktivitet rundt sjølv musikken, enten det er publikum, vaskepersonalet, vaktmeister, leiinga (på ein skule) eller liknande.

I denne samanhengen er det relevant og interessant å trekke fram Varkøy (2017) sin presentasjon av ‘musicking’. Han brukar ‘musicking’ og verbet «to music» som viktig utgangspunkt når han bind ‘den musikalske erfaringa sin eigenverdi’ saman med *handling* (s.119). I ‘musicking’ har vi gått bort frå å fokusere på musikk som objekt, og fokuserer på det «å delta» i musikkframføring (s.120). All ‘musicking’ er i følge Varkøy prosessar «...der vi forteller oss selv historier om oss selv og våre relasjonar» (s.120). Dette handlar ikkje berre om relasjonar vi har no, men som vi ønskjer og lengtar etter at skal eksistere. ‘Rituals’ er eit viktig omgrep i Small sin teori, og visar til nettopp desse prosessane. Small skriv at ‘rituals’ er:

«...patterns of ‘gestures’ by means of which people articulate their concepts of how relationships of their world are structured, and thus how people ought to relate to one another.» (Small, 1998, s.97)

Varkøy (2017) knytt ‘musicking’ opp mot erfaring av meining og livskvalitet (s. 120). Vinklinga hans på ‘musicking’ er interessant å hente fram for å forstå dette konseptet som ein motpol til det nemnte fokuset på musikken sin utanom-musikalske, instrumentelle nytteverdi (jf. avsnitt 2.1.5). Slik kan musikalsk aktørskap, i alle fall som kollektiv dimensjon, i lys av ‘musicking’, sjåast i samheng med nettopp den musikalske erfaringa sin eigenverdi (s.121). Dette er også eit poeng eg allereie har vist at Strauman (2021) er inne på i si PhD-avhandling, og noko ho utdjupar nærmare i samband med omgrepet ‘musicking’. Dette kjem eg tilbake til i samband med den kollektive dimensjonen av musikalsk aktørskap, avsnitt 2.2.5.

2.2.3 Den individuelle dimensjonen av musikalsk aktørskap

For å sjå dei ulike kategoriane i samanheng med mitt arbeid med denne oppgåva, vil det vere relevant å bytte ut ordet «music» i dei følgjande kategoriane med «singing». I dette kapittelet får dette skje i bevisstheita til den som les, medan det i vidare bruk av teorien i drøftinga vil bli meir eksplisitt synleg.

Kategoriane i den individuelle dimensjonen, visar til seks ulike typar aktivitet med, eller bruk av, musikk, der individet sjølv bevisst eller ubevisst, brukar musikken på mange ulike måtar for å 'strukturere seg', og å 'forhandle om sin posisjon' i verda (Karlsen, 2011, s.111). Desse kategoriane er: «Using music for self-regulation», «Using music as part of shaping self-identity», «Using music for self-protection», «Using music as a medium for thinking», «Using music for 'matters of being'» òg «Developing music-related skills» (Karlsen, 2011, s.114). Sidan desse kategoriane handlar om korleis individet sjølv brukar og opplev musikken subjektivt, er dei av ein slik art at det er vanskeleg å oppdage dei i lærarane sine erfaringar. Det betyr ikkje at song i skulen ikkje gjer tilgjengeleg desse kategoriane av musikalsk aktørskap for eleven, men at det kan vere vanskeleg for andre en eleven å fortelje om dette. Grunna dette vil eg ikkje velje ut og gå i djupna på kategoriane i denne dimensjonen på dette tidspunktet, det held å vere bevisst deira eksistens. Om det viser seg relevant vil dei skildrast meir utdjupande i samband med drøftinga (kapittel 5).

2.2.4 Den kollektive dimensjonen av musikalsk aktørskap

Det opplevast meir relevant å gå i djupna på den kollektive dimensjonen av musikalsk aktørskap. I denne dimensjonen er det mogleg å vurdere læraren som ein del av det kollektive samspelet, og det vil gjere det mogeleg å identifisere meir eksplisitt i empirien. Karlsen (2011) deler den kollektive dimensjonen inn i fem kategoriar, som på ulikt vis dreier seg rundt kollektiv bruk av, eller aktivitet med, musikk; «Using music for regulating and structuring social encounters», «Using music for coordinating bodily action, using music for affirming and exploring collective identity», «Using music for the purpose of 'knowin the world'», «Establish a basis for collaborative musical action» (s.115).

Eg vil vidare gå meir i djupna på kva dei ulike kategoriane inneber. I presentasjonen av dei ulike kategoriane antydar eg også relevante måtar å forstå dei ulike kategoriane opp mot temaet song i grunnskulen. Dette er hovudsakleg basert på mi før-forståing av temaet song i

skulen, både frå praksisfeltet og gjennom 'sangfagskonsepsjonen'. Dette betyr ikkje at det nødvendigvis er desse tema som kjem til å bli løfta vidare i samband med resultat- og drøftingskapittelet, men at dei utgjer eit grunnlag for den vidare tolkingsprosessen. Det er berre den faktiske empirien som kan bestemme kva tema det faktisk vert aktuelt å legge på bordet for drøfting.

«Using music for regulating and structuring social encounters» handlar om korleis musikken kan bidra til å strukturere og "sette tonen" for ulike typar samhandling. I dette ligg det også at ein forhandlar om makt, i det at nokon ofte har makt over kva slags musikk som skal spelast, og slik også har makt over korleis ei setting opplevast for andre (Karlsen, 2011, s.115). For å utøve denne makta på ein god måte må ein vere bevisst på at ein har makt, og bevisst på kva slags sosial setting ein er del av. Dette vert omtala som eit viktig sosialt talent (s.115). I eit klasserom er det ofte læraren som sit med denne makta, i alle fall i avgjerande fase, noko som gjer det naudsynt å utøve den på ein kunnskapsrik måte for å få med alle elevane (s.115).

«Using music for coordinating bodily action» viser til korleis musikken kan regulere og koordinere til samhandling med rørsle av kropp. Her er det lett å tenkje i retning av dans og ulike treningsformer i kvardagen, og Karlsen (2011) viser både til Barnes sitt døme på militærmarsj, og DeNora sitt studie om bruk av musikk i aerobic-klasser. Ho påpeiker det faktum at det trengs ei felles, kollektiv forståing for musikkens betydning i slike ulike "...specific, music-related, 'cultures of embodiment'" (s.115). Knytt til klasserommet og songen vil eg nemne aktivitetar som klappeleikar, og songar og rim med rørsler, i tillegg til dans, som døme. Det er også tenkjeleg at song for nokre lærarar kan koordinere felles handlingar i (eller utanfor) klasserommet. Dette er i så fall noko eg vil diskutere meir i samband med empirien.

«Using music for affirming and exploring collective identity» handlar om korleis ein gjennom musikken kan bekrefte og utforske identitet på eit kollektivt nivå. Small sitt omgrep "rituals" blir nemnt her, i samband med musikalske samhandlinga, og Karlsen siterer Small (1998) som skriv at ritual blir brukt både som ein måte å bekrefte eit samhald eller ei kollektiv eining på, men også for å teste ut nye identitetar for å sjå kven vi trur vi er (Karlsen, 2011, s.116). I samband med song i skulen gir dette ganske konkrete assosiasjonar til det å utvikle eit klasse miljø, eller eit skulemiljø, til dømes gjennom eit spesifikt songrepertoar eller ein klasse-/skulesong. Og spørsmål som 'er vi ei «sønn» eller ei «sønn» klasse?' og 'kva slags type musikk er vi gode på å synge?', kan verke sentrale'.

«Using music for the purpose of 'knowing the world'» heng på nokre måtar saman med den førre kategorien. Men denne kategorien har fokus på korleis det å gjere musikk saman, «musicking», er ein måte å utforske kva det betyr å delta i meningsfulle relasjonar, ikkje nødvendigvis akkurat slik dei *er*, men slik dei *kan* vere. I denne kategorien tilbyr musikken ein måte å rette merksemda mot og utvide kva det vil seie å vere på eit kollektivt nivå. Musikken tilbyr slik ein måte å bli kjent med verda på slik at vi lærer å leve godt i den (Karlsen, 2011, s.116). I ei klasse eller gruppe på ein skule, kan kanskje det å synge saman, gi rom for å teste nye og annleis roller i relasjon til kvarandre, i samband med relasjonar og gruppedynamikk, enn i den “vanlege” læringssituasjonen.

Særleg dei to siste kategoriane kan begge sjåast i forbinding med spørsmål om forhandling av identitet. I den samanhengen vil eg igjen trekke inn Even Ruud, som er ein av dei norske teoretikarane som har skrive mest om musikk og identitet i Noreg. I boka *Musikk og identitet* (2013) skriv Ruud om korleis identitet blir definert på ulike måtar; både gjennom ytre og personlege kjenneteikn, som i ein spesiell kombinasjon skal skilje oss som individ frå kvarandre (s.51), men med hovudfokus på vår «identitetsfølelse», som handlar om vår indre, opplevde merksemd mot oss sjølv og om «individets bevissthet om 'å være den samme'» (s.52). Når Ruud (2013) definerer «affordance» (sjå avsnitt 2.2.2), er dette i samband med skildringa av musikk som ein «symbolressurs» (s.69). Han skriv at «Musikken, forstått som symbol, blir et redskap i en identifikasjonsprosess hvor utfallet er betydning og mening» (s.69). Dette kan vere eit utgangspunkt for å forstå og belyse identitetsprosessar og sette dei i samanheng med musikalsk aktørskap.

Den siste kollektive kategorien til Karlsen er «Establishing a basis for collaborative musical action», som handlar direkte om å synge og spele, eller utøve musikk på andre måtar saman, for å etablere ei kunnskapsbase for den kollektive musikalske samhandlinga. Her er omgrepa «accountability» og «susceptibility» igjen sentrale, og at ein må ha ei kollektiv forståing for kva som har blitt gjort tidlegare for å igjen kunne utvikle ei felles forståing for «kvar vi skal». I følgje Karlsen sumerar dette punktet opp dei tidlegare aspekta ved musikalsk aktørskap på det kollektive nivået. Det viser til det å ha ein felles songbank, ei kunnskapsbase som alle kan, som også kan utvidast og vere base for eit fellesskap. Her kan ein velje å sjå på fellesskapet som ei gruppe eller klasse, men også på eit nasjonalt eller globalt nivå. Slik får denne kategorien også relevans inn mot fleire av Nielsens og songfagets kategoriar og danningperspektiv.

Som ei avsluttande merknad påpeiker Karlsen (2011) viktigheita av å kunne gjere analyser av menneske sine moglegheiter for å handle i og gjennom musikken som aktørar og sjå kva som kan oppnåast gjennom dette. Dette nettopp for å kunne komme forbi det einsida fokuset på måloppnåing og utbytte i samband med undervisning i musikkaktivitetar (s.119). Dette kan ein igjen forstå i tråd med Varkøy (2017) si skrivning om den 'musikalske erfaringa sin eigenverdi' (s.119). Musikalsk aktørskap tilbyr ein måte å forstå musikkens påverknad på menneske som noko som ikkje er instrumentelt, og som står i slektskap med kategorial danning (Varkøy, 2017, s.36).

2.2.5 «Salming»

Som ein avsluttande "hale" på teorikapittelet vil eg igjen trekke inn Ragnhild Strauman, men denne gongen i samband med korleis ho tek i bruk teorien om 'musicking' i doktoravhandlinga si. Som eg tidlegare har nemnt tek avhandlinga for seg salmesong i ei kyrkjepedagogisk setting, og det er her det dannelsingspedagogiske rammeverket, med særskilt Klafki sitt «kategoriale dannelsingsperspektiv» og Nielsen sitt «mangespektrede meningsunivers» dannar det teoretiske grunnlaget. Strauman (2021) knytt 'musicking' opp mot det kategoriale dannelsingsperspektivet (s.41). I samband med drøftingar rundt kva betydning dannelsingspedagogiske perspektiv har for kyrkemusikkpedagogisk grunnlagstenking, foreslår ho omgrepet «salming» som eit samlande omgrep for dei dannelsingspedagogiske perspektiva (s.109). Verbet «å salme» viser då til «...i høyeste grad en musikalsk 'performance' som alle kan delta i. Det er musikk-utøvelse for profesjonelle og amatører» (s.110). Ho trekk fram at den viktigaste arenaen for «salming» innafor trusopplæringa er i barne- og ungdomskora. Det å synge i barnekor har ein særskilt viktig sosial funksjon, i tillegg til å øve inn songar til ulike anledningar (s.110). Ho skriv om barnekora at dei:

«... er den eneste arenaen hvor barn regelmessig over tid kan delta i salmesangen som felles aktivitet, være i det kjente, reise ut i det fremmede, lære andre kulturer og musikkformer å kjenne, også innenfor sitt eget land, ta det ukjente inn i det kjente og slik oppdras både gjennom musikk og til musikk.» (Strauman, 2021, s.110)

Strauman si omskriving av 'musicking' til 'salming' er interessant, fordi ho viser ein måte å anvende og forstå Small sin teori i ein særskilt pedagogisk kontekst der songen står sentralt. Det at ho òg ser dette i samanheng med dannelsingsperspektiv som kan knytast til

‘sangfagskonsepsjonen’, visar at det er samanlikningspotensiale mellom hennar drøfting og konteksten for denne masteroppgåva. Om det viser seg relevant i samband med det empiriske materialet i denne masteroppgåva, kan det inspirere til ein liknande måte å forstå ‘musicking’ i skule- og sangfags-kontekst.

2.2.6 Oppsummering

Dei teoretiske retningane i dette kapittelet tilbyr ulike måtar å forstå og belyse det empiriske materialet i denne masteroppgåva. Nielsen sin sangfagskonsepsjon tilbyr eit konkret rammeverk for organisering av didaktiske og meir pedagogiske posisjonar i lærarane sine beretningar om sin bruk og grunngjeving for song. Det kan belyse kva songfaget er og består av i dag. Nokre relevante spørsmål til dette kan mellom anna vere: ‘Kva slags type songfag legg lærarane vekt på i si undervisning?’ og ‘kva slags syn på danning er synlege i ulike grunngjevingar for song?’.

Karlsen sine dimensjonar av musikalsk aktørskap zoomar ut frå det konkrete i Nielsen sin teori, og inn i det musikk sosiologiske landskapet, der musikken *tilbyr* ulike måtar å handle på, særleg med fokus på kollektiv samhandling. ‘Musikalsk aktørskap’, særleg med fokus på omgrepet «musicking», peiker på den ‘musikalske erfaringa som handling’, som noko grunnleggande og viktig. Med dette som grunnlag blir det interessant å sjå korleis dei ulike dimensjonane av musikalsk aktørskap gjer seg gjeldande i lærarane sine forteljingar. Til dømes kva songen tilbyr i ulike fag og settingar og kva «affordance» song kan ha for enkeltindividet og gruppene. I dette vil det òg vere relevant å diskutere i kva grad læraren frå sitt synspunkt, i det heile tatt *kan* fange opp og fortelje om opplevingar og erfaringar som gir meining innafor dette rammeverket.

Eg har i dette kapittelet gjort reie for ulike teoretiske posisjonar og korleis dei er relevante i forhold til kvarandre og i denne masteroppgåva. I metodekapittelet vil eg gjere reie for korleis eg har gått fram for å samle inn empirien denne teorien skal belyse, samt gjennomføring av analysen av det empiriske dataa.

3 Metode

I dette kapittelet vil eg gjere greie for dei forskingsmetodiske vala eg har tatt for å undersøke tematikken og svare på problemstillinga i denne masteroppgåva.

Hovudproblemstillinga er: *Kva funksjonar kan songen ha på grunnskulen sitt småtrinn, utanfor musikkfaget?* Del-problemstillingane viser til både didaktiske aspekt; korleis og i kva samanhengar det syngast, og meir pedagogiske problemstillingar, i samband med å finne ut korleis lærarar grunnjev bruken av song. Svara på desse spørsmåla søker eg i lærarar sine erfaringar og opplevingar med bruk av song. Dette inneber å utforske kvalitative sider ved lærarar si livsverd, noko som fordrar eit kvalitativt forskingsdesign, der «...oppmerksomheten rettes mot de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling, og vår måte å forstå oss selv som personer på» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 30).

Eg vil starte med å presentere forskingsdesignet for oppgåva, bestående av forskingsmetode og vitenskapsteoretisk grunnlag. Deretter vil eg presentere den praktisk-metodiske gjennomføringa av intervjuprosessen, der eg skildrar korleis eg har gjort utval og rekruttering av informantar, og førebuing og gjennomføring av informasjonsinnsamlinga. Deretter vil eg skildre den analytiske prosessen, før eg avslutningsvis tek tak i ulike problemstillingar knytt til etiske perspektiv og reliabilitet og validitet.

3.1 Forskingsdesign

Forskingsdesignet i denne oppgåva tek utgangspunkt i «det kvalitative forskingsintervjuet», som den forskingsmetodiske vegen til empirisk kunnskap, der målet er å innhente nyanserte skildringar av informantane si livsverd gjennom ord, ikkje tal (Kvale & Brinkmann, 2015, s.47). 'Hermeneutikken' utgjer det vitenskapsteoretiske grunnlaget, og er eit viktig utgangspunkt både for analyseprosessen og med tanke på korleis empirien skal tolkast og drøftast opp mot tidlegare forskning og teori.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale og Brinkmann (2015) skriv om det kvalitative forskningsintervjuet at “Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål” (s.21). Dette er eit viktig utgangspunkt for mitt val av metode, då ønskje om å sette fokus på lærarane sine egne opplevingar og deira forståing av sine erfaringar, er sentralt. Forskingsintervjuet er som ein samtale, men har eit formål, og er strukturert og definert av forskaren, som òg har kontroll på samtalens form og tematikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s.22).

Intervjua i dette studiet kan definerast som semistrukturerte intervju. Det semistrukturerte intervjuet er ein mellomting mellom den opne samtalen og det “strukturerte intervjuet”, slik Johnsen (2018) skildrar det (s.198). Det semistrukturerte intervjuet tek utgangspunkt i ein intervjuguide som er bygd opp av ulike tema og *forslag* til spørsmål. Spørsmåla bør vere korte og lette å forstå, vere gjennomarbeidd med omsyn til det tematiske forskingsspørsmålet og frie for akademisk språk, for å få intervjupersonane til å snakke utdjupande om sine opplevingar og kjensler (Kvale & Brinkmann, 2015, s.162-163). I følge Johnsen (2018) er det semistrukturerte intervjuet den intervjuforma som vert mest brukt i pedagogiske samanhengar, og eignar seg godt for få tak i kombinasjonen av standarddata og djupneinformasjon i samtalen (s.198-199). Denne typen intervju eignar seg såleis godt i mi undersøking, for å få tak i kombinasjonen av konkret informasjon om lærarane sin bakgrunn, motivasjon og arbeidsmåtar, samt meir djuptgåande fortellingar og refleksjonar rundt songens funksjonar i grunnskulen.

3.1.2 Hermeneutikk som vitskapsteori og metode

Ordet “hermeneutikk” kjem frå det greske verbet *hermeneuein*, som har tyding i retning av å tolke (Kjørup, 1996, s.265), og har røter heilt tilbake til antikken, og med utgangspunkt i tolkingspraksisar av bibelen og av antikkens klassikarar. Hermeneutikken er i dag eit viktig vitskapsteoretisk grunnlag for forskning innan humaniora (Krogh, 2014, s.10).

Kjørup (1996) omtalar hermeneutikken både som noko breidt og allment og noko snevert og spesielt; På eine sida er alle vurderingar knytt til korleis ein skal forstå, oppfatte og gripe an alle sider ved livet, kunsten og menneskeleg utvikling, hermeneutiske vurderingar. På andre sida er hermeneutikk ei spesifikk retning innafor filosofien, i utgangspunktet forankra i fortolking av skriven tekst (s.265-266). Lenge dreidde hermeneutikk seg berre om måtar å

lese og fortolke den skriftlege tekst på. Uttrykket ”den hermeneutiske sirkel” vart konkretisert av Friedrich Ast tidleg på 1800-talet, og visualiserte korleis ein må forstå del og heilskap av ein tekst i forhold til kvarandre i ei sirkelrørsle (Krogh, 2014, s.24). Med Friedrich Schleiermacher kom ideen om at forståing og hermeneutiske problemstillingar er noko grunnleggande ved mennesket, og han bringer inn dei psykologiske aspekta i fortolkinga (Kjørup, 1996, s.272). Han ville utvikle ein ”allmenn hermeneutikk”, der den hermeneutiske sirkelen også tok inn i seg at teksten er eit kulturelt uttrykk for opphavsmannen sin personlegdom, og er frå ei spesifikk tid (Krogh, 2014, s.27). Wilhelm Dilthey vidareførte og utvikla tankegodset til Schleiermacher ytterlegare, mellom anna gjennom å karakterisere korleis ein kan forstå opphavsmannen i sin situasjon. Dilthey er viktig for å knytte hermeneutikken opp mot *humaniora* som eit vitenskapsteoretisk utgangspunkt (s.273).

Hans-Georg Gadamer er den teoretikaren som har hatt størst betydning for utviklinga av hermeneutikk forstått som ei filosofisk retning (Gilje, 2019, s.150). I følge Gadamer er ikkje hermeneutikk *ein* spesifikk metode. Forståing er noko djupare, noko som kjem før vitenskapeleg metode (Krogh, 2014, s.47). Hermeneutikken er først og fremst er ein måte å forstå menneske sin veremåte og eksistens på, og “...eksistens og forståing høyrer såleis saman” (Gilje, 2019, s.155).

Fordommar og *før-forståing* er to viktige omgrep frå Gadamer, som meiner at kvar forståing inneber ei anna, forutgåande forståing (Krogh, 2011, s.51). Fordom er eit positivt omgrep, då det er ei føresetnad for å forstå noko som er nytt eller annleis, og Gadamer hevda at vi alltid er historisk situerte individ som aldri kan ta ein nøytral posisjon heilt utan fordommar (Gilje, 2019, s.30). Eit tolkingarbeid startar altså alltid med ei før-forståing, som er heilt naudsynt for komme inn i den hermeneutiske sirkelrørsla (s.156), og fordommane våre er ein del av denne før-forståinga og styrar måten vi forstår på. Ein som tolkar må likevel prøve ut si før-forståing og sine tolkingutkast i møte med teksten, og teksten “...må få tale” (s.156).

Omgrepet *horisont* skal visualisere at vår forforståing består av ei heilheit som vi ikkje kan ha full oversikt over. Vi kan endre oss, bevege oss og forstå ting på ein ny måte, og då vil horisonten endre seg, men den vil aldri forsvinne. Gilje (2019) skriv at "Dersom ein lukkast med tolkingar som set på prøve det vi allereie trur er tilfellet, betyr det at tolkaren og teksten kan møte kvarandre" (s.157). Dette 'møtet' kalla Gadamer for ei horisontsamansmelting; der teksten sitt meningsinnhald og tolkaren si forståing smeltar saman (s.157). Krogh (2011) påpeiker at vi aldri kan nå ei endeleg forståing av ein tekst eller eit verk, og at den hermeneutiske sirkelen slik sett alltid er ein open prosess (s.70). Slik kan det òg gi mening å

snakke om at denne sirkelrørsle; endringa av forståingshorisonten, skjer i ei spiralrørsle, som vil gi ei stadig djupare forståing av meiningsinnhaldet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.237).

3.1.3 Hermeneutiske forståingsprosessar i denne oppgåva

Johnsen (2018) skriv om hermeneutikk i forskning at: ”Hermeneutiske tilnærminger handler følgelig om hvordan ulike forhold oppleves i relasjon til erfaringer og holdninger” (s.202). I tolkingsarbeidet forsøker vi å teste ulike tolkingsutkast i lys av dei empiriske data våre, og denne prosessen er ein permanent sirkel- eller spiralrørsle mellom tolkingsutkasta og det empiriske materiale (Gilje, 2019, s.20).

Den hermeneutiske tilnærminga og prinsippa står tydeleg fram i dei fleste av forskingsstadia i denne masteroppgåva. Frå prosjektets start har eg hatt med meg ei før-forståing av fenomenet ‘song i skulen’, bestående av mine erfaringar og haldningar, presentert i avsnitt 1.1-1.2. Gjennom fleire rundar med å skrive meg inn i tematikken, i møte med empiri og ulik teori, har mine før-forståingar blitt gjenstand for ny forståing, i tråd med den hermeneutiske sirkelrørsle skildra over.

I samband med intervjuprosessen er det sentralt å vise til korleis mi før-forståing har satt sitt preg på både intervjuguide og gjennomføring, med tanke på oppbygging og kva eg spør om. Denne prosessen blir skildra nærmare i gjennomgangen av den praktisk-metodiske gjennomføringa i avsnitt 3.2.

Den hermeneutiske sirkelrørsle er også tydeleg i analysen av intervjumaterialet, der både forholdet mellom del og heilheit, både internt i intervjuet og også mellom intervjuet, heile tida har blitt utfordra og fått meg til å gå nye rundar med forståing og før-forståing, for deretter å revidere hovudtema og undertema, og sjå nye samanhengar i materialet. Gilje (2019) presiserer at forfattaren sin intensjon får ein underordna plass i hermeneutiske analyser (s.157), noko som viser kor viktig det er å vere merksam på sider ved før-forståing som ein kanskje i utgangspunktet ikkje er bevisste på, og som kan påverke resultatene. Mi innstilling til dei innleiande analysane av intervjuet, kan minne om det Gilje (2019) kallar “barmhjertigheitsprinsippet” i hermeneutikken (s.156). Dette handlar om korleis ein i eit tolkingsarbeid skal ta som utgangspunkt at teksten (i mitt tilfellet dei transkriberte intervjuet) er “...koherent, og at det som blir sagt, er sant – eller i det minste forståelig” (Gilje, 2019, s.156). Slik kan ein hindre at tolkinga blir styrt av ureflekterte og personlege fordommar, òg

sørge for at dei kan bidra til å utfordre meir grunnleggande, kulturelle, kanskje ubevisste, fordommar (s.156).

Til slutt er den hermeneutiske tilnærminga særskilt tydeleg i det analytiske møtet mellom empiri og teori, i prosessen med å forstå og finne mening når eg ser empirien og teorien i forhold til kvarandre. Igjennom heile prosessen har forsåingshorisonten min endra seg i at eg har sett tema og utsegn i nye samanhengar og i nytt lys. Analyseprosessen i sin heilskap vert skildra i avsnitt 3.3.

3.2 Praktisk-metodisk gjennomføring av intervjuprosess

I samband med intervjuprosessen er det gjort fleire ulike val av metodisk karakter; både med tanke på utval og rekruttering av informantar, utvikling av intervjuguide og gjennomføring av intervju, og i samband med transkripsjon. I dette delkapittelet vil eg skildre korleis denne prosessen er gjennomført, og eg vil rette noko sjølvkritikk til denne gjennomføringa, med tanke på korleis dei vala eg har tatt kan ha påverka forskingsresultata.

3.2.1 Utval og rekruttering av informantar

Eit viktig ledd i prosessen med kvalitativ intervjuforskning er å gjere eit passende utval av informantar (Dalen, 2011, s. 45). I følgje Dalen (2011) er det å gjere grundig reie for kva utval resultata kvilar på, viktig for å kunne vurdere gyldigheita (validiteten) av dei funna som vert presentert (s.44). I dette studiet har eg, som nemnt, gjort eit utval av informantar basert på kriterium med grunnlag i forskningsspørsmålet og ulike avgrensingar. Dette minner om det Dalen (2011) kallar “kriterieutvelging” (s.47). I dei neste avsnitta gjer eg reie for utvalsprosessen og korleis eg har gått fram for å rekruttere, før eg presenterer dei ulike informantane i studiet.

Eg skildra kriteria for informant-utvalet i avsnitt 1.4.2, der det viktigaste kriteriet for utvalet er at dei er lærarar som faktisk brukar song aktivt, i andre fag enn musikk. Det vil ikkje gi mening å intervjuje lærarar som ikkje sit på dei erfaringane eg er ute etter å belyse. Dette er også avgrensa til å gjelde lærarar som jobbar på 1.-4.trinn. For å få så dagsaktuell informasjon som mogeleg var det mest aktuelt å intervjuje lærarar som arbeidde med småtrinnet på det tidspunktet dei blei intervjuja. Sjølv om eg antydar nærmare kontakt mellom kontaktlærarar og

elev som ein årsak til avgrensinga, har eg ikkje gjort avgrensingar med tanke på stillingstype. Difor er det både faglærarar og kontaktlærarar blant informantane. Eg hadde òg eit ønske om å finne lærarar både med og utan musikk i fagkretsen sin, med ein idé om at lærarar med ulik bakgrunn kanskje også vil svare ulikt på spørsmåla, og slik kunne tilføre ulike perspektiv til empirien.

Proessen med å kontakte og finne aktuelle kandidatar har hovudsakleg gått føre seg gjennom eigne nettverk i ulike (musikk)pedagogiske miljø i Noreg, og gjennom heile prosessen har det vore viktig å gjere ein ryddig prosess med tanke på personvern og anonymitet. Sjølv om eg har fått namn og kontaktinformasjon til aktuelle kandidatar via andre, har eg alltid kontakta vedkommande på eigen hand utan å involvere mellomledet vidare i prosessen. Dette heng dette saman med “prinsippet om konfidensialitet”, som eg skriv meir om i samband med etiske prinsipp i avsnitt 3.5.1. Eg kontakta dei aktuelle kandidatane via e-post der det var mogeleg. Der eg berre hadde fått tak i namn tok eg i bruk chat-tenesta til facebook; “messenger”, for å oppnå kontakt. Eg sørga i alle tilfelle for å gjere det meste av vidare kommunikasjon og avtalar, der i blant deling av informasjons- og samtykkeskjema (sjå vedlegg 3), over e-post. Dette òg for å halde informasjonen samla på ein stad, og for nytte Norges Musikkhøgskole sine interne internettplattformer.

Den største utfordringa med rekruttering er knytt til respons. Eg opplevde å få mange gode forslag til informantar, men dei fleste av dei eg kontakta responderte aldri. Årsakene til dette kan vere mange, men kan til dømes henge saman med det Dalen (2011) kallar eit “metta” praksisfelt (s.46); det har skjedd ein del forskning, både gjennom spørjeundersøkingar og observasjon/intervju på dette feltet berre dei siste åra (jf. avsnitt 1.5.3). Det kan også handle om at november og desember, då eg planla å gjennomføre intervju, er ein periode med høgt arbeidspress blant lærarar, noko som kan ha ført til ned-prioritering av ikkje-naudsynte arbeidsoppgåver.

Eg har likevel lyktes med å gjennomføre intervju med fire lærarar frå ulike skular i Noreg. Innanfor dei sette utvalskriteria er gruppa relativt variert, med tanke på geografisk tilknytning, utdanningsbakgrunn og fagkrets, roller på arbeidsstaden sin og kva trinn dei underviser på. Det er berre kvinnelege informantar, noko som i stor grad heng saman med at det er eit

overtal av kvinnelege lærarar generelt i barneskulen i Noreg⁴, men også er noko tilfeldig, då både kvinnelege og mannlege lærarar har blitt kontakta.

3.2.2 Informantpresentasjon

Informant 1 (I-1) jobbar på 3.trinn på ein skule på austlandet. Ho underviser trinnet i musikk, i tillegg til å ta ut elevgrupper i ulike fag som ein ekstraressurs. Ho underviser òg i musikk på 5.trinn i år. Ho har jobba i fleire år som kontaktlærer både på småtrinnet og mellomtrinnet, og har mykje erfaring frå å undervise fleire fag i store grupper. Informanten har tatt 'grunnskulelærarutdanning 1-7', der studiepoenga er fordelt slik: 60 musikk, 60 engelsk, 30 norsk, 30 matte og 60 pedagogikk. Ho har også gått på musikkfolkehøgskule der ho har fått erfaring med barnekorleing og hatt song og piano som hovudinstrument.

Informant 2 (I-2) er kontaktlærer for 3.trinn på ein skule på vestlandet. Ho har fagansvar for musikk, norsk, samfunnsfag og kroppsøving, og ho følger klassa si i alle fag. Ho underviser også i musikk på 6.trinn i år. Ho har brei utdanningsbakgrunn, først med bachelor i musikk, med påbygg av Kunst & Handverk og PPU (praktisk pedagogisk utdanning), og fleire år med arbeidserfaring innan musikkpedagogiske felt; med kor, i kulturskule og som musikk lærar. I seinare år har ho tatt allmennlærarutdanning, og har no jobba i fleire år som kontaktlærer på grunnskulen sitt småtrinn.

Informant 3 (I-3) er kontaktlærer for 4.trinn på ein skule på vestlandet. Ho har klassen sin i alle fag bortsett frå kroppsøving, og ho underviser også 7.trinn i musikk i år. Det er først dei siste åra har ho jobba som kontaktlærer ved skulen, før dette hadde ho hovudansvar for musikkundervisninga. Ho har ein bachelor i musikk, og har teke eit årsstudium i drama- og teater før tok spesialpedagogikk. Samstundes med og etter studia, har ho jobba som lærar i kulturskule med fokus på songundervisning, i tillegg til å vere kordirigent og utøvande musikal, før ho fekk sin noverande jobb.

Informant 4 (I-4) jobbar både på mellomtrinnet og småtrinnet på ein skule på austlandet, og er i år mellom anna faglærer i norsk på 3. og 4.trinn. Ho har mange år med erfaring som lærar, og har jobba på alle trinn på grunnskulen i løpet av desse åra, med særleg tyngde på mellomtrinnet. Ho er den einaste utan musikk i utdanningsbakgrunnen sin, då ho har tatt ein bachelor i norsk og deretter PPU. Ho har likevel mykje musikk- og songerfaring frå

⁴ I følge tal frå SSB (2022) var det 74,3 % kvinnelege lærarar i grunnskulen i 2021.

oppveksten sin, noko ho legg vekt på i samband med grunngjeving for å bruke song i si undervisning.

3.2.3 Intervjuguide og førebuingar til intervju

Når ein planlegg eit intervjuprosjekt bør ein starte med å avklare emnet for undersøkinga; “kva” ein skal undersøke. Det er òg viktig å ha utvikla ein “begrepsmessig forståelse” av dei fenomen som skal undersøkast, og nødvendig å god kjennskap til det tema ein skal undersøke for å kunne stille relevante spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.141). Kvale og Brinkmann (2015) skriv at “Det tematiske fokus i et prosjekt påvirker hvilke aspekter ved et emne spørsmålene retter seg mot, og hvilke aspekter som forblir i bakgrunnen” (s. 141). I dette masterprosjektet innebar planlegginga av intervjuet å finne ei oppbygging og eit fokus som retta seg meir og meir mot tematikken i forskingsspørsmåla mine, frå eit didaktisk og metodisk perspektiv og over i ulike typar grunngjevingar for songen, for å få eit stort bilete av songens funksjonar i skulen. Dette minner om det Dalen (2011) kallar “traktprinsippet”; å starte med spørsmål som ligg i ytterkanten i forhold til dei meir sentrale spørsmåla og tema som skal belysast (s.27).

For å vere sikker på å få med tema og spørsmål som vil bidra til å dekke dei viktigaste områda av forskingsspørsmåla i studiet, laga eg ein intervjuguide (vedlegg 2); eit slags manuskript, som i eit semistrukturert intervju kan innehalde ei oversikt over emne og forslag til spørsmål, og strukturering av desse. Det vil variere i ulike undersøkingar kor strengt ein vel å forhalde seg til planlagt struktur, og i kva grad ein brukar dei planlagde spørsmåla (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Intervjuguiden for min studie følger ei spesifikk rekkefølge med tanke på tematikk og hovudspørsmål, som bygger på forskingsspørsmåla for oppgåva, med utgangspunkt i å få tak i lærarane sine erfaringar med song. Ein nøyare gjennomgang av form og tematikk kjem i dei neste avsnitta, der eg skildrar gjennomføring av intervjuet. Eg vil også rette kritikk til og reflektere rundt ulike sider ved denne prosessen, og korleis eg kan ha påverka forskingsresultata.

3.2.4 Gjennomføring av intervju

Det var i utgangspunktet planlagt for eit prøveintervju før eg skulle i gang med å intervju informantane. I følge Dalen (2011) er prøveintervjuet viktig for å teste ut både intervjuguiden

og seg sjølv som intervjuar, og å vite at det tekniske utstyret fungerer slik ein ønsker (s.30). Dessverre ville ikkje prøveintervjuet la seg gjennomføre tidsnok, før det første av dei ordinære intervjua fann stad, og det vart såleis overflødig. Eg har heldigvis noko erfaring med rolla som intervjuar og bruk av opptaksutstyr, då eg har gjennomført kvalitative forskingsintervju tidlegare. Ein kan likevel diskutere korleis mangel på prøveintervju kan ha påverka kvaliteten på det første intervjuet, med tanke på å ikkje få testa ut form og spørsmål på førehand.

Som opptaksutstyr har eg tatt i bruk eigen iPhone, og brukt iPad som back-up. For meg er dette lett tilgjengeleg utstyr som er enkelt å bruke, og mikrofonen på desse har tilfredsstillande kvalitet. Rett etter gjennomføring av intervjua vart opptaka lasta opp til OneDrive, Norges Musikkhøgskule sin interne lagringsplattform, og sletta frå mine personlege lagringseiningar, noko informantane var opplyst om. Unntaket for denne opptaksmåten var intervjuet med Informant 1, då dette intervjuet og opptaket vart gjort via zoom, som er ein digital plattform for videosamtale.

Intervjua gjekk føre seg i heimen eller på arbeidsplassen til informantane. Dette var eit bevisst val frå mi side, både for å skape mest mogeleg tryggleik i intervjusituasjonen og for å gjere det enklast mogeleg å gjennomføre for informantane (Tjora, 2021, s.135). Intervjuet på zoom vart også gjennomført frå informanten sin heim, men i staden for å sitte i same rom såg vi kvarandre på ein PC-skjerm. Ein kan rette spørsmål til korleis denne intervjusituasjonen påverkar opplevinga av intervjusituasjonen, med noko redusert kroppsspråk og ein litt annan framdrift i samtalen, og om det slik også kan ha påverka forskingsresultata. Dei siste åra med pandemi (Covid-19), har gjort at mange er godt vant med å samtale over digitale løysingar. Eg har tidlegare hatt gode erfaringar med å gjennomføre forskingsintervju gjennom zoom, og opplev at videoen bevarer det meste av det ikkje-verbale; ansiktsuttrykk og kroppsspråk, på ein god måte, slik Denscombe (2016) òg skildrar det (s.282). Det ”tvinger” også fram ei enda meir bevisst haldning til det å lytte og vente med eigne innspel, då det ikkje er mogleg å snakke i munnen på kvarandre i eit slikt medium. Eg valde den digitale løysinga i denne situasjonen, då det var ei mykje meir praktisk løysing enn å skulle reise langt for å gjennomføre intervjuet. Med tanke på dei moglege fallgruvane gjekk gjennomføringa av intervjuet stort sett bra, og vart ein god pilot for dei neste intervjua.

Alle dei fire intervjua tok ganske lik form som intervjuguiden (Vedlegg 2). Intervjuguiden startar med ein forklarande del, der intervjupersonen får generell informasjon om oppbygginga av intervjuet. Dette kallar Kvale & Brinkmann (2015) ein “brifing”, og dei

anbefaler at eit intervju startar med ei slik definering av situasjonen (s.160). I tillegg til å “brife” før intervjuet, har eg lagt inn ein liten introduksjon til kvar tema undervegs i intervjuet.

Dei første intervju spørsmåla avklarar informanten sin ‘bakgrunn og erfaring’ og noverande stilling. Dette er heilt i tråd med det Johnsen (2018) kallar “innledende og aktualiserende spørsmål”, og var med på å etablere kontakt og igangsette dialogen (s.204). Det første hovudtemaet i intervjuet undersøker lærarane sin ‘bakgrunn og motivasjon for å bruke song’. Sidan temaet for intervjuet; *song i grunnskulen*, er klart definert på førehand, er det greitt å komme i gang med refleksjonane og beretningane om dette så fort som mogleg, men utan å gå direkte inn i spørsmål om erfaringar. I denne delen av intervjuet er vi inne på tematikk som musikkbakgrunn, omgrep som ‘songtryggleik’ og ‘syng med den stemma du har’, song som ‘identitetsmarkør’ og om eventuelle forventningar til bruk av song. Ein kunne ha vurdert å starte intervjuet med å snakke om planlegging og innhald, men då dette er eit tema som kan opplevast noko “tørt”, ønskja eg å kickstarte med større grad av ettertanke og refleksjon.

Temaet “planlegging” kjem altså etter motivasjonsdelen av intervjuet. Dette dreier seg rundt dei praktiske og didaktiske vala og vurderingane som blir gjort i samband med songøktene. Her er vi inne på tematikk som knyt seg til den første del-problemstillinga om *korleis og i kva samanhengar* dei syng, og både metode, materiell, teknikkar for innstudering, òg refleksjon rundt kva god planlegging og mykje song-/lærar erfaring har å seie for songøktene, vert undersøkt her.

Den siste delen av intervjuet direkte inn i ulike type erfaringsaspekt, med tanke på oppleving av songens påverknad og i samband med dette ulike grunngevingar for song. For å vere sikker på å få tak i erfaringar av ulik art har eg delt “erfaringsdelen” av intervjuet opp i ulike fokusområde: først med nokre generelle, opne spørsmål om “positive” og “negative” erfaringar, deretter med linsa retta mot typiske grunngevingar for song; det “psykososiale plan”, “fagleg innhald” og “musikkglede og musikalsk og personleg utvikling”, der vi mellom anna rører ved kategoriar som gruppedynamikk, relasjon, fokus, fagleg læring, danning og musikalsk utvikling. I kva grad denne oppdelinga i intervjuet kan ha påverka svara frå informantane, vil eg reflektere rundt i avsnitt 3.2.6.

Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler å avslutte eit intervju med ei slags “debrifing”, for å gi informantene mogelegheit til å summere opp, og eventuelt kommentere ytterlegare dersom ein har opplevd å komme til kort eller har meir å utdjupe (s.161). I intervjuguiden min har eg eit

par oppsummerande spørsmål der informantane fekk mogelegheit til å gjere nettopp dette. Eg erfarte òg at alle informantane kom med kommentarar om korleis dei hadde opplevt intervjuet og samtalen rundt den spesifikke tematikken, etter at intervjuet var formelt avslutta. Sidan dette ikkje var ein planlagt del av intervjuet, er det noko varierende kva som har komme med på opptak og transkripsjon, noko Kvale og Brinkmann (2015) også påpeiker som eit typisk trekk ved intervjusituasjonen (s.161). Det var imidlertid ingen avgjerande informasjon som vart presentert i etterkant av intervjuet.

3.2.5 Transkripsjon

Grunna manglande prøveintervju, vart det første intervjuet ein slags test i kor godt den planlagde intervjuguiden fungerte, og om eg fekk innhenta tilstrekkeleg med informasjon. I tillegg til å gjere nokre notat om endringar i intervjuguiden, både i løpet av og rett etter intervjuet, var det viktig for meg å lytte igjennom og gjennomføre transkripsjonen av dette intervjuet før det neste intervjuet. Dette for å kunne oppdage eventuelle sider ved oppbygginga av intervjuet eller spørsmåla, som var problematisk med tanke på å få så spesifikk og nyansert informasjon som mogeleg. Då det var nokre veker mellom intervjuet med informant 1 og 2 vart dette mogleg å gjennomføre. I realiteten gjorde eg relativt få endringar i intervjuguiden, då eg hadde ei positiv opplevinga av det første intervjuet; det hadde god flyt og oppbygging, og informanten delte frå første stund tankar, refleksjonar og hendingar som var tufta på hennar erfaringar med song.

Intervjuet med informant 2, 3 og 4 lytta eg først igjennom og noterte ned ord, setningar og tematikk som sto særskilt fram som viktige for dei ulike informantane. Deretter transkriberte eg alle intervjuet i løpet av nokre veker etter kvart intervju, for at minna frå sjølve intervjusituasjonen skulle stå fram som ferske og tydelege for meg. Då eg er komfortabel med å skrive både bokmål og nynorsk, har eg transkribert intervjuet til det formaliserte skriftspråket som likna mest på dialekta til dei ulike informantane.

3.2.6 Intervjuprosessen - sjølvkritikk og refleksjon

Intervjuguiden bygger i stor grad på mi før-forståing, også forstått som mine fordommar og forventningar til tematikken song i skulen (jf. avsnitt 3.1.3). Oppbygginga av intervjuet viste seg både å vere noko kunstig og noko gunstig i dei reelle intervjusituasjonane. I etterkant av

gjennomføringa, i prosessen med transkripsjonar og analyser, har eg oppdaga at eg med fordel kunne hatt nok ein kritisk gjennomgang av intervjuguiden, både med tanke på struktur og oppbygging, og for å identifisere ein del lukka og leiande spørsmål.

På tross av nokre lukka spørsmål og ein del gjentakingar hos informantane, særleg i 'erfaringsdelen' av intervjuet (noko eg særleg la merke til i transkripsjonsprosessen), byr intervjuet likevel på mykje god informasjon og mykje refleksjon. Det verker som informantane var førebudde på å grunngje og utdjupe i alle ledd av intervjuet. Det kan også diskutast om dei leiande spørsmåla, som knytt seg til mi fordoms-baserte tematisering og kategorisering av intervjuet, også kan vere nyttige. Sjølv om spørsmåla kunne vore formulert meir opent, er på ei anna side formuleringar som "har du erfaring med..." veldig konkrete, og gjer at informantane fort kjem inn i ulike tematikk og også tenkjer konkret på bestemte situasjonar. I tillegg er spørsmåla ofte, i realiteten, ikkje likt formulert som dei i intervjuguiden; ofte er dei kopla til stikkord eller tematikk som informantane allereie har nemnt i tidlegare delar av intervjuet. Til dømes er spørsmål som «Du har nemnt at...», «kan du utdjupe desse erfaringane/har du erfaring med dette i samband med...» og liknande, basert på informasjon informantane allereie har oppgitt. Opplevinga av intervjuet var ofte at informantane bevegde seg inn på det området eg tenkte å stille det neste spørsmålet om, i det føregåande svaret. Noko som også kan tyde på ei rimeleg logisk oppbygging av intervjuguiden.

Dei nemnte gjentakingane av informasjon gjer at intervjuet strekk noko ut i tid, og at slutten, 'erfaringsbolken', i eit par av tilfella verker litt tungrodd. Det fungerer likevel på ein god måte i dei samanhengane der gjentakinga byr på ei utdjuping av tematikken, eller leier informantane inn i annan, nærliggande tematikk. I analysane har det likevel vore viktig å lese intervjuet utan å tenke for mykje på avgrensingane og oppbygginga eg har gjort i intervjuguiden, og faktisk få tak i kva informantane sjølv vel å trekke fram i svarene sine, uavhengig av måten spørsmåla er stilt på og tematikken er styrt på. Sjølv om spørsmål og tematisering frå mi side styrer intervjuet og kan ha påverka typen svar, er det gjennomgåande at informantane brenn for den overordna tematikken i intervjuet. Dei tolkar mine spørsmål slik at dei sjølv får svart og snakka om det dei brenn for. Dette er tydeleg i måten dei snakkar på, brukar stemme og kroppsspråk.

I prosessen med å transkribere eit munnleg språk til eit normert skriftspråk, er det alltid fare for å miste viktig meiningsinnhald på vegen, då dette inneber ein abstraksjon av samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205) Dette inneber at ein mistar til dømes informasjon om stemmeleie, intonasjon og pust som kan påverke korleis dei faktiske orda oppfattast (s.205).

For meg har det vore viktig å ivareta munnelgheita i transkripsjonane, særleg pausar og småord, for å få fram korleis intervjuet også er uttrykk for tankeprosessar. Eg har òg gjort mitt beste for å fange opp og stadfeste bruk av latter, pausar, høg stemme og utrop, i transkripsjonane, og slik få fram korleis informantane på ulikt vis gir uttrykk for å vere særleg opptekne av nokre tema.

Vidare vil eg skildre korleis eg har analysert intervjumaterialet frå dei fire informantane, frå dei primære analysane til det ferdige resultatkapittelet.

3.3 Analyseprosessen

Analysen i denne oppgåva kan forståast som «tematisk analyse» (Braun & Clarke, 2006), der «meningsfortolking» med hermeneutiske fortolkingsprinsipp ligg til grunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s.234-237). Gilje (2019) skriv at ”Det er den indre samanhengen mellom delane og heilskapen som er utgangspunkt for korrekt fortolking, og det er slike samanhengar ein må vise til når ein skal grunngi interpretasjon” (s.157). I tillegg er forholdet mellom mi før-forståing og ny forståing sentral i prosessen med å utvide min forståingshorisont (s.157).

Tematisk analyse kan brukast i all type kvalitativ forskning, uansett teoretisk rammeverk eller vitenskapsteoretisk utgangspunkt, og handlar om korleis ein identifiserer, analyserer og reporterar ulike mønster eller *tema* frå eit empirisk datamateriale, med rike skildringar som speglar heilskapen (Braun & Clarke, 2006, s.6). Tematisk analyse kan skildrast gjennom seks ulike steg som består av å kjend med og transkribere datamaterialet, generere primære koder, søke etter, revurdere og definere ulike tema, og skrive sjølve resultatkapittelet. Det er likevel knytt stor grad av fleksibilitet til korleis ein vel å utføre prosessen (s.16). Eg har valt å skildre analyseprosessen frigjort frå desse stega, og presisere dei hermeneutiske prinsippa undervegs.

3.3.1 Ein induktiv og deduktiv prosess

Intervjuet og fleire av transkripsjonane vart gjennomført i forkant av fordjupinga i det teoretiske grunnlaget for oppgåva, og dei primære analysane kan slik seiast å vere induktive, utan påverknad frå teoretiske prinsipp (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s.12; Kvale & Brinkmann, 2015, s.224). I det innleiande analysearbeidet har eg å forsøkt å lytte til og lese intervjuet så induktivt så mogeleg (Braun & Clarke, 2006, s.12), ved å gjennomskode og sjå

forbi mine før-forståingar, til dømes med tanke på korleis eg har bygd opp intervju, og vissheita om dei teoretiske utgangspunkta. Fokus her er på å tydeleggjere og få fram kva kvar enkelt informant snakkar mest om, og korleis dei har forstått og hekta saman ulik tematikk på måtar som gir meining for dei.

Sjølv om analysane i stor grad heng saman med utarbeidinga og skrivinga av resultatkapittelet, inneber også den hermeneutiske prosessen at det skjer ei utviding og forandring av forståingshorisonten min gjennom heile prosessen, også i samband med drøftinga av materialet opp mot dei teoretiske utgangspunkta. Slik sett kan det heilskaplege analysearbeidet forståast som ein 'abduktiv prosess', der tolkinga og forståinga beveger seg fram og tilbake mellom empiri og teori (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s.13; Kvale & Brinkmann, 2015, s.224).

3.3.2 Innleiande analyser

Som del av dei innleiande analysane laga eg ein informantpresentasjon med ei kolonne med informasjon om utdanning, musikkbakgrunn, tidlegare arbeidserfaring, stilling og songtrygghet, og ei kolonne som presenterer meir didaktisk innhald; kva dei brukar av låtar, akkompagnement og ressursar, og noko om korleis dei jobbar med innstudering. Deretter las eg nøye igjennom kvart intervju og henta ut 'hovudtema', sentrale 'undertema' og viktige sitat som eg forankra denne tematikken i. Dette samla eg i éin tabell for kvar informant.

Tidleg i analyseprosessen byrja nokre tema å utpeike seg som gjennomgåande viktige for alle informantane. Dette var tema som handla om ulike didaktiske og metodiske vurderingar informantane gjer, om bruk av song i ikkje-musikalsk fagleg læring og bruk av song i klasseleing og tilrettelegging. Temaa var og knytt til bygging av fellesskap og relasjonar, identitet og personleg og musikalsk utvikling, og ofte omgrep som stemmebruk, tradisjon, songskatt og danning. Songglede var ein tematikk som såg ut til å knytte seg opp mot det meste anna lærarane snakka om. Eg kunne også raskt sjå at nokre ord og uttrykk, eller type fortellingar vart gjenteke i fleire intervju; Ordleggingar som "Du ser det i auga deira", liknande faglege grunngevingar for bruk av song, eller framheving av typiske arrangement som 'BlimE!' og sommar-/juleavslutning, eller ulike type ressursar og songar; til dømes liknande referansar til «den norske songskatten» (Lund, 2010, s.17).

3.3.3 Frå innleiande analyser til resultat

Etter å ha samla all denne informasjonen, var dei ulike tema organisert og linka saman på ganske ulike måtar for kvar informant, alt ettersom kva kvar informanten la vekt på i intervjuet sitt. Hovudutfordringa på dette tidspunktet var å klare å samle alt informantane snakka om på ulike vis, i hovudtema og undertema som kunne gjenspegle alle informantane på ein god måte; som ein måte å «rekontekstualisere» og komme fram til «meningsstrukturer» og «betydningsrelasjonar», heller enn å redusere teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s.234). For å ta tak i dette gjorde eg ei samanlikning av dei innleiande analysane, der eg forsøkte å trekke ut samanfallande interesser, korleis informantane formulerer seg likt om ting som ulike omgrep, arbeidsmåtar og kva songen tilbyr - og motsett. Denne informasjonen bolka eg i 'Hovudtema' og 'Undertema' som kunne famne både likskapar og ulikskapar mellom informantane, men likevel gi ei heilskapleg mening. Dette gjorde eg i tre ulike utkast, der tredje-utkastet først var klart etter å ha skrive meg igjennom heile resultatkapittelet.

Denne prosessen var heilt naudsynt, då det først var gjennom skrivinga eg skjønnte korleis eg kunne definere og gi namn til ulike temaa og undertemaa, og korleis dei kunne linkast saman på ein meningsfull måte. Ein slik prosess kan forståast gjennom prinsippet om den hermeneutiske sirkelen, og det å forstå dei ulike tekstane (dei transkriberte intervju) utifrå heilskapen (alle intervju), og omvendt, i ei fram- og- tilbake- rørsle, for å stadig opne for ei djupare forståing av meininga (Kvale & Brinkmann, 2015, s.237). Det speglar også prosessen med tematisering i samband med tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s.19-22). Tabellen under viser det siste utkastet, som gjenspeiler oppbygginga av resultatkapittelet i denne oppgåva.

Tabell 3.1: Oversikt over hovudtema og undertema etter gjennomført analyse

Hovudtema	Undertema
SONGENS Plass I SKULEN	Ramme for skuledagen Innhald i skuleåret Klasseleing og brot med rutiner
LÆRING I ANDRE FAG	Språkfag Matte og puggekunnskap Tilrettelegging

FELLESSKAP og SOSIALE RELASJONAR	Fellesskap: samhald, «vi-følelsen», 'BlimE'!, Inkludering: på tvers av språk og kultur, klasser og grupper, ulike utfordringar Lærer-/elevrelasjon: klasseledelse, relasjonsbygging
UTTRYKK OG UTVIKLING	Stemmebruk og musikalsk utvikling Identitet Danningsaspekt (Identitet/kulturskatt/Sosial danning) Ulike formål med songen
(Og)	
LÆRARFERDIGHEITER	Utdanning: Erfaring
UTFORDRINGAR	Mangel på forventning frå leing Mangel på kontinuitet – utfordring på mellomtrinnet Lærarar som melder seg ut Mindre song i skulen

Dei to siste temaa i tabellen ovanfor blei ikkje til eigne delkapittel i resultatkapittelet, men har blitt fletta inn i dei andre temaa. Dette handlar både om å avgrense omfang av oppgåva, men aller mest om avgrense det tematiske fokuset og å orientere resultatkapittelet mest mogeleg mot hovudproblemstillinga i oppgåva, med tanke på songens funksjonar. Dette valet vart tydeleg allereie gjennom skrivinga av resultatkapittelet, men eg har vald å behalde det som eigne tema i tabellen, for å vise at dette var viktig tematikk i intervju.

3.4 Reliabilitet og validitet

Postholm og Jacobsen (2018) skriv om god kvalitet i forsking, og påpeiker at dette ikkje berre er knytt til kva resultat ein kjem fram til, men i all hovudsak bør bestemmast ut i frå korleis kunnskapen er produsert. (s.220).

Reliabilitet eller *pålitelighet* (s.222) i kvalitativ forsking, handlar i stor grad om korleis forskaren synleggjer forskingsprosessen og reflekterer over sin eigen påverknad på forskinga (Postholm og Jacobsen, 2018, s.224). Validitet kan knytast til forskinga sin *gyldighet* og heng mellom anna saman med kor godt dei ulike omgrepa som blir brukt representerer empirien (s.223). I samanheng med denne oppgåva blir det slik viktig å vere så transparent som mogleg, vise tydeleg korleis forsking- og analyseprosessen har gått føre seg, og å vere kritisk til mine eigne val, i alt frå metodiske og analytiske (om)grep, til korleis eg vel å rapportere og skrive om forskinga. Eg har allereie retta sjølvkritikk og refleksjon til sjølve intervjuprosessen

og korleis mine val i den samanhengen kan ha påverka forskinga sin kvalitet; knytt til oppbygging og utforming av intervjuet, og utval og transkripsjon (avsnitt 3.2.6). I det følgande vil eg presentere andre viktige val og vurderingar eg har gjort i samband med oppgåva sin pålitelegheit og gyldigheit.

3.4.1 Metodiske val

Eit spørsmål det er viktig å stille seg er kva slag metode som eignar seg best til å undersøke det forskingsspørsmålet ein skal belyse. I samband med dette studiet kan ein diskutere om eg kunne styrka kvaliteten ved å gjennomføre observasjonar i tillegg til, eller i staden for intervju, eller om eg kunne utført ei undersøking med bruk av spørjeskjema, og slik vise til ei større tilslutning rundt ulike spørsmål og svar i undersøkinga (Postholm og Jacobsen, 2018, s.198).

Eit argument for å bruke observasjon i tillegg til intervju, kan vere for å sjå om lærarane faktisk gjennomfører songøktar slik dei skildrar det, og kanskje få ei djupare forståing for deira handlingar. Som deltakande observatør er det mogleg å erfare noko av det same som lærarane, men samtidig kunne mine subjektive tolkingar av det observerte også stått i vegen for å forstå erfaringane slik dei vert skildra av informantane sjølv (Postholm og Jacobsen, 2018, s.182). Det krev også mykje tid å gjennomføre gode observasjonar og minimere ”observatøreffekten” (Denscombe, 2016, s.112), slik ein i minst mogeleg grad påverkar samhandlinga i klasserommet. I dette tilfellet ville dette kravd for mykje av både tid og ressursar, med tanke på geografiske avstandar.

Spørsmålet om å gjennomføre kvalitative intervju versus ei spørjeundersøking, handlar i stor grad om kva slags djupne ein ønsker at empirien skal presentere. Når hensikta er å få tak i ei djupare innsikt i fenomenet som studerast, eignar personlege samtalar seg særleg godt (Postholm og Jacobsen, 2018, s.198). I mitt tilfelle kom eg fort fram til at den djupare innsikta fenomenet, som ein får gjennom eit intervju, var viktig for å kunne skildre og forstå lærarane sine erfaringar og slik seie noko om songens funksjonar i skulen.

I samband med metodiske val kan ein også diskutere kor stort utval av informantar ein burde ha. Dette heng saman med både forskingsspørsmål og formål med studiet, og kor mykje materiale ein treng for å kunne svare på dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s.148) Kvalitativ forskning bygger på at mennesket sjølv konstruerer sin sosiale verkelegheit og gir mening til

sine erfaringar (Dalen, 2011, s.91), og ei kvalitativ intervjustudie vil uansett ikkje kunne peike på éi sann verkelegheit. Det kan difor sjåast som ein fordel å ha eit mindre antal intervju i undersøkinga, og heller bruke meir tid på førebuingar og analyser, og å gjere grundige tolkingar (Kvale & Brinkmann, 2015, s.148-149).

3.4.2 Kausalitet

Kausalitet handlar om forholdet mellom årsak og verknad (Postholm & Jacobsen, 2018, s.233), og kan i denne oppgåva til dømes vere å skulle fastslå klare samanhengar mellom songen og dei gode effektane den har. Songens gode verknad på alt vert ofte drege fram som viktig, og vert skildra nesten som ei magisk kraft, slik også Schei og Balsnes (2022) legg det fram. Sjølv om det kan virke naturleg å uttale seg kausalt i eit empirisk forskingsprosjekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s.233), er det viktig å påpeike at det ligg store avgrensingar i å kunne trekke kausale slutningar i kvalitativ forskning; i beste fall kan ein kanskje uttale seg om sannsyn for at ulike faktorar har samanheng med kvarandre (Postholm og Jacobsen, 2018, s.233). I dette studiet ligg fokuset på å skildre og forstå lærarane sine erfaringar, ikkje å trekke slutningar basert på årsak-verknad-forhold. Dette er ei avgrensing eg heile tida må vere bevisst, og også ei etisk problemstilling med tanke på korleis eg analyserer og rapporterer desse forskingsresultata (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97).

3.5 Etiske problemstillingar

Etikk kjem frå det greske *ethos*, og betyr *karakter*. I samanheng med det kvalitative intervjuet handlar etiske perspektiv om å kunne ta omsyn til etiske retningslinjer, altså meir formelle ”reglar” for korleis ein skal opptre som forskar (Kvale & Brinkmann, 2015, s.96), og å kunne kjenne igjen situasjonar som krev at ein gjer empatiske og skjønsmessige vurderingar knytt til informantar og/eller forskingsarbeidet (Johnsen, 2018, s.200). Som i dømet over, vil det vere uetisk å analysere og formidle enkeltlærarar sine erfaringar og refleksjonar på ein måte som får det til å verke som ei universell sanning. I dette ser ein også at spørsmålet om etikk heng tett saman med det om verifisering, og derav også forskinga sin validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). Eg vil i det følgande komme nærmare inn på fleire etiske problemstillingar eg har støtt på i arbeidet med denne masteroppgåva.

Forskningsprosjektet vart meldt inn til Norsk senter for forskingsdata (NSD) i september 2022, og vart godkjent 3.oktober, 2022 (sjå vedlegg 1). Det er i etterkant gjort små endringar i nokre av spørsmåla i intervjuguiden, men ikkje på ein slik måte at det stillar krav til ny godkjenning.

3.5.1 Prinsippet om konfidensialitet

“Prinsippet om konfidensialitet” er ei viktig etisk problemstilling som gjennomsyrrer heile forskingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). Dette handlar om at informanten skal ha moglegheit til å halde seg anonym og ikkje-identifiserbar i alt formidla materiale av undersøkinga (s.106). Dette har vore eit viktig fokus gjennom heile prosessen med rekruttering og kontakt med informantane mine, slik eg skildrar det i avsnitt 3.2.1. Dette er også noko eg er bevisst både i transkripsjonar og i framskrivinga av masteroppgåva, og eit prinsipp som står fast også i all munnleg formidling av, og samtale om, forskingsresultata. Informantane har blitt godt informert om sine rettigheter, og har signert eller samtykka munnleg på ‘informasjons- og samtykkeskjema’ for deltaking i prosjektet (Vedlegg 3). Dei har òg lese igjennom og godkjent dei delane av oppgåva der dei er nemnt og sitert, inkludert informantpresentasjonen (avsnitt 3.2.2), mellom anna med hensikt å oppdage potensielt avslørande detaljar.

3.5.2 Intervjuet som ein asymmetrisk maktrelasjon

Sjølve intervjusituasjonen inneber ein asymmetrisk maktrelasjon mellom intervjuar og intervjuperson, noko som kan føre til ubehagelege eller vanskelege situasjonar, dersom det ikkje handterast etisk forsvarleg. Som intervjuar er det viktig å anerkjenne denne maktrelasjonen, både å vere bevisst på korleis det kjem til uttrykk, og korleis det kan påverke intervjupersonen sine kjensler og vilje til å dele (Kvale & Brinkmann, 2015, s.52-53).

Eg opplevde ikkje at spørsmåla i dette intervjuet stilte krav til djuptgåande, etiske vurderingar, med tanke på å skulle opplevast utleverande og personlege. Derimot har vissheita om at eg kan oppfattast som ein ‘ekspert’ i samband med intervjuet vore sentral, då eg sit med både vitenskapleg kompetanse og mykje kunnskap om temaet eg undersøker. Dette kan i verste fall føre til at informantane kan føle seg forlegne eller usikre på eigen kunnskap, og noko som kan hindre ein god og informativ samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s.52). Her har omgrepet “bevisst naivitet” vore ei ‘løysing’ (s.48). I dette er det viktig å vere nyfiken og lydhør for

det som vert sagt, vere kritisk til eigne forutsetningar og hypotesar, og vise openheit for nye og uventa fenomen (s.48). Dette har eg tatt med inn i intervjusituasjonane, og mitt inntrykk er at informantane har delt fritt og opent.

3.5.3 Solidaritetsproblem

I samband med det å ha nær kjennskap til temaet og feltet ein undersøker, må ein også vere bevisst si eiga forforståing og eventuelle kjensler og haldningar knytt til tema, slik at ein i prosessen med å analysere og tolke, ikkje gjer informantane sine utsegn og haldningar framande for dei. Dette omtalar Dalen (2011) som eit ”solidaritetsproblem” (s.20). Ein må også vere bevisst på å ikkje leite etter ’bevis’ som støttar eigne meiningar, og rapportere berre om det som gir ein “ønska konklusjon», jamfør det Kvale og Brinkmann (2015) kallar ein “partisk subjektivitet” (s.239). I kva grad eg har tolka og skrive fram informantane sine utsegn på ein måte dei kjenner seg igjen i, er noko dei sjølv har fått vurdere i samband med gjennomlesinga nemnt i avsnitt 3.5.1.

Min posisjon som songar og musikk lærar, er mellom anna det som dannar forståingsramma mi for dette forskingsprosjektet. Det kan sjåast i samanheng med den hermeneutiske sirkelen, og korleis før-forståing er naudsynt for å konstruere ny forståing (Gilje, 2019, s.136). Det at eg har ei særleg interesse og kunnskap om feltet og spørsmålet eg forskar på, krev likevel at eg er særleg merksam på dei etiske perspektiva i dette, og korleis det kan påverke studiet sin reliabilitet og validitet negativt.

Eg har med dette gjort reie for forskingsdesignet og dei metodiske vala eg har tatt i samband med denne masteroppgåva. I det neste kapittelet vil presentere resultata av dei gjennomførte intervjuanalysane.

4 Resultat

I dette kapitlet skal eg legge fram resultata av analysen av dei fire intervju. Kapitlet er delt inn i fire ulike delkapittel som gjenspeiler hovudtematikken dei fire informantane snakkar om, presentert i avsnitt 3.3. Eg vil starte med å legge fram ei generell beretning om 'songens plass i skulekvardagen' frå dei ulike informantane sine arbeidsplassar og ståstader. Dette gjer eg ved å presentere informantane kvar for seg, for å få fram eigenarten ved kvar informant sin arbeidssituasjon. Eg går så inn i temaet 'Song for læring i andre fag', der kapitlet er delt inn i undertema der beretninga går meir fram og tilbake mellom dei ulike informantane. Vidare legg eg fram temaet 'Felleskap og sosiale relasjonar', med undertemaa samhald, inkludering og lærar-/elevrelasjon, og deretter temaet 'Uttrykk og utvikling gjennom song'; med undertemaa 'stemmebruk', 'musikalitet', 'danningsperspektiv'. Desse temaa handlar i stor grad om korleis songen *fungerer*, og kan slik sjåast som grunngevingar for å bruke song. I det siste undertema 'ulike formål med songen', løftar eg fram lærarane sine ulike syn på songens kvalitet og fokus inn i ulike formål.

4.1 Songens plass i skulekvardagen

Å bruke songen som ramme for dagen, synge velkommen, synge for maten og synge 'farvel', har for mange i foreldre- og besteforeldre-generasjonen min, vore ein heilt naturleg del av skuledagen. Alle informantane snakkar til ei viss grad om det å bruke songen som ei ramme. For ein av informantane er songen framleis ein heilt vanleg måte å ramme inn dagen på slik eg har nemnt over, medan ein annan informant skulle ønske ho fekk på plass ein fast morgonsong. Ein tredje informant har 'vekesongen' som ein fast post på vekeplanen. Felles for alle informantane er at songen er med dei heile tida, ofte som eit avbrekk og ei pause i undervisninga, eller som eit bevisst innhald for fagleg læring eller for relasjonsbygging. I dette delkapitlet presenterer eg kvar av informantane sine historier om korleis songen tek plass i arbeidskvardagen deira. Fokus her er mest på *korleis* og *i kva samanhengar* songen rammar inn dagen, veka og året, men også med ei antydning til *kvifor* dei vel nettopp å synge. Det sistnemnte er noko som vert drege enda meir fram i dei seinare delkapitla.

4.1.1 Informant 1

I-1 er faglærer og ekstraressurs på 3.trinn, som gjer at ho i år har ein del mindre grupper i ulike fag. Tidlegare har ho vore kontaktlærer både på småtrinnet og mellomtrinnet på same skule. Ho snakkar ein del om å bruke songen som eit avbrekk eller som eit «klasselederinstinkt». Ho opplev at songen bryt med det monotone snakket og slik gir eit anna/nytt fokus, og ho nemner korleis aktivitet, særskilt i forbindelse med song og musikk, verker å gi glede og bidra til betre konsentrasjon for elevane hennar. I denne forbindelsen nemner ho til dømes korleis ho kan syngje beskjedar: “Ingrid, no må du ta opp kosten frå golvet”, og korleis dette har ei større gjennomslagskraft og gir ei meir humoristisk vinkling til beskjeden. I-1 har god songtryggleik, songen er ein del av lærarkvardagen hennar og noko ho også knyt opp mot relasjonsbygging. I tillegg brukar ho song inn i ulike fag, og ho trekk særleg fram språkfaga som viktige i denne samanhengen.

I-1 har tidlegare forsøkt å ramme inn dagen med song, til dømes med ein morgonsong, men har ikkje klart å halde dette ved like. Sjølv om ho seier ho har songglade kollegaer, er det ikkje dette med song noko dei har ei felles satsing på der på skulen, og ho seier at det ofte blir meir utfordrande å syngje med elevar på høgare trinn enn småtrinna. Songen rammar likevel inn skuleåret ved å vere sentral i ein del av årets faste arrangement og rundt høgtider og ho peiker på viktigheita av å lære seg songar til jul og 17.mai. Elevane hennar pleier å ha jule- og sommaravslutningar der dei ofte syng, og sjølv om I-1 ønskjer at kollegaene hennar skal syngje mykje med elevane, påpeiker ho òg kor viktig det er å ha ein lærar (som ho sjølv) som veit korleis ein skal jobbe med song, dersom ein ønskjer høg estetisk kvalitet på slike framsyningar.

4.1.2 Informant 2

I-2 er kontaktlærer i 3.klasse og har ansvar for musikk, norsk, samfunnsfag og kroppsøving. Ho brukar song i nesten alle timar, bortsett frå kroppsøving, og dei har alltid ein fast vekesong som er nemnt på vekeplanen. Det er alltid stor forventning til kva som er den nye vekesongen, den blir spelt av kvar morgon når dei kjem inn i klasserommet, og dei syng den jamleg heile veka. I tillegg er songaktivitet noko som er lagt inn som faste postar igjennom dagen. I-2 seier:

Vi har det alltid i alle mulige overganger, visst vi har dobbeltime, norsk og matte for eksempel, så har vi alltid et avbrekk i overgangssituasjoner med sang. Og da er det ofte pensla inn på noe vi skal gjøre, eller det kan egentlig òg bare være noe helt tilfeldig også, bare for å koble av litt. Det er mye lettere å få dem hekta på matte for eksempel, hvis man har små pauseavbrekk med musikk, eller sang, eller dans.

På skulen der I-2 jobbar har dei innimellom hatt nokre store framsyningar der alle trinna er involvert, men dette skjer ikkje på fast basis. Ei av årsakene til dette er at det krev så mykje av dei enkeltlærarane som har musikk- og songkompetanse. Ho snakkar ellers lite om skuleavslutningar og slikt på trinnet, men dette utelukkar ikkje at det er noko dei pleier å ha. Som musikk lærar har ho gått føre med forsøk på å arrangere musikksamling for skulen ein gong i månaden, og dette er noko dei lykkast å få til med småtrinnet. Ellers er det lite forventning frå leiing eller kollegaer om at songen skal ha fast plass på andre type fellessamlingar i løpet av året. I-2 uttrykk eit ønske om faste songsamlingar for heile skulen, og at songen også hadde ein naturleg plass på samlingar der andre ting enn musikken er i fokus. Sjølv har ho god songtryggleik og meiner at ein berre på køyre på og synge med den stemma ein har, for å vere eit godt førebilete for elevane sine. Som I-1, påpeiker også I-3 at det er ei større utfordring å synge med mellomtrinnslevar enn småtrinnslevar, og ho lurar på om dette kan handle om mangel på kontinuitet med songen igjennom skuleåra.

4.1.3 Informant 3

I-3 syng kvar dag, «i alle fall 10 minutt», med 4.klassa si. Ho grunngir dette med både faglege perspektiv og fordi det fungerer godt som ein pause i undervisninga når elevane byrjar å bli rastlause. Ho brukar også songen som innhald i 'kosetimar', der elevane gjerne ønsker seg ei karaoke-økt eller 'beat-for-beat-leik' (ein leik inspirert av programmet på nrk med same namn, der det er om å gjere å kunne refrenget på den songen som vert spelt.) Som klasseleiar brukar også ho innimellom songen som eit humor-element, og ho fortel korleis ho kan sitte å spele piano og improvisere songar om kva dei ulike elevane har på maten sin, medan elevane sit og ler og kosar seg. Ho har god songtryggleik og ser på seg sjølv og sine kollegaer som førebilete for elevane når det gjeld å synge med den stemma ein har.

I-3 seier ikkje noko om at dei brukar songar som faste 'postar' eller ramme for dagen, men ho seier at ho forsøker å dra inn song der det er mogeleg i løpet av dagen;

Altså, eg er veldig rask til å 'finns der ein melodi til?', eller går det an å liksom sette ein tone på noko, så prøvar eg alltid bevisst å gjere det, fordi eg verkeleg har tru på at ein hugsar det betre, eller at det er lettare å like det eller...

På skulen ho jobbar på er det vanleg med avslutningar og framsyningar før jul og sommarferie, og i dei anledningane syng dei ekstra mykje for å øve inn songane til dette. I desse settingane har også I-3 eit ganske stort ansvar, som dirigent og musikkansvarleg. Dette er eit ansvar ho verkar ambivalent til; det er noko ho brukar mykje energi på og blir sliten av, men også er veldig redd for å miste, då det gir ho så mykje tilbake.

4.1.4 Informant 4

Informant 4 jobbar som faglærer i norsk på 3. og 4.trinn. På skulen der ho jobbar er songen ein naturleg del av dagen si rytme og rammar slik inn dagen; dei syng når dei helse god morgon, dei syng før maten og dei syng avskjedssong. Sidan dette er så vanleg der, meiner I-4 at det ikkje er alle elevar og lærarar som er bevisste på at dei faktisk syng ein heil del i løpet av dagen. I-4 jobbar også ein del på mellomtrinnet, og opplev at det ikkje er noko problem å synge med desse trinna. Ho nemner at det faktum at elevane syng så mykje gjennom heile skuleløpet og også har hatt songglade lærarar på småtrinnet, kan gjere at songen opplevast som ein vanleg ting å halde på med også når elevane blir eldre.

I-4 brukar songen ganske ofte både som del av undervisning i norskfaget, men også som avbrekk i undervisninga. Ho fortel mellom anna om opplevinga ved å bryte av ein time, gå ut av klasserommet på søken etter eit rom med akustikk, og endre kontekst for undervisninga, og korleis dette med å synge uttrykke seg slik er ein oppleving som kan hjelpe til å fjerne prestasjonsfokuset som resten av dagen kan pregast av. Som fleire av dei andre informantane nemner I-4 korleis songen kan trekkast inn og brukast som eit humor-element, noko som byr på glede og latter. Med bakgrunn frå mellom anna speidaren fortel ho om opplevinga med å synge "gangmarsj" på tur, for å få opp motivasjonen og få med elevane vidare, eller det å vere forsongar ute i skulegarden med morosame lydar og språk som skapar mykje humør og samhald.

Skulen ho jobbar på har lang tradisjon for å ha felles samlingar der det er mykje song involvert. Skulen har også framsyningar og konsertar i samband med jul og sommar, i tillegg til at dei har eigne skulekor. I-4 har sjølv hatt ansvar for fleire slike framsyningar med

klassene sine. Som førebilete for songen legg I-4 vekt på kor viktig det er at lærarar likar og trur på det dei driv med, for at elevane skal tru på det. “Fake it til you make it” er eit omgrep ho trekk fram fleire gonger, og meiner då at om du er litt usikker med tanke på å synge, må du likevel berre late som du har full kontroll.

4.2 Song for læring i andre fag

Som det kjem fram i avsnitt 4.1. brukar alle informantane songen bevisst inn i ulike fag og settingar i skuledagen. Alle informantane fortel om at bruk av song gir ei annleis læring og gjer at elevane hugsar lærestoffet betre. I dette delkapittelet trekk eg fram korleis informantane brukar og grunngjev bruk av song i språkfag, og i matte og andre «puggefag», og korleis dei ser at songen fungerer som ei tilpassing for elevar med ulike behov.

4.2.1 Språkfag

Nesten alle informantane trekk fram bruken av song som nyttig for språkutvikling. I-1 seier som ein generell kommentar at song kan vere med på å gi ei god forståing av språket. I-2 syng særleg mykje med elevane sine i norskfaget. Ho trekk fram korleis det å synge, og rim og rytme i songen, kan hjelpe elevane å få betre forståing for rytme i språk, uttale av ord og eit større ordforråd, og ho meiner slik at dette er med på å betre språkkompetansen deira. I-3 seier at ho bruker element frå «songverden og rytme» i språkfag: «...det å klappe aksentar i ord eller synge litt tonefall for å ordentleg vise korleis det blir når vi går opp og ned sånn, det gjer eg jo også.»

I-4 trekk også fram dette med rim og rytme i song som viktige element inn i språkopplæringa: «Språkutvikling! Språkutvikling trur eg går hand i hanske, langt på veg, med synging. Og riming. Synge og rime.» I tillegg til å trekke fram det konkrete i rim og rytme opp mot språkforståing, legg ho også vekt på korleis alle elementa i ein song kan trekkast inn i norskfaget;

Du kan bruke det til analyse i norsk, metaforikk og bilete og symbol og titlar, og du kan lese det som eit dikt, du kan lese det som ei fortelling, du kan trekke ut ting, du kan bruke grammatikken inn, du kan snakke om rime-oppbygging, du kan trekke inn setningsstillingar, du kan sjå på ord og lære om begreper (...), du kan trekke inn samfunn og konteksten som dette er laga i, eller religion...

På ei anna side er I-4 også oppteiken av songens overføringsverdi til «stemme i rom», og korleis det å vere vant med å høyre si eiga stemme i rommet gjennom song, i neste omgang kan gjere det lettare for elevar å reise seg opp og snakke sjølv og framføre noko. Denne typen kunnskap ser ho som verdifull i alle fag der det kan vere framføringar.

I-2 trekk fram det med å bruke song i språkopplæring til andre språk enn sitt eige morsmål: «...spesielt kanskje for de som kommer fra andre land og skal lære seg norsk, for de lærer jo plutselig uttale av ord på en helt annen måte når de synger.» Dei fleste informantane trekk fram korleis songen fungerer godt i innlæring av framandspråk, og da særskilt i engelskfaget. Både I-1 og I-2 trekk fram korleis songen kan hjelpe til med å lære ord og uttale og gjer at elevane hugsar betre:

I engelsk har eg opplevd det veldig godt i begrepsinnlæring. Det gir veldig god husk. Det var ein song som dei hadde lært i første klasse av ein lærar, den kan dei på rams, og orda kan dei sei kva betyr på norsk og engelsk (Informant 1).

Informant 2 seier:

Jeg er ikke engelsk-lærer, men der er det alltid (sang). Og det tror jeg har noe med hvordan de lærer ord mye lettere, med uttale og sånn, når de hører engelske sanger. Jeg tror ikke jeg har opplevd en engelsktime hvor det ikke synges.

4.2.2 Matte- og puggekunnskapar

Dette med å hugse betre blir særleg drege fram når det er snakk om matematikk eller andre «puggefag». I-2 seier at sjølv om ho ikkje har ansvar for matte, er dette eit fag elevane hennar syng mykje i. Da kan det til dømes vere for å lære gongetabellen, tall, tier-vennar og liknande. Ho grunnjev dette med at det blir meir leikprega og elevane hugsar betre når dei syng. «...det er jo mye lettere å huske noe når du har hatt en regle eller en ramse eller noe du kan, det går på repeat inni hodet.»

Også I-3 nemner dette med matte- og gongesongar som ein naturleg plass å bruke song i undervisninga si. Desse songane går gjerne på melodiane til kjente barnesongar som «Mikkel Rev», «Tyven, tyven» eller «Gubben Noa», men med tall og hugsereglar i staden for den tradisjonelle teksta.

I-4 trekk også fram korleis det å ha morosame hugsereglar for ulike kunnskap gjer at ein då går og nynnar noko i løpet av dagen, som igjen sett seg i minnet. Ho eksemplifiserer mellom anna med korleis ein kan synge gongetabellen, men ho knytt det også opp mot pugging i andre fag, til dømes å lære ulike land gjennom “geografivisa” eller synge “det periodiske system” i naturfag. I denne samanhengen trekk ho inn korleis dette faktisk krev ei viss erfaring eller musikk-kunnskap frå læraren si side, særleg dersom ein må lage songar og regler sjølv.

4.2.3 Meistring og tilpassing

Det å bruke songen inn i læring av andre fag er noko alle informantane nemner som nyttig. I tillegg vert det ofte nemnt korleis songen også kan fungere som ein måte å bryte opp eller tilpasse undervisninga på. Eg har allereie vore inne på korleis i I-2 peiker på song som ein god innfallsvinkel til å lære framandspråk. Ho trekk fram at det er særskilt gunstig for elevar som kanskje er svake i andre fag men meistrar estetiske fag godt, å få bruke song og musikk også i teorifag som norsk, engelsk og matte, då dette kanskje kan tilby meistring i desse faga òg. I-4 seier at:

(...) eller ungar som har store, ikkje berre lese- og skrive, men kanskje læringsvanskar, ADHD eller andre diagnoser (...) kan oppvise unike talent, eller sider eller uttrykksmåtar, får uttrykke seg veldig godt og oppleve meistring. Det er kanskje det største nokon gongar. Å sjå dei synge si eiga læring nokre gongar, satt det litt på spissen.

Begge desse informantane har opplevingar av at det stort sett gir meistring og glede for elevar med ulike utfordringar å delta i song, også for dei som treng at opplegget er ekstra føreseieleg. I-4 knyt særskilt dette til dei faste rammene for dagen, og at dette fungerer særleg godt for desse elevane. Ho seier om songrammene at “Dei har utelukkande samlande effekt”.

4.3 Fellesskap og sosiale relasjonar

Av fire informantar snakkar tre av dei aller mest om kva songen gjer for fellesskap og sosiale relasjonar i klassene deira. Også den fjerde informanten er inne på tema som omhandlar sosiale relasjonar, men ofte med ei litt meir lærar-/elev-orientert vinkling enn dei andre tre, og ho er meir forsiktig med å uttale seg om i kva grad relasjon- og fellesskapsbygging oppstår på

grunn av songen. Tematikken vert rørt ved i fleire delar av intervjua, og særleg i dei delane som handlar om lærarane sin motivasjon for å bruke song, og kva slags positive erfaringar lærarane har med songaktivitet. Kategoriane eg har valt å fokusere på her er 'samhald og «vi-følelsen»', 'Inkludering' og 'lærer-/elevrelasjonar'. Eit fellestrekk ved alle intervjua er at temaet songglede ofte blir nemnt i samheng med fellesskapskjensle og relasjonsbygging, noko som strekk seg som ein raud tråd gjennom delkapitelet.

4.3.1 Samhald og «Vi-følelsen»:

I-2 underviser på eit 3.trinn der elevane syng mykje i løpet av både skuledagen og skuleåret. Ho omtalar songstundene som noko heilt spesielt, der dei aller fleste elevane ønsker å delta i på trass av førehandskunnskap og evner.

Det samler jo veldig til en flokk, og selv om kanskje ikke alle synger reint da, så gjør det ikke noe når man er i en stor gruppe, for du får den her følelsen av å være med på noe og det høres fint ut likevel.

Vidare fortel I-2 om at dei nyleg har lært ein del songleikar og klappeleikar på småskulen, noko som har bidrege til at elevane sjølv knyt kontaktar med elevar frå andre klasser og trinn i friminuttet, ved å dra inn fleire elevar til ein leik med nettopp desse songane og klappeleikane. Ho snakkar om samhaldet i barneflokken som noko som skapar glede, og ho seier fleire gongar at du «ser det i øynene» til ungane når dei opplev dette samhaldet og denne gleda. Dette oppstår særleg når det arrangerast større prosjekt og framsyningar på skulen, på tvers av klasser og trinn. Ein slik stor og fast happening kvart år er 'BlimE!'; eit prosjekt der nrk-super inviterer alle barnehagar og grunnskular (og alle andre private og offentlege aktørar) i heile Noreg, til nettopp å 'bli med', og syngje og danse til den årlege 'BlimE!'-låta. I denne samanhengen seier ho:

...det er jo den her 'Vi-følelsen' da, at vi gjør noe sammen. Nå har det jo vært veldig fokus på det her med 'BlimE!', og 'BlimE!'-uka og nrk-super, og når hele skolen er med, det er jo veldig gøy da.

Også I-1 og I-4 nemner 'BlimE!' som ein viktig fellesskapsbyggande aktivitet på skulane dei jobbar ved, både med tanke på inkludering og med fokus på det å ha unike opplevingar i lag. I-4 seier om 'BlimE!' "at det er med å løfte sånn, på ein måte, fellesskapsfølelsen og setter nokre sånne spor utan at dei ein gong tenkjer over det, det er eg heilt overbevist om."

Når I-4 snakkar om fellesskap igjennom song er det ofte med fokus på det skape noko i lag, det å “falle inn saman” i songen, og det å lytte og vere saman om noko. På skulen der ho jobbar er det mange som syng med elevane sine og dei har ein del felles repertoar som mange er trygge på. Eit utfall av dette er at når informanten innimellom bryt opp i undervisninga og går ut av klasserommet for å syngje i fellesareal med meir akustikk, har ho opplevd at elevar frå andre klasser plutselig kan bli med, “falle inn” i songen, som ho seier. Ho har også vore med på at songen i nokre samanhengar kan opplevast så rørende og sterk at elevar kan byrje å gråte, noko som har skapt augneblinkar av nærleik og fellesskap i trygge klasser. Ho meiner likevel at denne typen fellesskap ikkje vil oppstå gjennom song dersom ein ikkje har eit slags estetisk fokus, der songen skal låte fint og nokon lunde reint.

På ei anna side fortel ho også om korleis klassene hennar av og til lagar klassesongar eller rop som fungerer som deira signatur, og korleis dette brukast i til dømes fotballkampar og konkurransar. I desse settingane er det ikkje fokus på det estetiske vakre som er viktig, men det å hevde seg som ei gruppe, det å ha det gøy saman. Som ein generell kommentar om tema seier ho: «Ei klasse som syng mykje får betre samhald, glede, senker skuldrene litt.»

4.3.2 Inkludering:

I-1 snakkar om korleis songen skapar eit unikt samhald i 3.klassa ho underviser:

Det er den einaste gongen eg kan sjå at 3.klasse, at gruppa i 3.klasse opererer saman, altså, har det fint saman. Ikkje tenkjer på ‘du snakkar ikkje same morsmål som meg’, ‘du har ikkje dei nyaste skoa’ altså, alt som rører seg inni eit barnehovud forsvinn litt når det er song.

Inkludering er noko dei fleste informantane nemner på ein eller annan måte, og som ein skjønar frå sitatet, kan dette både vere inkludering på tvers av språk og kultur, ulik sosial bakgrunn og ulike personlege utfordringar som lærevanskar eller diagnosar. Det sistnemnte vart også nemnt i samband med fagleg læring, men i dette delkapittelet er fokuset meir på sosial inkludering.

I-1 seier vidare dette om det å syngje i lag:

Det er så samlande, og ikkje minst veldig inkluderande da. Sjølv om ein ikkje forstår orda, så lærar dei seg i vertfall (å seie) orda, men kan vere med på noko

som skapar fellesskapsfølelse da. Det har eg sett massevis av i den klassa eg har hatt.

Også I-3 framhevar fleire gongar dette med at musikken er eit «felles språk», noko alle kan snakke felles uavhengig av talespråk og peiker på korleis ein kan syngje utan ord. Ho trekk fleire gongar fram korleis det er mogeleg å bruke eit språk, lydar og ord, utan å forstå språket, og eksemplifiserer med 'tralling'. I-1 fortel i denne samanhengen om ei tyrkisk jente som ikkje kan norsk, men som har veldig stor glede av å syngje på det norske språket, som om ho aldri har gjort noko anna før.

I-1 seier også at ho ser at barn som ikkje er dei sterkaste i andre fag får lov til å «skinne» i musikk, at det er lagt til rette for at alle kan få lov til å bli med på det, og også her trekk ho fram den gleda dette gir. Ho legg i dette vekt på songens unike eigenart «Det felles som oppstår i tekst eller rytme og bevegelse, det er det same. Og det skjer ikkje resten av skuledagen». Inkluderingsaspektet er noko både I-1 og I-4 knyt saman med danning, noko eg vil komme nærmare inn på i avsnitt 4.4.

4.3.3 Lærar-/elevrelasjonar

At det å syngje saman med elevane sine også bidreg til ein sterkare lærar-/elevrelasjon verker ikkje lærarane å vere i tvil om. I avsnitt 4.1 kom det fram korleis fleire av informantane brukar songen som eit humor-/humørelement inn i ulike settingar med elevane sine, enten som ein morosam måte å gi beskjedar på eller ein måte å leike og tulle saman med elevane sine på. I-2 seier at det å kople saman humor og melodi, og det å by på seg sjølv, gir gode relasjonar på småtrinnet. Og både I-2 og I-4 nemner konkret korleis dei sjølv blir ein del av fellesskapet og får dei same erfaringane som elevane gjer når ein syng ilag med dei. Begge framhevar det at dei gjer noko kjekt saman med elevane, som viktig for styrkinga av relasjonane deira. I tillegg viser du ei heilt anna side av deg sjølv når du syng:

Eg tenkjer at du viser ei side av deg sjølv som du eksponerer og dei blir kjent med, så trur eg det i seg sjølv (...) akkurat det å spele på enda ein streng av deg sjølv i læraryrket, sånn pedagogisk, det er berre ein fordel. Og så trur eg du er med i fellesskapet i den songen. (Informant 4)

I-4 påpeiker også at ho kan forsterke leiarskap gjennom songen, til dømes ved å vere forsongar: «Det blir nesten som å ule som ein ulv og så ular ungane med. Så du kan styrke på

ein måte posisjon med det». I-1 er også oppteken av at du igjennom songen blir oppfatta som ein leiar «...men ein gøy leiar, for dess meir du gir av deg sjølv dess meir får du tilbake.» Både I-1 og I-3 trekk fram korleis elevar som ikkje er i deira klasser, men som dei har undervist og sunge mykje med i eit kortare tidsrom, til dømes i 'sommarskulen' eller som dirigent for felles skuleframsyningar, utviser ein sterk relasjon og ei tillit til dei, og gjerne oppsøker dei i friminutta for å prate og dele om både stort og smått.

For I-3 er det eit poeng at det å dele musikk- og musikksmak med elevar kan opne opp for nye relasjonar. Ho fortel at ho og eit par elevar har same yndlingsband, og at kvar gong det kjem på ei låt av det bandet samlar dei seg i ein liten trio. Ho poengterer at ein av desse elevane er ganske blyg, og at dei antakeleg ikkje ville ha delt slike augneblinkar og hatt den relasjonen, visst det ikkje hadde vore for musikken. Ho nemnar også at hennar musikksmak har blitt påverka av elevane sine musikkønsker inn mot songøker, og ho spør seg sjølv om mellom anna det at ho er open for og interessert i elevane sine (song)preferansar, kan vere årsaka til at ho har gode og nære relasjonar til så mange elevar på skulen.

4.4 Uttrykk og utvikling gjennom song

Alle informantane snakkar om ulike sider ved songuttrykk og utvikling gjennom songen. Nokre fortel mest om korleis klassene deira har utvikla seg som songarar og korleis dette kan ha overføringsverdi til andre sider av skulekvardagen. Andre har fokus på samanhengen mellom stemmebruk og identitet, eller på korleis ulike måtar å uttrykke seg med song utviklar og fremmer ulike sider ved enkeltelevar og grupper. Denne utviklinga kan knytast direkte mot det musikalske og estetiske, men også i retning av danning, som utvikling av det heile menneske, til deltakarar i (det norske) samfunnet.

4.4.1. Stemmebruk og musikalsk utvikling

I-1 snakkar om det å få lov til å teste ut og utvikle stemma si og ha glede av å bruke den. Ho meiner at alle skal få lov til å utforske stemma si, utan å vere for oppteken av å treffe tonar eller låte pent, og at ein i skulen må gi ei oppbygging til at song skal vere for alle uansett kva slags stemme du har. Ho knyt i fleire samanhengar song og leik saman, og har i dette eit tydeleg songglede-fokus.

I-2 framhevar også dette med at “du kan utvikle stemmen din ved å prøve, og at visst du ikke gjør noe så på en måte (...) det blir jo ikke bedre.” Ho snakkar vidare om at klassen hennar heilt tydeleg har utvikla seg mykje som songarar, fått eit meir bevisst forhold til si eiga stemme og det å synge, og at dei i dette har utvikla seg som lyttarar også: «Jeg er veldig opptatt av at de skal lytte etter ting og bruke den lytteegenskapen ikke bare i musikk, men at de lærer å lytte til hverandre...»

I-3 er også oppteken av stemmebruk. Ho fortel at ho på ein litt tverrfagleg måte, har knytt saman det å snakke om kropp og muskulatur og stemme i naturfagstimar. Ho har både visst og bevisstgjort elevane på kor mykje pust og muskulatur er i sving når ein brukar stemma si, og kor mykje dette har å seie for klangen på stemma. Ho har også vist elevane sine video frå strupen til ein som beatboxar, og sjølv vist dei korleis ho kan trikse med ulike måtar å bruke, munn, tunge, strupe osv. for å få ulike klangar. Ho fortel at elevane syns dette er kjempespanande. I-3 trekk òg fram at 4.trinnselevane hennar har utvikla seg mykje som songarar sidan ho tok over klassa i starten av 3.trinn, og at det er dei ho høyrer best igjen i skulekoret.

I-4 snakkar mykje om det å øve på å ulike type stemmebruk igjennom song. Ho seier mellom anna:

Eg likar jo dette her med å synge forran kva slags type stemme eg vil ha. Kva slags type klang, altså, vil eg ha brystklang, vil eg ha mage, vil eg ha ein sånn korklang (...) eg seier av og til: eg vil ha ein hul gutteklang, sant, ein hul tre(aktig)klang, og så kan eg vise med min stemme korleis den lyden skal vere.

Ho fortel også korleis ho viser forskjellar på ulike type stemmebruk hos ulike lærarar, inne og utestemme, opplesingsstemme osv., og slik bevisstgjør elevane sine på kva slags effektar ulike stemmebruk kan ha. Med eldre elevar er dette noko ho knytt saman med ulike type stemmebruk både i fagsituasjonar, men også i livet ellers.

Når det er snakk om stemmebruk og musikalsk utvikling skil I-4 seg frå resten av informantane ved å i stor grad framheve kor viktig det er å fokusere på kvalitet i songen, og på at songen kan vere estetisk vakker. Ho meiner at mange lærarar ofte undervurderer elevane sine og jublar for ungar som syng med “ei halvskeiv skrikestemme som blir pressa...”. Når ho snakkar om kvalitet ligg fokuset på å synge reint og fint og at elevane skal lytte til kvarandre. For I-4 er det viktig å framheve at ho berre har god erfaring med å forvente litt ekstra på kvalitet frå elevane sine, at det aldri har “knekt dei” men berre hatt “ei skjerpande effekt”. Ho

framhevar i dette at ein er nøydt til å legge forventninga på eit nivå som elevane kan klare med litt hjelp, og ho trekk mellom anna fram at ein som lærar må velgje songar i riktig tonalt spenn og toneleie. Dette omtalar ho som

...kjempeviktig, for da, visst du ikkje tek med det musikalske aspektet i det, så trur eg ikkje, så syns eg ikkje det har noko for seg. Det er ikkje gøy, det blir jo som å hoppe høgde der, og så ligg lista heile tida på tre meter, sjølv om du lærar alle teknikkane. (...) Det er jo ikkje vits i, du kjem jo ikkje opp. Det blir ingen meistringsoppleving der, du får jo aldri vite korleis det er å sveve over der.

Sjølv om dei andre informantane ikkje trekk fram kvalitet og estetikk på same måte som I-4, er det er eit tydeleg trekk i intervju, både internt i ulike intervju, men også sett som ei heilheit, at songen har fleire formål, og at dei ulike er formåla kan vere best tjent med ulike innfallsvinklar og fokus. Dette kjem eg nærmare tilbake til.

4.4.2 Song som uttrykk for identitet

Når det er snakk om stemmebruk knytt særleg I-3 dette i stor grad opp mot identitet. Ho er oppteken av å lære elevane sine at stemma er like unik som eit fingeravtrykk og noko ein skal vere stolt av. Ho trekk også fram ei forståing for at bruk av stemme kan vere veldig personleg, og at det er veldig viktig å presisere viktigheita av å synge med si eiga stemme og vere trygg på at det er greitt.

I-2 knyt også dette med stemmebruk opp mot identitet og uttalar at å synge i skulen gjer at elevane "...får mulighet til å oppdage mer av seg selv ved å synge, og kanskje bli trygg på det." For I-2 handlar dette også om moglegheita til å bli eksponert for song, og ho trekk fram at det ikkje er alle familiar som syng like mykje, og at det difor er ekstra kjekt for dei elevane å møte songen i løpet av skulekvardagen. Ho seier:

Hvis du har en familie da, som ikke synger i det hele tatt, (...), og så plutselig møter du en sånn gæærn musikk lærer som meg da, som synger hele tiden overalt, i alle fag og holder på. Så er jo det utelukkende en innfallsvinkel til å bli kjent med musikk. (...). Jeg håper og tror at det er positivt da.

Når det er snakk om song og identitet handlar dette også ofte om elevane si moglegheit for medverknad, det å få lov til å ønske seg kva songar som skal syngast og slik få vise kva dei er opptekne av. I-3 påpeiker dette som særleg viktig for at elevane skal oppleve songen som

indre motivert, og ho tek både i mot songforslag frå elevar og lar dei velje “fritt” frå ei liste i ressursen Kor Arti’. Ho seier om låtmaterialet at: “det er jo ikkje alltid at eg syns det er like digg å synge, men eg ser det glitrar i auga deira, og da er det jo greitt.”

I-1 fortel om elevane hennar, som etter ‘Tiktok’ har blitt enda meir opptekne av å synge, og gjerne ønsker å høyre på eller synge med på songar dei har høyrte der. Det same trekk I-2 fram i samband med det å synge på mellomtrinnet; der er det tydelegvis mykje enklare å få med elevane dersom ho spelar på den musikken dei likar og blir eksponert for i andre settingar, særleg frå sosiale medium.

Både I-1 og I-2 fortel historier om dei tøffe “gutta” som på ulike måtar får utvise identitet og utvikling gjennom song. For I-2 handla dette om at elevane får lov til å vise kva dei er gode på, og kjenne identitet og samhold rundt noko dei syns er kult:

Sånn som i år da, eller avslutninga i fjor, så gav vi dei her (...) for å bygge opp litt, så gav vi dei moglegheita til å ha ein rap. (...) Då fekk dei lov å synge over Karpe sin Paf.no, “allah, allah, je baba”. Fordi, da fekk dei verkeleg lov til å skinne. Stå som gutta, ikkje sant, å få lov til å synge og vere med på Karpe, ja, det var kjempestorslått.

I-3 fortel ei litt anna historie, om “dei tøffe gutta” som etter å ha uttalt i starten av skuleåret at dei «hatar song og musikk» og ikkje syns det er noko kult, likevel plutselig står og syng for full hals. Ho seier at det hender ho får høyre frå foreldre at dette skjer på heimebane, men at ho også opplev dette sjølv i skulesamanheng. I hennar samanheng verker det som songen i løpet av skuleåret har tatt plass som ein del av desse elevane sin identitet, på tross av “image”.

I-2 nemner konkret ordet “identitet” når det er snakk om danning. Ho forbind det med å lære noko om kulturarven og det tilhøyrande songrepertoaret i skulen, saman med det å finne ut kven ein sjølv er: Ho uttalar at “hvem er du(?), hva slags musikk liker du (?) og hvor kommer du fra (?), det er viktig, altså - røtter! Jeg brenner litt for det da”. Dette kjem eg meir tilbake til i avsnitt 4.4.3.

Temaet identitet kan også knytast til korleis lærarane sjølv identifiserer seg med songen. Lærarane snakkar ein del om ‘lærarferdigheiter’, særleg med tanke på å ha songtryggleik og erfaring med song og musikk, og at dette er viktige faktorar for å få til ulike typar songaktivitetar, noko eg kjem nærmare tilbake til i avsnitt 4.4.4. Dette handlar i stor grad om korleis lærarane knyt song til sin identitet, både som lærar og i livet utanfor skulen. Det kjem

også tydeleg fram i fleire av intervjua, at andre ved skulen identifiserer dei lærarane eg har snakka med, nettopp med musikk og song, noko som gjer at ansvaret i samband med slike aktivitetar ofte fell på desse lærarane. I-4, som er ein del av eit kollegium med større tettleik av personar med slike identitetsmarkørar, uttrykk i større grad at dette med song er eit kollektivt ansvar på hennar skule.

4.4.3 Danningsaspekt

Stort sett har ikkje informantane nemnt danningsaspektet eksplisitt på eigen hand, men har snakka om det på direkte spørsmål om kva dei tenkjer om omgrepet danning i forhold til song. Når danning har blitt nemnt har likevel dei fleste tent på fleire pluggar og understreka viktigheita av danning i samband med song. Berre I-3 seier at ho ikkje har tenkt konkret på dette med danning tidlegare. Dette på tross av at ho i fleire andre deler av intervjuet har dratt fram til dømes viktigheita av å synge og å lære songar som vi forbind med Noreg og det nasjonale, som folkemusikkinspirert musikk, og har nemnt både songar og personar som ofte koplast til den norske kulturskatten. For I-3 handla dette om ei bevisstgjering, og ho sa i intervjuet at ho tenkte at ”Å ja, eg har jo gjort det!” når eg skildra ulike dømer på kva ein kan legge i omgrepet danning.

Dette med å lære om kulturarv, ‘den norske songskatten’, og å kunne songar som høyrer til ulike høgtider, er særleg det som blir nemnt på spørsmål om danning. I-2 uttaler som nemnt at danning er kjempeviktig; “Det er nummer én i skole!”. I samband med song seier ho at danning handlar om å få tilbod om å bli kjent med kulturarven vår, og bli kjent med songar og eit songrepertoar, slik at desse ikkje berre fell i gløymebooka. Ho nemner spesifikt nokre ting ein burde kunne og legg då særleg vekt på nynorske songar, og ho seier at ho jobbar veldig bevisst med å få dette repertoaret inn i skulen slik at elevane skal få eit forhold til det, enten dei ønsker det eller ikkje. Dersom barn ikkje får moglegheit til å lære dette i skulen meiner I-2 at dei blir “frarøvet noe av det de skal ha lært” og det er i denne samanhengen ho trekk inn dette med identitet.

I-4 trekk også fram både nasjonalsongar, folkesongar og salmar, men også barnesongar og tekster av Margrethe Munthe eller Inger Hagerup, og viser, til dømes av Lillebjørn Nilsen, som ein del av den felles kulturarven som ho ønsker å lære bort til elevane sine. I tillegg har ho eit slags integrering-/inkluderingsfokus når ho snakkar om dette. På skulen ho jobbar på er det elevar med språkleg- og kulturell bakgrunn frå heile verda. I denne samanhengen snakkar

ho om at ho ønsker å kunne gi alle elevane sine mogelegheita til å kjenne eigarskap til den norske kulturarven. Ho trekk fram at det òg er mykje “kul og inn” “motkultur” til det typisk norske i barne- og ungdomskulturen, som får mykje, vel fortent, positiv merksemd. Men ho seier mellom anna:

...eg likar og at ein unge med afrikansk bakgrunn står og synge liksom ‘Eg heiter Haavard Hedde’, altså at det er gøy, og at den ungen òg får det begrepsapparatet, og kan få kjenne at dette blir min song, utan at vi må omforme så mykje.

Og:

...vi undervurderer musikaliteten, og litt den felles kulturarven, som veldig mange av dei som lev i dag og er vaksne, men som ikkje er så gamle... ‘Beethovens 9. kor stilte opp’, Lillebjørn Nilsen-songane, som har så mykje Oslo i seg for eksempel. At vi undervurderer at det er ein del av å vere norsk nokon gongar. Og (...) visst vi skal på ein måte, gi dei ein trygghet på det, så kan det vere kjekt at dei kan dei songane, og har dei og eige dei, og syng dei like naturleg (som songar frå “motkulturen”).

I-4 nemner også i denne samanhengen at ein ikkje treng å gjere så stor greie ut av dette med ‘kulturskatt’, ungane treng ikkje nødvendigvis å vite at denne songen er typisk norsk og ein del av kulturarven, men dei er med å lærar den og syng den inn saman, forhåpentlegvis som ei positiv oppleving, og så *kan* dei songen og kan *eige* den.

I-1 trekk også fram det å kunne noko om norsk folkemusikk og folkedans som viktig, men aller mest snakkar ho om korleis danning handlar om korleis du ter deg i forhold til andre menneske, og at ein aksepterer kvarandre i eit “stort, kulturelt basseng”. Ho jobbar også på ein skule samansett av elevar med bakgrunn frå heile verda, og ho er oppteken av at elevane hennar skal bli danna til å oppføre seg innafør denne ramma, og vise respekt og forståing. “Og det å synge songar på ulike morsmål i dette kulturelle bassenget trur eg har vore ein kjempefin ‘bassengøvelse’” seier ho.

4.4.4 Ulike formål og fokus

Kva som er viktig å fokusere og legge vekt på med songen, i ulike kontekstar og for ulike formål, er noko informantane snakkar ein del om. Som eg allereie har vore inne på snakkar I-4 ein god del om at songen må låte fint! Ho meiner at dette er viktig i dei aller fleste

samanhengar der songen blir brukt i skuledagen, og dreg fram dette med at lærarar må tørre å forvente og legge opp til kvalitet i songen, mellom anna med tanke på å synge reint og med liknande klang på stemmene. For ho står ikkje dette i motsetnad til å skulle ha det gøy med song, men ho dreg det ofte inn som ei føresetnad for songglede og utvikling. Om songen er fin får elevane moglegheit til "... å oppdage den skjønneheita i å klare å få til ein tone som liknar på alle dei andre sin tone." Dersom songen skal fungere som eit avbrekk som skapar større fokus, må songen vere fin. Og særleg trekk ho fram kor viktig dette er i samband med å få større musikalske opplevingar med song:

...det er andre gongar du går inn i fellessamlinga og det handlar ikkje om deg lenger, men det handlar faktisk berre om å synge og falle inn i samlinga sin gong. Og går du ut derifrå, så sitte liksom følelsen litt igjen i kroppen som ein god opplevelse, utan at vi snakkar om det eller gir respons på det.

Ho nemnar mange opplevingar med å ta med seg songar, både ferdig innøvde, men også i prosess, inn i rom med meir akustikk, for å få ein augeblinkeleg stadfesting på at det er fint, og at dette også trenar opp elevane slik at dei blir vare på å høyre når det let fint og er bra lyd.

Sjølv om I-4 legg mykje vekt på dette med estetikk og kvalitet, er ho heller ikkje framand for å "ha det gøy" med songen. Eg har allereie nemnt korleis ho syng tur-marsjar, "ular som ein ulv" og tøyser og tullar med gøyale ord og lydar i skulegarden. Ho trekk fram at ho likar å bruke songar med morosame vers og rim, særleg i norskfaget. Og ho er også positiv til 'BlimE!' og til å spele høg musikk og slå seg laus med dans og 'sing-along' på slutten av fredagen. Men ho slår altså eit slag for dei enklare songane, dei som er enkle å tilpasse og gir rask meistring, "det fine", og erfarer at dette er noko elevane hennar tek godt i mot, for "sånn er det når dokke har meg!". Det siste sitatet visar også til hennar syn på lærarferdigheitene i dette. I tillegg til å ha kjenne at ein sjølv likar og meistrar å synge, også må vite kva slags musikalske rammer som krevjast, med tanke på toneart, kor vanskeleg det er og liknande, for å få elevane til å både ønske og meistre å synge fint.

I-3 gir på si side uttrykk for å føle at elevane mistar litt det genuine uttrykket når dei til dømes har framsyningar med musikk som ein lærar har valt. Ho seier:

...eg trur det kunne vore like flott for eit publikum og foreldregrupper og sjå elevane ha ei sånn 'karaokeøkt' eller kva eg skal kalle det, på ei sommaravslutning, og faktisk sjå ekte glede hos barna, som er genuint og indre

motivert, at dei vel der og da ein song dei vil ta, kontra å stå på rekke og liksom synge den vi har øvd på.

Ho poengterer at det er forskjell på 'prosess' og 'produkt', og at prosessen er veldig verdifull i seg sjølv. Dette visar på eit vis ei heilt motsett erfaring av det med repertoar og estetikk, der det elevstyrte og spontane, og ikkje nødvendigvis tilpassa og godt innøvde, får ein viktig posisjon grunna gleda det gir. Det er ikkje derav sagt at I-3 ikkje har forventningar og stiller krav når skulekoret skal ha framsyning; det motsette kjem mellom anna fram når ho snakkar om lærar-/elevrelasjonar og hennar posisjon som 'musikalsk leiar' på skulen. Ho nemner på eit tidspunkt at mange i publikum meiner at det er noko heilt eige med framsyningar på hennar skule, men ho stiller seg usikker til om det handlar om 'songen i seg sjølv' eller den gleda elevane formidlar ved å synge.

I-1 kan i nokre tilfelle også virke å ha eit heilt motsett syn på dette med stemmebruk og songglede enn I-4. Når ho snakkar om stemmebruk er det utelukkande med fokus på gleda ved å bruke stemma si. I den samanhengen må det ikkje nødvendigvis låte reint og pent, det viktigaste er å ta stemma i bruk og blir vant med å synge. Ho snakkar òg mykje om korleis songen og leiken heng tett saman i hennar møte med elevane sine. På ei anna side uttrykk ho ei bevisstheit rundt dette med forskjell på å øve inn noko for å framføre det, og det å bruke song i andre fag og settingar enn for musikkens skuld, og ho meiner songen har ulike formål: "Kva vil du at utfallet av songen skal vere? Kva slags prestasjonsnivå skal du legge songen på?". Ho knytt dette i stor grad opp mot lærarferdigheiter og kva ein lærar evner å øve inn med elevane sine, og ho seier "...har vi ei framsyning, vil jo samtidig dei at det skal bli best mogeleg", og siktar da til at ein med songkompetanse bør ta jobben med innøvinga.

Her kan det virke som I-1 er inne på noko; nemleg at ein kanskje stiller ulike krav til estetikk, formidling og musisering i ulike situasjonar, eller i samband med songens ulike funksjonar. Særskilt er det da forskjell på kva krav ein stiller til framsyningar av song og når ein brukar song for å lære noko fagleg eller for leik og moro. Sjølv om I-4 verker å ha med seg fokus på at songen skal låte fint inn i dei fleste settingar, kanskje bortsett frå i leiken, er dette likevel *særleg* viktig når dei skal ha framsyningar. I slike samanhengar har ho mellom anna vore med på å gjere pedagogiske vurderingar for å påverke og gi estetisk kvalitet ein prioritet, til dømes med tanke på korleis fordeling av roller og oppgåver har blitt gjennomført. Ho påpeiker likevel at det heile tida er hovudfokus på å ivareta alle elevane sine interesser og glede med song.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil eg drøfte funna frå resultatkapitlet opp mot dei teoretiske perspektiva som er presentert i kapittel 2; Frede V. Nielsen sin 'Sangfagskonsepsjon' med påfølgande danningsteori, og Sidsel Karlsen sine kategoriar av 'Musikalsk aktørskap'. Strauman (2021) sine refleksjonar om kategorial danning og 'musicking' er også sentrale. Varkøy (2017) sine perspektiv på 'nytteverdi versus eigenverdi' og danning, og Even Ruud (2013) om 'identitet', gjer seg også gjeldande. I tillegg er det interessant å sjå nokre av resultatata i denne oppgåva i forhold til SangBarSk sine ferske bidrag til forskinga på song i norsk skule (jf. avsnitt 1.5.3).

På veg mot å svare på hovudproblemstillinga for oppgåva, er det drøftinga av dei to delproblemstillingane som står i fokus:

1. Korleis og i kva samanhengar brukar lærarar song på grunnskulen sitt småtrinn, utanfor musikkfaget?
2. Korleis grunnjev lærarar bruken av song på grunnskulen sitt småtrinne, utanfor musikkfaget?

Kapitlet følger langt på veg same oppbygging som resultatkapitlet, dette for å gjere det enkelt å oppdage og kjenne igjen det empiriske materialet i diskusjonen. Delkapitlet om 'Songens plass i skulekvardagen', som fungerte som ein introduksjon til resultatkapitlet, fungerer i dette kapitlet som ei avsluttande oppsummering, der det svarast på hovudproblemstillinga:

Kva funksjonar kan songen ha på grunnskulen sitt småtrinn, utanfor musikkfaget?

5.1 Song for læring i andre fag

I resultatkapitlet kjem det fram at alle lærarane tek i bruk song for å lære på ein betre eller annleis måte. Dette gjer dei i ulike fag, men det er særleg språkfag som norsk og engelsk, og teorifag som matte, som vert drege fram. Også andre "puggfag" som geografi og naturfag vert nemnt.

5.1.1 Song som middel

Når ein brukar songen for å lære noko anna enn songen i seg sjølv, er det nærliggande å tenkje at songen er eit metodisk grep. Songen er ikkje innhaldet i seg sjølv, men den skal formidle noko fagleg og har slik ein funksjon utover seg sjølv. Når songen brukast for å formidle noko anna, blir den brukt som eit middel for læring, forstått som «sang som middel» (Nielsen, 1998, s.170). I lys av danningsteori kan dette forståast som formal danning, med underkategoriane metodisk- og funksjonell danning (s.65-67).

Når songen blir bruk som middel for å tileigne seg matte- og 'puggekunnskap' seier lærarane at det er teksten som er det meiningsberande innhaldet, medan musikalske parameter som melodi, rim og rytme er det som gjer det enklare å hugse. Det er også eit poeng at teksten er tilpassa relativt korte, enkle og kjente barnesongar, noko Nielsen (1998) også påpeiker som relevant i samband med dimensjonen 'song som middel' (s.170). Sett i lys av formal-funksjonelle danning, kan ein forstå dette som at dei musikalske parameterane påverkar både «konsentrasjonsevne», «hukommelsesevne» og «sansevne» gjer at eleven hugsar tekstinnhaldet på ein annan måte (s.71). Den formal-metodiske danninga kan også vere involvert i betydinga av rolla til dei musikalske parametrane. Det at musikken koplar på hukommelsen, gir nokre knaggjar som gjer tekstinnhaldet lettare å trekke fram sjølv ved ei seinare anledning, det tilbyr verktøy for læring, «hjelp til sjølvhjelp», som Nielsen skriv (s.74).

Inn mot språkfag legg særleg I-2 og I-4 vekt på at songens innhald av rim og rytme kan hjelpe elevar å forstå og hugse samanhengar i språket. Igjen er den formal-metodiske danninga synleg (Nielsen, 1998, s.74); Sjølv om det tekstlege innhaldet også formidlar noko fagleg, finns det òg nokre verktøy i det musikalske; rytmikken og melodiføringa, som elevane kan nyttegjere seg av, bevisst eller ubevisst, i vidare bruk og læring av språket. Her gir mellom anna I-3 eit godt døme, når ho seier at dei klappar aksentar i ord, eller syng for eksemplifisere tonefall.

Når det gjeld å bruke songen for å lære om historiske personar eller hendingar, er det igjen særleg tekstinnhaldet som er i fokus. Dette kan forståast som formal-funksjonelle danning, der songen gjennom å påverke kjensler og indre førestillingar, blir eit utgangspunkt for vidare forståing og læring (Nielsen, 1998, s.69). I denne samanhengen kan sjølve songen også ta plassen som *innhaldet* i undervisninga, både som middel og mål (s.55), i form av å i seg sjølv vere eit godt døme på noko. Til dømes kan det å syngje ein tekst av Bjørnstjerne Bjørnson,

eller synge songane av Torbjørn Egner frå Hakkebakkeskogen, tilby eleven ein slags ibuande kunnskap om den spesifikke forfattaren eller tida, ved å vere eit «klassisk» døme på noko (s.166).

5.1.2 Ulike dannelsesfokus

Eg vil påpeike at når eg plasserer dei ulike formene for læring og kunnskap knytt til songaktivitet, inn i dimensjonane av songfaget og formene for danning, handlar det i første rekke om å identifisere og påpeike kva som er *hovudfokus* i nettopp den undervisningssamanheng. Sjølv om lærarane har som hovudfokus å lære bort ei talrikke med ein song, betyr ikkje dette at songen ikkje også kan ha hatt andre funksjonar, som til dømes å samle elevgruppa og finne felles fokus, eller til og med hatt musikalsk eigenverdi for enkeltelevar. Dette heng saman med det Nielsen (1998) sjølv problematiserer med sjølve 'sangfagskonsepsjonen'; at der alltid vil finnes skjult læring (s.176). Slik sett er jo eigentleg all (ut)danning kategorial, då den alltid har potensiale for ei tosidig opning, der objekt og subjekt møtast og heilheita blir noko *meir* enn 'ein pluss ein. Dette kjem eg nærmare tilbake til.

Eg vil likevel hevde at det er interessant å kategorisere fokus i læringa i desse ulike dimensjonane og danningsteoriane. Både fordi det kan hjelpe den som skal undervise å sortere mellom ulike type kunnskap og læring, slik også Nielsen (1998) påpeikar at dimensjonane visar til forskjellige didaktiske vektleggingar (s.165). Men også, spesifikt inn i denne oppgåva, fordi det kan vere med på å identifisere i kva grad ein ser på songaktivitet som noko med eigenverdi, eller som i eksempla over; som middel for å lære noko eller utvikle spesifikke eigenskapar. I neste runde vil dette prege korleis ein grunnleggjend og legitimerer bruk av song i grunnskulen.

5.1.3 Songens instrumentelle nytteverdi

Denne drøftinga oppheld seg no midt inne i spørsmålet om songen sin 'instrumentelle nytteverdi' versus 'songens eigenverdi'. Når songen er eit middel for å lære noko anna, enten det handlar om musikalsk struktur eller matteformlar, har songen ei tydeleg instrumentell nytte (Varkøy, 2017, s. 40-41). Refleksjonar rundt kva informantane sjølv trekk fram som viktig i forbindelse med omgrepet 'danning', vil eg komme tilbake til i avsnitt 5.3.5. Men i

samanheng med 'song som middel' for læring i andre fag, er det i første omgang relevant å påpeike korleis dette fokuset i reindyrka form, faktisk kan gjere at songen mister sin eigenverdi. Som Varkøy (2017) påpeiker: "under et slikt regime (reindyrka instrumentalisme) har verken kunst eller mennesker egenverdi" (s.41). Nielsen (1998) problematiserer sjølv sider ved den formale danningsteorien i tilknytning til musikkfaget, og trekk fram at musikkfaget ofte har vore «meget prætensiøst» i sin forestilling om, hvad der kan opnås ved hjælp af musikoplæringen» (s.72). Han knyt denne måten å legitimere fag som «føler sig truet på fagplanen», saman med omgrepet «legitimeringskrise», som han også påpeiker at er langt frå overstått (s.73).

Om det å legitimere songen på denne måten er pretensiøst eller ikkje har eg for øvrig ikkje belegg for å hevde noko om. Lærarane eg har snakka med trekk sjølv fram song som middel til læring og vidare utvikling, som noko som faktisk fungerer godt. Det er også verd å merke seg det Jørgensen (2001) skriv: «Når sang og musikk har overlevd i folke- og grunnskolen er det sannsynligvis fordi aktivitetene og faget hele tiden har har noe utenfor seg selv som mål og begrunnelse» (s.128), som viser at dette ikkje er noko ein skal avvise som relevant. Men som nemnt tidlegare, vil eg hevde at denne bakgrunnen; kritikken av instrumentalismetenkinga, er viktig å vere bevisst på, med tanke på kva slags type funksjonar ved songen ein vel å vektlegge i legitimeringsaugemed i *dagens* skule. Som eg var inne på i samband med presentasjon av tidlegare forskning (avsnitt 1.5.3), kan dette påverke kva verdi songen blir tillagt (Schei & Balsnes, 2022), og slik sett kva funksjon og plass songen kan ha i grunnskulen.

5.1.4 Meistring og tilpassing – kva songen tilbyr

På dette tidspunktet er det på sin plass å minne om at alle lærarane nyanserer grunngevingane sine for å bruke song som middel for å læring. Mellom anna snakkar fleire om å bruke songen som eit avbrekk frå fagfokus, for å samle og finne nytt fokus, og fleire poengterer kva moglegheiter songen tilbyr for elevar som har behov for ekstra tilrettelegging. I denne samanhengen er det ikkje nødvendigvis sjølve målet om læring og fagleg utvikling som er einaste fokus, men òg korleis songen kan tilby meistring og ein sær eigen måte å uttrykke seg på. Informantane påpeiker at dei elevane som har lærevanskar i teorifag ofte meistrar dei praktisk-estetiske faga ganske godt, og dette er grunnlaget for denne meistringsopplevinga.

Når ein flyttar fokus frå korleis songen bidreg til å nå konkrete læringsmål, til korleis songen kan tilby meistring og uttrykksmogelgheiter for enkeltelevar, kan dette potensielt 'løftast opp' frå mål-middel-tankegangen og sjåast i lys av teori om kategorial danning, forstått som ein motpol til instrumentalismen (Varkøy, 2017 s.36). I dette er moglegheita for at det skjer ei dobbeltsidig opning i vekselspelet mellom songen og eleven sentral; Songen blir brukt som eit middel til læring eller utvikling, *men* sjølve songen, i møte med eleven som meistrar det musikalske innhaldet betre enn det tekstlege, kan potensielt hjelpe eleven til å erkjenne seg sjølv i verda (Strauman, 2021, s.35).

Bevisstheita om «musikkens mangespektrede univers», og dei ulike meiningslaga i musikken (Nielsen, 1998, s. 137; Strauman, 2021, s.36), kan også trekkast inn i dette, og belyser korleis noko som fungerer som pugging av teori for nokre, kan bidra til meistring og personleg utvikling for andre. Songen kan i begge tilfelle sjåast som eit middel til noko utanfor seg sjølv, men når vi snakkar om handlinga "å synge" som eit uttrykksmiddel, ein måte å kommunisere og vere på, nærmar vi oss også det Varkøy (2017) omtalar som den musikalske erfaringa sin eigenverdi i form av handling. Då er sjølve målet med handlinga aktiviteten i seg sjølv (s.114).

At dette også potensielt kan knytast til elevens individuelle musikalske aktørskap, i form av å kunne bygge eller uttrykke identitet, vil eg her berre antyde. I dette landskapet er det viktig å minne om at lærarane berre kan seie noko om kva dei *trur* songen gir elevane og kva *potensiale* songen kan ha, og ikkje kan seie noko heilt sikkert om kva elevane sjølv erfarer og legg til grunn for sine handlingar. Eg vil her forlate denne tematikken før den blir for sentrert mot enkelteleven, og heller gå vidare til temaet 'fellesskap og sosiale relasjonar', noko som i større grad også trekk læraren inn i handlingsrommet.

5.2 Fellesskap og sosiale relasjonar

I resultatkapittelet vart det tydeleg at lærarane har ei oppleving av at songen er fellesskapsbyggande, ved å bidra til å bygge sosiale relasjonar i og mellom klassene på skulen og mellom lærar og elev, og som eit viktig ledd i arbeid med inkludering. Lærarane fortel at songaktivitetar samlar elevane på ulike måtar, fungerer som ramme for veka, dagen og/eller timane, og at elevane visar tydeleg glede over å samlast i fellesskap om songen og musikken.

5.2.1 'Sangaktiviteten som innhold'

I samtalane med lærarane skil forteljingane om 'song for læring i andre fag' og songens rolle i samband med 'fellesskap og sosiale relasjonar' seg frå kvarandre på eit sentralt punkt; bruken av song som metode og innhald for fagleg læring er stort sett er planlagt og strukturert, medan verknaden på fellesskapet er noko som skjer som ei «effekt», og kanskje særleg når formålet med songen er noko anna enn sjølve den faglege læringa. Lærarane trekk fram det særeigne med songen og sangaktiviteten; at ein koplår på musikalske parameter, ein aktiverer kroppen og stemma si og ein gjer noko samla og synkront, som noko som er med på å samle og inkludere, og dei påpeiker at dette er noko som ikkje skjer i andre samanhengar i skuledagen.

Denne tematikken dukkar opp i Nielsen (1998) sin dimensjon «sangaktiviteten som innhold». Nærmare bestemt i «det sosiale og sosial-psykologiske aspektet» (s.173). Fokus i denne dimensjonen er på songaktivitetens mangfaldige påverknad på utanom-musikalske forhold og aktivitetar, både som ferdigheitslæring og songleg stemmeutfolding (s.173). I dette rammeverket oppfattast songen fort som eit *middel* til sosialisering, for å skape eit betre sosialt samhald, for å inkludere og forbetre relasjonar (s.174-175). Slik sett kan ein forstå også aspekt ved songens sosialiserande funksjon frå ein formal-funksjonell dannelsesposisjon, der Nielsen heilt konkret trekk fram korleis musikk kan synes å ha påverknad på evna til deltaking i det sosiale liv (s.71).

Men kvifor har ikkje Nielsen då kalla songfags-dimensjonen for 'sangaktivitet som middel'? Dette kan henge saman med det faktum eg var inne på ovanfor; at dette er ein påverknad songen har som det ikkje nødvendigvis er planlagt for, men heller noko som *ofte oppstår* i samband med ulike formar for songaktivitet. Dette er interessant å sjå i lys av det fjerde aspektet i dimensjonen, som handlar om at dei tre første aspekta (fysiologisk, psykologisk og sosial-psykologisk aspekt) er tett samanvevd og har gjensidig påverknad på kvarandre (Nielsen, 1998, s.175).

Dersom ein isolerer desse aspekta og berre ser dei som avskilte faktorar, kan det verke som ein opererer frå ein formal dannelsesposisjon, der songaktiviteten er middel for heilt spesifikk utvikling. Men om ein gjer som Nielsen (1998) foreslår, og ser på desse aspekta som noko songaktiviteten påverkar, men som også har gjensidig påverknad på kvarandre (s.175), i større grad kan forstå dette som kategorial danning. Då kan 'songaktivitet som innhald', forståast som noko som kan bidra til å utvikle fleire sider av mennesket samtidig (fysiologiske,

psykologiske og sosial psykologiske), der den dobbeltsidige opninga blir noko meir enn 'ein pluss ein'. Eller meir spesifikt; 'ein pluss ein pluss ein er lik fire' (Nielsen, 1998, s.175).

5.2.2 Musikalsk aktørskap - den kollektive dimensjonen

I denne samanhengen er det interessant å zoome ut til det sosiomusikalske rammeverket, og kople på omgrepet 'musikalsk aktørskap' og særskilt den kollektive dimensjonen (Karlsen, 2011, s.114-115). Karlsen sine kategoriar visar til ulike måtar musikken påverkar og tilbyr⁵«økt handleutfoldelse» (Ruud, 2017, s.205), der både fysiologiske, psykologiske og ulike sosial-psykologiske aspekt inkluderast. Det kan slik sjåast i samheng med Nielsen sitt aspekt «sangaktivitet som innhald», men bidreg til å gi eit meir konkret inntrykk av korleis songen kan påverke dei sosiale strukturane på ulikt vis.

Fleire av lærarane poengterer at dei sjølv er ein del av fellesskapet når dei syng med klassene sine, noko som er eit viktig poeng i samband med å kunne sjå tematikken i lys av dette omgrepet. I dei samhengane kategoriar av kollektivt musikalsk aktørskap blir brukt for å belyse empirien vidare, er det fordi det *verkar* som songaktiviteten slik den vert skildra, tilbyr gruppene og klassene ein måte å utøve eller utvikle musikalsk aktørskap på som samsvarar med desse kategoriane.

5.2.3 Rammer for samhald og fellesskap

Lærarane snakkar om songen som ramme for skuledagen og for fellessamlingar på fleire ulike måtar, og det er særleg i desse settingane, utanfor dei spesifikke fag-kontekstane, at samhaldet og fellesskapet omtala i resultatkapittelet oppstår. Kategorien "Using music (singing) for regulating and structuring social encounters" kan belyse det sosiale aspektet av desse rammene, ved å sette songen inn i ein sosial kontekst, der musikken bidreg til å "sette tonen" for samhandlinga (Karlsen, 2011, s.115). Musikken sett ann stemninga ikkje berre for læringa, men òg for den sosiale samhandlinga i (eller utanfor) klasserommet. Slik kan alt frå song i overgangen mellom ulike fag, til den gøyale 'fredagsdiscoen' eller den fine songstunda, sjåast som hendingar der musikken eller songen 'regulerer og strukturerer' den sosiale aktiviteten. Ved at det knyt seg ei forhandling om makt til denne kategorien, belyser den òg

⁵ Som i «affordance»; kva musikken *gir* eller *tilbyr* mennesket i eit refleksivt møte og i ulike kontekstar (Ruud, 2013, s.69-70)

diskusjonen om kven som skal velje songrepertoaret og kva som skal ligge til grunn for desse vala (Karlsen, 2011, s.115),. Dette er noko eg vil komme nærmare tilbake til i samband med identitetsspørsmål, avsnitt 5.3.3.

I andre samanhengar, særleg når elevane er utanfor klasserommet, på tur eller i friminutt, snakkar lærarane som songen som sentral i forbindelse med synkron rørsle av kroppen. Elevane til I-2 lærte i ein periode klappeleikar, noko dei igjen brukte for å skape sosial inkludering og fellesskap i friminuttet, og I-4 snakkar om å bruke speidarinspirert gangmarsj for å motivere elevane sine til å gå på tur, der målet med marsjen er å skape eit felles driv og tempo i gruppa. I desse samanhengane er songen framleis noko som er med på å regulere og strukturere samhandlinga, men også noko som koordinerer til samhandling på eit kroppsleg nivå. Her er difor kategorien “Using music (singing) for coordinating bodily action” (Karlsen, 2011, s.115) sentral, då dette er ein kategori som viser til nettopp samhandling gjennom musikk og rørsle. Når elevane samhandlar gjennom klappeleik eller marsjgang, og brukar songen som utgangspunkt for dette, er potensialet for forhandling om kollektivt aktørskap veldig tydeleg. Her handlar det om å delta synkront i eit fellesskap, der grunnlaget for samhandlinga ligg i å forstå og lære seg sjølve ‘koda’ for handlinga, som finns i det musikalske grunnlaget representert av songen.

Nrk-super sitt opplegg rundt ‘Blime!’, er også ein slik type ‘koordinert samhandling’ med base i musikken, då det ikkje berre er ‘Blime!-låta’, men også ‘Blime!-dansen’ som utgjer heilheita i konseptet. ‘Blime!’ sitt eksplisitte inkluderingsfokus⁶ er også med på å forsterke potensialet for kollektivt aktørskap.

5.2.4 «Vi-følelsen» - å stadfeste og utforske kollektiv identitet

Det er fleire døme i empirien der lærarane skildrar korleis songen har ein sentral plass i det å samlast og utføre noko som gruppe, som òg er synleg for andre utanfor gruppa. I samband med ‘Blime!’, vil eg rette fokus mot korleis alle lærarane snakkar om at det å bruke song og musikk i større framsyningar kan sjå ut til å ha ein særleg fellesskapsbyggande verknad. Det er i samband med dette auga til elevane «lyser opp», og omgrepet “vi-følelsen” trekkast fram som sentral (I-2). I tillegg til å fungere som noko som ‘strukturerer’ eller ‘koordinerer’

⁶ Det er eit sentralt poeng i ‘Blime!’ at dansen skal vere tilpassa ulike behov. Låt-titlar og tekster speiler eit fokus på likeverd, at alle skal med og alle betyr noko for nokon.

samhandling, slik songen også gjer inn i framsyningar og større tilstellingar, synes dette å handle om noko *meir* enn dette. Kategoriane «using music (singing) for affirming and exploring collective identity» og «Using music (singing) for the purpose of 'knowing the world'» tek begge for seg korleis musikken som samhandling dannar grunnlaget for å utforske relasjonar på ulikt nivå, og har begge grunnlag i Small sitt omgrep 'musicking' (Karlsen, 2011, s.116). Sett i lys av desse kategoriane kan dette 'meir', handle om at det oppstår nettopp ei slik stadfesting og utforskinga av identitet, særleg i desse settingane.

Når I-3 snakkar om korleis skulekoret alltid får så særskilt positiv merksemd av publikum, og at dette slik blir ein slags identitetsskapande faktor på hennar skule og I-4 trekk fram korleis klassa hennar lagar klassesongar og 'felles-rop' for å vise kven dei er og kva dei står for, særleg inn mot idrettsdagar eller andre type konkurransesituasjonar på skulen, er dette da måtar å 'bekrefte' og 'utforske' den kollektive identiteten til klassa (Karlsen, 2011, s.116). Dette potensialet finnes også i 'BlimE!-dagen', då ein del av opplegget er at alle skular som ønsker, kan filmast og bli med i ei slags 'live-strømming' og deretter ein 'BlimE!-musikkvideo'. Dette gir skulane moglegheit til å vise seg fram for andre skular i heile landet, og kan skape ein enda sterkare felles identitet ved den enkelte skulen.

Særleg 'BlimE!', men òg andre slags framsyningar og opplegg som inkluderer store delar av skulen, viser til situasjonar som passar godt med skildringa av Small (1998) sitt omgrep "rituals" (s.96-98). Dette handlar mellom anna om korleis ein gjennom ulike måtar å bruke musikken på, fortel og gjenfortel si eiga historie, og slik skapar eit felles sjølvbilete (Karlsen, 2011, s.116). I eit ritual er alle (på skulen) på ein eller annan måte er delaktige og viktige i det heilskaplege biletet. Dette gjeld både dei elevane, lærarane og eventuelle andre som deltek direkte i den musikalske songaktiviteten, men også dei som ikkje deltek direkte, både av elevar, lærarar og assistentar, men også vaskepersonell, vaktmeister, resepsjon og leiing, men som er der og gjennomfører sine oppgåver; Alle er ein del av den heilskaplege «musikkjørelsen» i 'musicking' (Strauman, 2021, s.110).

5.2.5 Å utforske kva det vil seie å leve godt i verda

I I-4 sine utgreiingar om songens sosialisierende funksjon, er det særleg dei samhandlingane der det ser ut til at elevane er ekstra fokuserte og kjenslevare som får særleg fokus. Ho trekk fleire gongar fram opplevingar med song som er noko annleis eller utanfor rammene av resten av skuledagen. Når ho tek med elevane og songaktiviteten ut i trappegangen for å høyre

verknaden og den direkte tilbakemeldinga frå akustikken, skildrar ho dette som heilt spesielt fine opplevingar, der det verkar som alle har glede av å delta, og som gir «ei god kjensle». Det at elevar frå andre klasser også kan songen og kan «falle inn» saman med dei, gir ein unik moglegheit til å teste ut korleis det er å vere ein del av den gruppa. I-4 trekk også fram dei augneblinkane der songen gjer at elevane nærmar seg kvarandre fysisk annleis enn dei pleiar, ved at dei plasserer seg på nye måtar i klasserommet, sit meir samla eller held rundt kvarandre medan dei syng. Det verker som desse augneblinkane har ein annan funksjon enn det å strukturere eller koordinere samhandling i samband med musikk. Det at songaktiviteten gir grunnlag for å utforske korleis relasjonar *kan* vere, og 'lære noko om verda slik at vi kan leve godt i den', verker sentralt i dette (Karlsen, 2011, s.116). I desse settingane kan verke som elevane utforskar kva det vil seie å vere i meiningsfulle relasjonar, ikkje nødvendigvis slik dei *er*, men slik dei *kan* vere og slik dei ønsker at dei skal vere (Karlsen, 2011, s.116; Varkøy, 2017, s.120).

Når det handlar om 'å lære og leve godt i verda', er det kvardagen vi alle skal leve mest i, og dei forteljningane om songaktivitet som i knyt seg til daglege rutinar på skulane, men som likevel kan opne opp for nokre andre måtar å forstå meir eller mindre etablerte relasjonar og situasjonar på, er slik også sentrale i denne forståinga. Dette blir særleg tydeleg om trekk inn det potensiale songen har for inkludering og bygging av lærar-/elevrelasjonar.

Med tanke på lærar-/elevrelasjonar kan det virke som songen gir lærarane eit unikt utgangspunkt for å kommunisere med både enkeltelevar og elevgrupper. Lærarane påpeiker at dei viser andre sider av seg sjølv enn resten av dagen, når dei syng; dei eksponerer seg på nye måtar og dei fungerer som leiarar og førebilete på måtar som vil treffe elevane ulikt enn gjennom ein beskjed eller samtale. Dette er til dømes «klasseleiar-instinkt» til I-1 eit døme på, når ho gjennom å syng ein beskjed tek ei heilt anna lærarrolle enn den elevane oftast møter i løpet skuledagen, og slik utforskar ein annan, men meiningsfull måte å samhandle med elevane på (Karlsen, 2011, s.116). I dette oppfattast lærarane sitt leiarskap både som morosamt og positiv for dei fleste, og dei opplev at mange elevar utviklar ein sterk relasjon til dei, sjølv om dei ikkje nødvendigvis har brukt så mykje tid saman. Lærarane verker ikkje å vere i tvil om at det er songen som gir dei dette handlingsrommet, og særleg verker dei yngre elevane mottakelege for denne måten å 'syngje' leiinga på.

Når det gjeld inkludering fortel lærarane at songen gir ei unik moglegheit for ein del elevar på småtrinnet til å vere med i samhandling. Særleg på tvers av språkforståing, men også heva over mange andre ulikheiter i gruppa, får alle elevane moglegheit til å delta i songen. For ein

elev som ikkje kan vere med i samtalar og leikar på grunn av lite norskkunnskapar, til dømes den tyrkiske jenta i beretninga til I-1, gir songen potensielt ei moglegheit til å kjenne på og teste ut korleis relasjonar og samhandling i klassa *kan* vere (Karlsen, 2011, s.116). Dette gjeld også andre elevar, som av ulike årsaker kan ha utfordringar med å finne sin plass i gruppa. Songen utgjør ei moglegheit til å uttrykke seg på ein måte som samtalen ikkje alltid tilbyr for alle elevar, kanskje særleg dei på småtrinnet. Songen tilbyr slik ein «økt handleutfoldelse» (Ruud, 2017, s.205) i kollektive settingar; ei moglegheit til å prøve ut samhandling og relasjonsbygging, og for nokre teste ut kva det vil seie å ha gode relasjonar i ei klasse (og slik også i verda utanfor) (Karlsen, 2011, s.116).

Dette inkluderingsaspektet heng tett saman med det eg var inne på i samband med tilrettelegging og meistring gjennom song i avsnitt 5.1.4, der den kategoriale danninga og musikkens mangespektrede meningsunivers (Nielsen, 1998, s. 137; Strauman, 2021, s.36), belyste korleis songen kan bety ulikt for elevar med ulike behov. Der eg med det individuelle i fokus ikkje ville hevde direkte samankopling med musikalsk aktørskap, vil eg i større grad, med dei kollektive kategoriane og 'musicking' som grunnlag, hevde at dette kan handle om at det er formar for musikalsk aktørskap i spel.

5.3 Uttrykk og utvikling gjennom song

Når lærarane snakkar om uttrykk er dette med delvis ulike fokus og innfallsvinklar. Nokre snakkar mykje om stemmebruk og koplar dette opp mot både musisering og musikalsk utvikling, og ulike uttrykk for identitet'. I samband med songens potensiale for utvikling er også dette med 'danning' noko som vert drege fram på ulike måtar. Lærarane har ulike refleksjonar rundt kva som krevst eller er aller viktigast, for å få til uttrykk og utvikling gjennom song, noko som også får ekstra fokus her.

5.3.1 Stemmebruk og musikalsk utvikling:

I samband med stemmebruk påpeikar fleire av lærarane at elevgruppene deira har utvikla seg kollektivt som songarar i løpet av den tida dei har hatt dei, enten det handlar om at dei høyrest godt igjen i skulekoret, at dei har blitt gode lyttarar (også i andre samanhengar enn dei musikalske), eller at dei syng vakkert saman. Sjølv om ingen av lærarane vil hevde at enkeltelevar har utvikla seg på spesifikke musikalske måtar grunna songen, snakkar alle

lærarane mykje om kva potensiale songen har i samband med utvikling av stemmebruk og musikalitet. I første omgang presiserer alle kor viktig det er at elevane blir fortrulege med stemmene sine og tør å eksperimentere og delta i songen utan å vere redd for at det ikkje høyrest bra ut. Fleire av lærarane knyt dette opp mot songglede. Vidare trekk nokre av lærarane fram korleis det å tørre å bruke stemma i songaktivitet, kan ha ein overføringsverdi til det å bruke stemma si i resten skulekvardagen; å tørre og heve stemma si i samtalar i klasserommet og for å framføre noko. Nokre av lærarane snakkar også om det musikalske og tekniske perspektivet på stemmebruk; både med tanke på å lære seg å bruke songstemma si på ein hensiktsmessig måte, og å bevisstgjere korleis ein bruker stemma aktivt som eit musikalsk og estetisk uttrykksmiddel.

Nielsen (1998) sin dimensjon «sangaktiviteten er innhold» inneheld aspekt som handlar om nettopp den fysiologiske stemmeutviklinga og korleis stemmeutvikling også heng saman med det psykologiske, i betydning av ein person sitt «vokale selvdrykk» (s.174). Dersom ein berre ser på stemmeutvikling som eit fysiologisk aspekt, noko som må trenast opp for å bli ein god songar, oppheld ein seg i stor grad i mål-middel-tankegangen, slik eg skildra det i avsnitt 5.2.1. Om ein derimot koplar saman også dei psykologiske og sosial-psykologiske aspekta (s.174), og i tillegg gir det heile ei musikalsk meining, kan ein i større grad snakke om songaktiviteten som noko med potensiale til å utvikle fleire sider av det å vere menneske, individuelt og i samspel med andre (jf. kategorial danning; Strauman, 2021, s.35), noko som peiker vidare mot samanhengen mellom stemmebruk og identitet.

5.3.2 Song som uttrykk for identitet

I resultatkapittelet vart det tydeleg at nokre av lærarane trekk direkte link mellom stemmebruk og identitet. Særleg er dette tydeleg hos I-3, som seier at stemma er veldig personleg og noko som er like unikt som eit fingeravtrykk, men også I-2 som påpeiker korleis det å få høve til å synge og bruke stemma si, gjer at elevane får moglegheit til å oppdage meir av seg sjølv, og med andre ord utvikle dette 'vokale sjølvuttrykket' (Nielsen, 1998, s.174). Dette er eit perspektiv ho òg knyt saman med danning, noko eg kjem nærmare tilbake til.

I I-1 si forteljing om 'gutta', som gjennom å framføre Karpe sin Paf.no får moglegheit til å 'skinne' og vise kven dei er, gir det meining å seie at musikken fungerer som symbolressurs (Ruud, 2013, s.69). Musikken får «stå for» ei bestemt betydning og meining og blir eit reiskap i identifikasjonsprosessen (s.69) for desse unge gutane, og det gir dei openbart stor glede og ei

slags styrke å stå samla og uttrykke seg gjennom denne musikken ilag. For desse unge gutane, som foreløpig lev eit liv langt i frå slik vaksne rapparar (som Karpe) gjer, er dette også ein måte å utforske identitetar og relasjonar på som dei skulle ønske dei hadde, noko som igjen visar til kategoriane av kollektivt aktørskap som handlar om slik utforsking av identitet (Karlsen, 2011, s.116).

5.3.3 Kollektiv identitet

I dei kollektive kategoriane av musikalsk aktørskap, særleg dei som er basert på 'musicking', er det forhandlinga om den *kollektiv identiteten* som står i sentrum. Som Karlsen (2011) skriv, handlar dei *individuelle* kategoriane av musikalsk aktørskap om korleis musikken betyr noko for individet i samband med å mellom anna uttrykke og/eller beskytte seg sjølv (s.112-113). Kven ein er og kva ein identifiserer seg med som enkeltindivid, er sentralt også når det kjem til kollektivt aktørskap, fordi det er nettopp den konkrete fortolkinga av musikalske 'affordances' påverka av konteksten (Ruud, 2013, s.70), ein har med seg til 'forhandlingsbordet' i den kollektive utforskinga av ulike moglege identitetar. I-1 si forteljinga om 'gutta' kan eksemplifisere dette; dei møtes som individ i ein sosial kontekst og gjennom musikken samhandlar og formidlar kollektiv identitet.

Identitetsspørsmålet er òg interessant i samband med å forstå kvifor noko songaktivitet verker motivert og anna ikkje, særleg kollektiv samanheng. Når lærarane snakkar om elevmedverknad, er dette dømer på måtar elevane får bringe musikk knytt til sin identitet, med seg inn i undervisninga, slik vi har sett døme på over. Lærarane trekk og inn andre konkrete døme på korleis songgleda og motivasjonen verker enda større når elevane sjølv har fått bestemme, enten det er «fritt» frå Youtube, eller frå ei liste i Kor arti'. I-3 påpeiker til og med at ho gjerne skulle vist fram ei elevstyrt karaokeøkt for foreldra, for slik å vise fram den store gleda elevane syner i samband med sjølvbestemt songaktivitet. Hos dei lærarane som ikkje opplev kontinuitet med bruk av song frå småtrinnet og opp på mellomtrinnet, verker nettopp det at elevane sjølv får velgje musikken, som ein nøkkel til å få elevane på mellomtrinnet til å like å synge.

Refleksjonar om repertoaret sin aktualitet for eleven, er altså viktig med tanke på lærarane sine val av repertoar til ulike formål og funksjonar i skuledagen. På småtrinnet verker det som lærarane i utgangspunktet har eit ganske stort handlingsrom med tanke på å velgje repertoaret

for elevane. Likevel er det ei einigheit også der, om at ein bør la elevane sjølv få vere med å velgje musikken innimellom, og ofte nok til at dei kjenner på noko medverknad.

Ser ein dette i samanheng med kategorial danning, må eleven må vere mottakeleg for det *elementære* lærestoffet, for at den dobbeltsidige opninga skal vere *fundamental* og føre til danning (Strauman, 2021, s.32-33). I samband med det elementære peikar Nielsen (1998) på det faktum at musikk kan ha forskjellige meiningar og funksjonar for ulike menneske, og argumenterer difor for eit mangfald av ulike uttrykk og uttrykksmoglegheiter inn i klasserommet (s.86-87). Det er eit viktig poeng i dette at det må finnes ei før-forståing⁷ for lærestoffet hos eleven, for at det skal ha eit danningspotensiale (s.80). Musikken elevane sjølv bringer med seg inn i songaktivitet, er antakeleg også dømer på musikk som allereie gir gjenklang i desse elevane sine bevisstheitslag, sett i samanheng med musikkens 'mangespektrede meiningsunivers' (Strauman, 2021, s.35). Dette betyr ikkje at musikk som elevane ikkje har høyrte før, ikkje kan ha potensiale for å nå slike bevisstheitslag hos elevane, og ikkje kan vere vel så viktig i samband med nokre danningssprossar.

Nielsen påpeiker at det kan vere visse grunnmoment eller grunnstrukturar knytt til det estetiske og musikalske som bør vere til stades i det *elementære* songrepertoaret (s.87), og at noko musikk slik kan vere meir elementær eller *eksemplarisk* enn anna, og har større danningspotensiale (s.81). Lærarane antydar også meir eller mindre direkte, at dei ikkje alltid syns musikken elevane sjølv vil synge, er den som «gir dei» mest sjølv. Dei er til ei viss grad opptekne av at dei er fagpersonar som har kunnskap om kva som er viktig og riktig for elevane å synge; enten dette handlar om ulike fokus på det estetiske; korleis musikken bør syngast og framførast og kva slags vurderingar ein må gjere med tanke på toneart og vanskelegheitsgrad, eller om det handlar om spesifikke songar dei meiner elevane bør kunne. Varkøy (2017) skriv at vurderinga av «kunstnerisk/estetisk kvalitet» må sjåast i relasjon til kva danningsspross ein er oppteken av og kva som er formålet med undervisninga (s.164). Dette peiker på at det kan vere rom for både elevane og lærarane sine musikkval inn i songaktivitet, men at læraren bør ha ei bevisst forhold til kva funksjonar dei ulike songane har potensiale for å fylle.

Sjølv om lærarane til ei viss grad har ulikt syn på kva som er viktig og riktig fokus med tanke på estetisk kvalitet og repertoar, meiner alle at elevane må få moglegheit til å kjenne eigarskap til musikken, og ikkje minst opprette eit *felles* songrepertoar. Dette kan ein forstå

⁷ jf. hermeneutiske prinsipp for forståing, avsnitt 3.1.2 – 3.1.3

som at vegen mot å finne og forhandle om kollektiv identitet, kan handle om både å dele musikk med kvarandre, men òg å lære noko nytt ilag, og slik opprette ei felles musikalsk kunnskapsbase som alle kjenner eigarskap til.

I samband med kategorien «Establish a basis for collaborative musical action» er det å danne ei felles kunnskapsbase, nokre «collectively-agreed musical goals», argumentert for som grunnleggande og oppsummerande for kollektivt musikalsk aktørskap (Karlsen, 2011, s.116-117). Dette handlar om å koordinere den musikalske samhandlinga og å finne ei felles musikalsk retning, noko som også kan henge saman med individet si mottakelegheit (susceptibility), for musikken og songen. I I-3 si fortelling om dei 'tøffe gutta' som etterkvart tørr å vise for klassa at dei kan like å synge og danse, skjer det nettopp ei forandring i kva dei identifiserer seg med, noko som kan henge saman med kva dei kjenner eigarskap til. Det kan tenkast at dette har samanheng med ein slik type utvikling av kollektiv identitet i klassa.

Val av repertoar saman med utøving av makt (Karlsen, 2011, s.115). Det vert mellom anna omtala som eit viktig *sosialt talent* å velgje riktig musikk til riktig setting (s.115). Slik sett har lærarane eit stort ansvar då dei både skal velgje «riktig» på vegne av elevane sine, men også hjelpe elevane å forstå nettopp dette konseptet og korleis dei kan bruke det i eiga forhandling av 'musikalsk aktørskap', særleg i samband med kollektiv identitet.

5.3.4 Læraridentitet

I samband med drøftinga rundt identitetsomgrepet, ønskjer eg også å trekke inn bevisstheita om læraridentitet i tilknytning til song. For alle lærarane er det sentralt at dei sjølv har musikken og songen som ein viktig del av deira eigen identitet, som grunnlag for at dei vel å bruke song i undervisninga si. Dette heng mellom anna saman med i kva grad elevane trur på det læraren presenterer. Om ein lærar skal leie ei gruppe gjennom songaktivitet, enten ved å «ule som ein ulv», synge beskjedar eller sjølv eksemplifisere og lære bort ein song, bør dette verke heilt naturleg og trygt. Dette heng mellom anna saman med omgrepet songtryggleik, som tidlegare har blitt nemnt som ein avgjerande faktor for at lærarar brukar song i undervisningssamanheng eller ikkje (Balsnes & Jansson, 2022, s.202). Visst det i utgangspunktet ikkje kjennes heilt trygt for læraren å synge, bør det likevel verke slik for elevane, noko I-4 sitt sitat «fake it til you make it.» viser til.

5.3.5 Danning

Drøftingskapittelet har allereie i stor grad handla om korleis ulike danningsteori gjer seg gjeldande, særleg i samband med at sangfagskonsepsjonen knyt seg opp mot ulike danningperspektiv. Vi har sett at danningsteoriane til Klafki, presentert av Nielsen, fordrar ganske ulike måtar å forstå og legitimere song på. Særleg har formal danningsteori belyst lærarane sine måtar å bruke og grunngi songaktivitet som middel til læring i andre fag, og når det er snakk om songens påverknad på isolerte utviklingsaspekt. Kategorial danning er òg drege fram fleire gongar, særleg i samband med dei delane av songaktivitet som har potensiale for musikalsk aktørskap og utforsking av kollektiv identitet.

I denne delen av drøftinga vil eg fokusere på korleis lærarane sjølv snakkar eksplisitt om danning, i samband med sine erfaringar og opplevingar med song. Det er interessant at noko av det første dei fleste lærarane responderer med på spørsmålet om danningaspekt, er kor viktig det er at elevane lærar eit spesifikt songmateriale, forstått som 'den norske kulturskatten', eller 'den norske songskatten' (Lund, 2010, s.17). Sett opp mot 'sangfagskonsepsjonen', kan ein forstå dette som at dimensjonen «sang som innhold» (Nielsen, 1998, s.165-166) er det viktigaste for lærarane i samband med danning. 'Song som innhald' knyt seg direkte opp til material danningsteori, og i samband med 'den norske songskatten', kan vi forstå det som at det er eit «klassisk» prinsipp som ligg til grunn for repertoarutvalet i denne samanhengen (Nielsen, 1998, s.61). Når lærarane trekk fram dette som essensielt, kan ein forstå det som at omgrepet danning, framleis i stor grad blir assosiert med eit ganske tradisjonelt danningssyn, der ein særskilt kanon representerer nokre gode og riktige verdiar som verkar positivt på elevane (Varkøy, 2017, s.38).

På ei anna side koplur fleire av lærarane dette danningssynet opp mot noko *meir*. Særleg I-2 koplur det til identitet og korleis det å blir eksponert for røtene sine, også heng saman med å finne ut kvar du kjem frå, kven du er og kva slags musikk du likar. I-1 og I-4 snakkar begge om kulturell danning i utvida forstand, der det å kjenne til sin eigen kulturarv heng tett saman med å bli gjere seg kjent med og respektere andre kulturar. I-1 brukar til dømes omgrepet «kulturelt basseng» og «bassengøvelsar» om song i eit danningperspektiv ved hennar skule. I-4 poengterer at også elevar med annan kulturell bakgrunn enn den norske, bør få eigarskap til den norske kulturskatten, då dette vil gi dei ein annan «pondus», som ho seier.

Varkøy (2017) skriv om «'reisen'- som metafor» i samband med danning. Han trekk fram at relasjonen mellom det vi kjenner til og det som er nytt og framand for oss, kan sjåast som

«dannelsesbegrepets alfa og omega» (s.39). «Reisen» blir ein metafor for danning, når ein ser på danninga som det å vende seg bort frå seg sjølv mot det ukjente, for å «tøye grenser og finne sitt sanne jeg» (s.39). Han koplar også dette opp mot det kollektive, og påpeiker at danning ikkje er moglege dersom ein blir verande i det private og subjektive. I samband med dette trekk han fram ei dobbel betydning av danning der kulturarvperspektivet bør vere ei base, dersom ein skal lære å bli kjent med andre kulturar på «seriøst og respektfullt vis» (s.40). Slik sett er det nesten som om I-1 sikter til Varkøy sine skrivingar, når ho snakkar om det kulturelle bassenget på sin skule. 'Reisemetaforen' er også tydeleg i I-4 sine refleksjonar om det viktige utgangspunktet song som kulturarv har, med tanke på å finne eigarskap og bli kjent med både eigen og andre sin kultur.

Som Strauman (2021) påpeiker, trakk også Klafki etterkvart inn forholdet til resten av verda i utforminga av den kategoriale danningsteorien, og danninga angår slik både relasjonar og utfordringar som ligg i å forhalde seg til det som skjer i verda (s.35). Igjennom potensialet for ei dobbelsidig opning i vekselverknaden mellom eit eksemplarisk og elementært songmateriale⁸ og ein elev som er open for dette materialet, kan den kategoriale danninga sjåast som eit utgangspunkt for å forstå danningprosessen også i samband med 'reisemetaforen.' Dette kan òg sjåast i samanheng med at songen kan brukast som ein måte å utforske og lære om kva det vil seie å leve godt i verda (Karlsen, 2011, s.116).

Danningsaspektet kan slik forståast som eit bindande ledd mellom dei ulike teoretiske perspektiva presentert i denne oppgåva, og korleis ein skal forstå fleire av songens funksjonar.

Som eg var inne på i kapittel 2.2.5, har Strauman (2021) lansert omgrepet «salming», som ein salmesyngande variant av Small sitt 'musicking'. Dette skal fungere som eit samlande omgrep for dei danningpedagogiske perspektiva ved kyrkjesongen, som omfattar det samlande i den felles songaktiviteten i barnekora, der dei får bli kjent med eigen kultur og «reise ut i det fremmede» og bli oppdratt både gjennom og til musikken (s.110). Om eit liknande omgrep som «singing» kan lanserast i samband med songens funksjon i skulen, er eit interessant tankeeksperiment. Strauman påpeiker den uformelle konteksten barnekora har, der hovudpoenget ikkje nødvendigvis er musikkopplæringa, men prosessen dit, 'musikkjørelsen' (s.42). Slik sett kan eit omgrep som «singing» i skulen, skildre settingane der songen blir brukt på måtar der prosess og mål er to sider av same sak. Der det å samlast og møtast i musikken i fellesskap står i sentrum for aktiviteten, og musikalsk kommunikasjon, uttrykk og

⁸ Her forstått som den norske kulturarven/den norske songskatten.

relasjonsbygging, med dannelsingsaspektet i spissen, er sentrale funksjonar for songaktiviteten. Dette har også eit erkjennande potensiale gjennom dei innsiktene og erfaringane som songen med sin eigenart tilbyr (s.31-32). Koplar ein på det heilskaplege perspektivet inneber dette at heile skulekvardagen er ein del av dette 'ritualet', og alle på skulen tek del i dette i ulike roller (s.110). I så fall er det kanskje eit poeng i samband med eit slikt omgrep, at songaktivitet må vere noko heile skulen held på med også i andre settingar enn musikkfaget, og at det er ein opplevd velvilje til, og kontinuitet med, song også oppover i skuleløpet.

5.4 Songens plass i skulekvardagen

Hovudproblemstillinga i denne masteroppgåva dreier seg rundt kva funksjonar songen *kan ha* på grunnskulen sitt småtrinn. Som utgangspunkt for å svare på dette har eg undersøkt kva ulike funksjonar songen har for fire ulike lærarar som brukar song dagleg i sitt lærarvirke i grunnskulen. I resultatkapittelet kjem det fram at kva plass songen har, og slik kva songens funksjonar *er*, utartar seg noko likt og noko ulikt på ulike skular og for ulike lærarar. Dette vert synleg både i gjennomgangen av korleis og i kva samanhengar dei ulike informantane brukar songen på sin skule og i sitt lærarvirke, men også gjennom dei temaa der forteljingar om songens påverknad på forhold ved elevane sin skulekvardag og livsverd står i fokus.

I dette delkapittelet vil eg først svare på dei to delproblemstillingane, ved å summere opp den informasjonen som har blitt løfta fram og drøfta i resultatkapittelet, og hittil i drøftingskapittelet, med særleg fokus på korleis ein skal forstå songaktivitet i samband med 'instrumentell nytte versus eigenverdi' (Varkøy, 2017, s.40-41). Eg vil deretter svare på hovudproblemstillinga, ved å sjå dei ulike perspektiva på songens funksjonar, i lys av Varkøy (2003) sine skildringar av musikkens ulike funksjonar. Avslutningsvis vil eg reflektere rundt nokre sentrale aspekt ved moglegheitene for song i grunnskulen. Dette knyt seg til korleis grunngeving for song påverkar kva plass songen får, men også kva rolle lærarferdigheiter og årsplanar spelar i samband med dette.

5.4.1 Korleis og i kva samanhengar syngast det?

I fagleg samanheng blir song ofte brukt som ein metode og slik eit middel for læring i dei ulike faga. I norskfaget brukar lærarane song for å lære om språklege strukturar, gjennom rim og rytme, men også fordi songane i seg sjølv er gode dømer og fungerer som 'innhald' i seg

sjølv (Nielsen, 1998, s.55). I matte lærar elevane enkle songar med talrekker og hugsereglar. Lærarane brukar også songen på ulike måtar for å strukturere skuledagen, med faste songar som omkransar kvar dag som ei ramme, med songaktivitet som overgang mellom timar og fag, eller gjennom å ha ein ny vekesong kvar veke. Songen får også plass i fellessamlingar på nokre av skulane, og er for alle lærarane ein sentral del av framsyningar for foreldre eller lokalsamfunnet i løpet av skuleåret. I tillegg brukar lærarane songen som ein bevisst måte å kommunisere og samhandle med elevane sine på, enten det er som ein måte å vere klasseleiar, eller ein måte å motivere, leike eller skape avbrekk eller meistring på.

5.4.2 Grunngevingar for bruk av song på grunnskulen sitt småtrinn

Når songen får plass som metode og innhald for å lære i andre fag, grunnjevast dette med fleire saksforhold knyt til fagleg læring. Lærarane trekk fram at songane gir raskare og annleis læring, og at elevane hugsar betre det dei har lært gjennom ein song. Det heng saman med både det tekstlege innhaldet som ofte formidlar noko fagleg, men også dei musikalske strukturane og parametrane, som gjer at det tekstlege innhaldet sett seg på ein annan måte i hukommelsen. Elevane kan synge seg fram til det dei treng å hugse, satt på spissen «synge si eiga læring» (I-4). Dette kan ein forstå som 'song som middel' og frå ein formal dannelsingsposisjon (Nielsen, 1998, s.170). Som nemnt blir slike grunngevingar ofte sett på som instrumentelle, då dei grunnjev behovet for å synge med at det er godt for noko anna, det har ein nytteverdi (Varkøy, 2017, s.36).

I dei situasjonane der songen blir brukt som ramme for dagen, overgang mellom timar, som samlande aktivitetar, eller som leikeøktar, er det varierende korleis lærarane vel å fokusere og grunnjeve dette. Gjennomgåande peiker dei fleste lærarane på korleis songen i slike settingar påverkar utanom-musikalske, pedagogiske forhold; at den fremmer konsentrasjon, tilbyr meistring, den gir ein pause og eit avbrekk frå prestasjonsfokus, og at den fungerer som inkluderande og relasjonsbyggande. Dette kan ein også forstå som at songen er eit middel, at den har ein nytteverdi, gjennom å ha påverknad på noko utanfor seg sjølv (Nielsen, 1998, s.173).

Som eg har vore inne på tidlegare problematiserer Varkøy (2017) denne utelukka instrumentelle måten å argumentere for musikk og song (s.36; s.111-113). Og Schei og Balsnes (2022) problematiserer korleis eit instrumentelt fokus i legitimeringa av song i skulen kan fungere mot si hensikt, og dei slår eit slag for eit større fokus på songens eigenverdi og

den estetiske dimensjonen ved song i grunngevingar for song i skulen (s.257). I denne oppgåva er det tydeleg at song for dei intervjuarane er grunnleggande viktig, og at dei meiner den difor høyrer heime i fleire delar av skulekvardagen enn berre i musikkfaget. Samtidig kjem det fram at song for dei fleste ikkje er noko som blir prioritert og tilrettelagt for utanom musikkfaget, og som har lite kontinuitet oppover i skuleløpet. Som i funna til Schei & Balsnes (2022) er det heller ikkje her samsvar mellom korleis songen bli 'framsnakka', og kva plass den har i skulen. Det er godt mogleg at dette kan henge saman med behovet for å legitimere songen som middel til å nå konkrete mål, men kanskje er det også mangel på faglege omgrep for å skildre og skape forståing for kva denne 'eigenverdien' er?

Lærarane eg har snakka med er heilt klare på at song og musikk har nokre særlege eigenskapar, og tilbyr 'noko anna' som dei ikkje finn i andre fag og situasjonar i løpet av skuledagen. Dette heng saman med at song er noko alle kan vere med på, noko som sett alle kroppar og stemmer i sving, og noko dei færreste vel å ikkje delta i. Songen har mykje tilfelles med leik og dans, som er dei aktivitetane lærarane nemnar som liknande. Likevel synest lærarane å vere einige om at det å bruke si eiga stemme, særleg i samklang med andre, tilbyr noko heilt særskilt. For nokre av lærarane er det estetiske fokuset og læraren si kyndige rettleiing særleg viktig i samband med dette, for andre ligg fokus på elevane sin sjølvbestemming, for å framheve gleda ved å uttrykke seg, slik dei sjølv ønskjer å bli sett og identifisert. Felles for dei alle er at dei ser på song som noko med ein eigenart og ein eigen verdi. Dette kan ein kan forstå som at songen har nokre særeigne «affordances» (Ruud, 2013, s.69), særleg i forbindelse med den kollektive samhandlinga.

Som eg har vore inne på, både i samband med kategorial danningsteori, særleg slik Strauman (2021) vektlegg potensialet i vekselspelet mellom elev og lærestoff (s.35), men også med tanke på musikkens 'affordance' og potensiale for 'musikalsk aktørskap' (Karlsen, 2011, s.114-117), er det mogleg å snakke i teoretiske termar om at musikk og song har nokre ibuande kvalitetar, noko som tilbyr noko særskilt til dei som ønskjer å bruke den. Noko som står i motsetnad til mål-middel-tankegangen, og heller knytast til «handling som en menneskelig aktivitetsform» (Varkøy, 2017, s.121).

I samband med 'eigenverdi' er det særleg interessant å trekke fram dei sidene av musikalsk samhandling, i denne samanhengen *samsong*, som kan koplast til det å forhandle *kollektivt* med musikalsk aktørskap, og slik stadfeste og utforske identitetar i eit fellesskap. Small sin teori om 'musicking' forklarar musikk som noko som først og fremst handlar om å *delta* (Varkøy, 2017, s.120), og songens eigenverdi koplast da til det Varkøy omtalar som den

musikalske erfaringa sin eigenverdi igjennom handling (s.120). Musikalsk aktørskap, og særleg dei kollektive kategoriane basert på Small, gjer det slik mogleg å snakke om songens viktige påverknad på fellesskap og relasjonar, utan å da legitimere songen berre som noko instrumentelt. Skal ein tru både lærarane, og desse teoretiske utgangspunkta, er samsongen og oppretting og stadfesting av det sosiale fellesskapet, ikkje alltid, men ofte, to sider av same sak.

Hovudårsaka til at nettopp desse lærarane syng med elevane sine, er fordi dei likar å synge, fordi song og musikk er ein del av desse lærarane sin identitet, og noko som gir dei sjølv glede og innsikt i livet. Songens dannande potensiale, med utgangspunkt i å bli kjent med eigen kulturskatt, og med eit blikk utover i samfunnet og verda, der ein møter, blir kjent og forhåpentlegvis lærar å respektere eit mangfald av kulturar, er noko alle meir eller mindre eksplisitt formidlar som særleg viktig. Song er noko dei «brenn» for, det er noko som fordrar til samhald og glede, og det er dette dei ynskjer å formidle vidare, til dei som er mottakelege for det. Slik sett kan lærarane sine grunngevingar for song i skulen, med fordel sjåast i lys av nettopp dette heilskapleg dannande potensialet, som eit omgrep som «singing» potensielt kan romme. Der songen ikkje berre fungerer som eit middel for læring og utvikling av isolerte aspekt, men som handling og aktivitet med eigenverdi, som gir erfaring med kva det vil seie å leve godt i verda.

5.4.3 Songens funksjonar på grunnskulen sitt småtrinn

Så til hovudproblemstillinga; *Kva funksjonar kan songen ha på grunnskulen sitt småtrinn, utanfor musikkfaget?* Gjennom oppsummering og drøfting i dei siste avsnitta har eg svart på dei to delproblemstillingane; eg har vist korleis og i kva samanhengar song blir brukt, og korleis den grunnjevast for; både som eit nyttig middel for læring, tilpassing og innramming av skuledagen, men kanskje enda viktigare; ein aktivitet som fremmer og utviklar fleire sider av det å vere menneske, som relasjonsbygger, som eit uttrykk for identitet for individ og kollektive fellesskap, og som ein viktig danningsfaktor, sett i samheng med kategorial danning og musikalsk aktørskap.

Sett i samband med Varkøy (2003) sin definering og kategorisering av musikkens funksjonar i undervisning, er det tydeleg at både songens «konkrete nyttefunksjon», «dannende eller personlighetsdannende funksjon», «rekreasjons-/underholdningsfunksjonar» og songens funksjon som «erkjennelsesveg» (s.24), på ulikt vis har potensiale inn i skulen. At song i

skulen, i samanheng med dei andre funksjonane, også kan ha «terapeutiske funksjonar» kan ein òg tenkje seg, sjølv om dette ikkje har blitt omtala eksplisitt denne oppgåva. Varkøy (2003) påpeiker at det er viktig å vere bevisst på at desse funksjonane i praksis er «kategorioverskridende» (s.24), og slik kan skje samtidig, i ulike kombinasjonar og i ulike praksisar. Dette er noko drøftinga av empirien, i lys av dei ulike teoretiske perspektiva, også visar; at det er fleire måtar å tolke og forstå songens ulike funksjonar på, og at ulike funksjonar gjerne oppstår på kryss og tvers av kvarandre, òg av lærarane sine intensjonar. Alle desse funksjonane er altså noko song kan ha i grunnskulen, dersom song blir prioritert inn i ulike fag og settingar, slik informantane i denne oppgåva gjer det.

5.4.4 Refleksjonar om lærarar sin songtryggleik og kompetanse

Skal ein tru lærarane eg har intervjuar, er song noko alle *kan* bruke og meistre, i kraft av at alle har ei stemme å synge med. Samtidig understrekar dei kor viktig det er å vere komfortable og trygge på det ein gjer som lærar for at elevane skal tru på det dei møter. Så lenge ein som lærar likar å synge, eller klarar å «fake it til you make it», kan ein fungere som gode førebilete for elevane sine, både som songarar og menneske, og slik få tak i songens lærande og utviklande potensiale og funksjon.

Samtidig verkar lærarane einige om at ein bør meistre song og musikk på eit visst nivå, og i alle fall ha nok erfaring, dersom ein skal få til god kvalitet i songen. Dette er særleg viktig dersom ein ønsker eit estetisk fokus der songen skal låte vakkert og samstemt, noko fleire av lærarane trekk fram som eit poeng, særleg inn mot framsyningar av song, men også i samband med songens ulike funksjonar. Musikk- og songkompetanse er med andre ord nyttig; Det er ein fordel at lærarar kan gjere gode didaktiske val med tanke på tilpassingar av toneartar og låtmateriell, og har erfaring med å øve inn songar, arrangere musikk og framsyningar, eller høyre og hente fram det som er fint i songen.

Dette får sjølvstøtt også implikasjonar med tanke på kva funksjon songen kan ha på grunnskulen sitt småtrinn, då det kan verke som potensialet songen har, korleis songen fungerer, også avhenger av kva slags kompetanse lærarane har. Slik sett må ikkje songen berre prioriterast inn i skulane, til dømes igjennom læreplanar eller årshjul og med ei legitimering som tek vare på songens eigenverdi, men det må også i større grad utdannast lærarar med songkompetanse og ikkje minst songtryggleik, sjølv om dei primært skal undervise i andre fag enn musikkfaget.

6 Avsluttande betraktningar

6.1 Oppsummering av prosjektet

Hovudproblemstillinga i denne masteroppgåva har vore *Kva funksjonar kan songen ha på grunnskulen sitt småtrinn, utanfor musikkfaget?* Dette har eg undersøkt gjennom semistrukturerte intervju med lærarar som brukar song aktivt i sitt lærarvirke. Intervjua har fokusert på å få tak i informasjon om lærarane sine erfaringar med song; korleis og i kva samanhengar dei syng, og grunngevingane deira for dette. Dette har delproblemstillingane i oppgåva spegla, og det er hovudsakleg desse spørsmåla som har vore oppe til drøfting, for å nærme meg eit svar på hovudproblemstillinga.

Gjennom tematisk analyse av intervjumaterialet, basert på hermeneutiske prinsipp for forståing, kom eg fram til fire ulike hovudtema som romma forteljingane til informantane, i retning mot å svare på problemstillingane. Desse er: 'Songens plass i skulen', 'Song for læring i andre fag', 'Felleskap og sosiale relasjonar' og 'Uttrykk og utvikling gjennom song'.

Gjennom resultata og drøftinga har eg komme fram til at lærarane brukar song på mange ulike måtar og i fleire samanhengar i skulekvardagen, og difor grunnjev bruken av song på ulikt vis, både som 'middel' til læring, og som eit 'mål' i seg sjølv. I samband med dette har eg diskutert korleis ein kan forstå song som aktivitet med eigenverdi, og korleis ein kan skildre dette på ein fagleg måte; med omgrep som tek vare på songens eigenart og som rommar fleire aspekt ved det å vere eit menneske i utvikling. Dette inneber mellom anna å trekke fram songens «affordances», særleg i samband med kollektiv samhandling og identitet, og trekke linjer mellom musikalsk aktørskap og kategorial danningsteori, der 'musicking' står sentralt. Til slutt belyser desse aspekta også songens moglege funksjonar i skulen, som noko som gjerne oppstår på kryss og tvers av kvarandre og av lærarane sine intensjonar.

6.2 Sjølvkritiske refleksjonar

Eg vil no reflektere over resultata i denne masteroppgåva, og kvifor eg har komme fram til nettopp desse resultata. Dette er eit kvalitativ studium som gjenspeilar dei erfaringane mine informantar har med temaet song i skulen. Det er forma av mine val og tolkingar, basert på mi før-forståing sett i samband med hermeneutiske prinsipp. I metodekapitlet har eg gjort reie for ulike måtar denne posisjonen kan ha påverka studiet sin reliabilitet og validitet, og eg har

retta sjølvkritikk mot intervjuprosessen; korleis eg har planlagt intervju og intervjuguiden. Det er stor sjanse for at intervjuguiden vore oppbygd annleis og hatt anna innhald om nokon andre enn meg hadde laga den. Og hadde nokon med ei anna før-forståing enn meg brukt min intervjuguide, ville dei antakeleg ha respondert annleis og stilt andre oppfølgingsspørsmål enn eg har gjort. Med ein annan intervjuguide og andre spørsmål kunne i neste rekke resultat sett annleis ut.

Sjølv om eg har forsøkt å gjere eit godt og gjennomtenkt arbeid med denne masteroppgåva, ser eg i ettertid at studiet kunne vore styrka om noko hadde blitt gjort annleis. Til dømes har tre av fire informantar musikkfagleg bakgrunn i si utdanning. Resultata ville kanskje sett annleis og meir variert ut, om desse hadde hatt større variasjon i fagbakgrunn, eller om fleire informantar hadde blitt intervju. I samband med framskriving av resultat og drøftingar, har eg gjort eit utval av forteljingar og sitat frå kvar informant, basert på mi tolking av kva som er viktigast i intervju deira. I alle delar av prosessen med dette arbeidet, frå problemstilling og forskingsdesign, til intervjuguide og korleis eg har skive fram dei ulike kapitla, er mine val avgjerande. Eg har difor forsøkt å vere så transparent som mogleg med tanke på korleis desse resultat kan vere påverka av meg.

Slik eg påpeikar i innleiinga, avsnitt 1.5.4, har dette prosjektet likskapar med noko av SangBarSk si nyare forskning på song i skulen, både med tanke på formål og design. Noko av denne forskinga visar eg også til for å forsterke nokre av mine funn og drøftingar. Til samanlikning samsvarer fleire av mine funn med deira, med tanke på kva tema og forteljingar om song som trer mest fram. Samla sett styrker dette forskinga på temaet 'song i skulen' ytterlegare, med tanke på gyldigheit og pålitelegheit. Slik eg forespeila innleiingsvis håpar eg også at resultat og drøftingane i denne masteroppgåva, kan bidra med ei utdjupeing og nyansering til forskinga på lærarar sin bruk av song i dagens skule.

6.3 Forslag til vidare forskning på song i skulen

Som eg var inne på i samband med metodeval, avsnitt 3.4.1, kunne observasjon som innsamlingsteknikk vore eit interessant alternativ eller supplement til dette intervjustudiet. Igjennom observasjon av dei intervju lærarane, kunne eg kanskje plukka opp andre nyansar i lærarane sine skildringar, og gjort tolkingar basert også på møtet med elevane. Eg utelukka observasjon i dette studiet mellom anna grunna omfang på oppgåva, men det kunne vore ei

interessant oppfølging resultata i denne masteroppgåva, også med tanke på korleis SangBarSk har gjennomført sine studium med innslag av observasjon (jf. Balsnes et al., 2022).

Som oppfølging til denne oppgåva, kunne det òg vore interessant å undersøke korleis lærarar snakkar om bruk av og grunngeving for song på høgare trinn i grunnskulen, det vil seie mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Fleire av lærarane i dette studiet antydar større grad av problematikk med å synge med mellomtrinnet, noko eg mellom anna har kopla til identitetsspørsmål. Lærarane grunnjev mellom anna denne problematikken med mangel på kontinuitet med song i fleire fag og over fleire år. Slik sett kunne det vore interessant å undersøkt korleis både lærarar på skular med både mykje og lite kontinuitet med song, opplev å synge med elevar frå 5.trinn og oppover.

Når det kjem til songens prioritering inn i skulen, gjennom årshjul og årsplanar, ville det vore interessant å finne ut om større grad av slik prioritering vil påverke lærarar og elevar si innstilling til og bruk av song, og songens kontinuitet på den aktuelle skulen. For å finne ut av dette kunne ein utført ei type aksjonsforskning der ein utforska korleis dette kunne gjennomførast i praksis, gjennom implementering av tiltak og evaluering av desse (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s.133).

I denne oppgåva har eg brukt Sidsel Karlsen sitt rammeverk rundt omgrepet musikalsk aktørskap, som ei lense til å belyse *lærarane* sine erfaringar med songens potensiale i skulen. Som eg har påpeika i teorikapittelet (avsnitt 2.2.1) var Karlsen (2011) sitt utgangspunkt eigentleg å rette denne lensa mot *elevane* sine erfaringar med musikk (s.108). Med utgangspunkt i funna i denne oppgåva, kunne det vore interessant å utforska nettopp korleis elevane opplev dei ulike sidene ved songen sjølv. Fungerer songen faktisk for elevane slik lærarane i dette studiet skildrar det? Kan dette koplast til slike erfaringar og forhandlingar til og gjennom song, som dei ulike kategoriane av musikalsk aktørskap fordrar? Kva må til for elevane sin del, for at songen skal fylle funksjonar knytt til musikalsk aktørskap? Dette er spørsmål det er viktig å stille, enten det er i samband med vidare forskning, eller til refleksjon og ettertanke i samband med resultata og drøftinga i denne masteroppgåva.

Referansar

- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion* (3.utg.) Lund: StudentlitteraturAB.
- Balsnes, A.H., Danbolt, I., Hagen, L.A., Haukenes, S., Knigge, J. & Schei, T.B. (2022). "Det finnes en sang for alt!" Ansattes begrunnelser for sang i barnehage og skole – en empirisk studie. I R.V. Strøm, Ø.J. Eiksund & A.H. Balsnes (red.), *Samsang gjennom livsløpet* (MusPed:Research No.5, kap. 2, s. 29-65). Cappelen Damm Akademisk.
- Balsnes, A. & Jansson, D. (2022). "Jeg kan ikke bli musikk lærer hvis jeg ikke kan synge foran klassen min": Korsang i lærerutdanningen og utviklingen av individuell sangtrygghet. I R.V. Strøm, Ø.J. Eiksund & A.H. Balsnes (red.), *Samsang gjennom livsløpet* (MusPed:Research No 5, kap.7, s. 199-228). Cappelen Dam Akademisk.
- Balsnes, A. (In press). Singing for singing's Sake? Community Singing in Norwegian Schools. *The Oxford Handbook of Community Singing*.
- Batt-Rawden, K. & DeNora, T. (2005). Music and informal learning in everyday life. *Music Education Research*, 7(3), 289-304. <https://doi.org/10.1080/14613800500324507>
- Beckmann, H.B. & Christensen, J. (2022). «Det er jo viktig, men det er ikke så lett å få til.» En undersøkelse av sangens plass i grunnskolen. I L. Skregelid & K.N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kp. 6, s. 137-163). Cappelen Damm Akademisk.
- Biggs & Watkins (2008). Reading fluency through alternativ text: Rereading with an interactive sing-to-read program embedded with in a Middle school music classroom. *i-Manager's journal on School Educational Technology*, 4(1), 24-35.
- Busse, V., Jungclaus, J., Roden, I., Russo, F.A. & Kreutz, G. (2018). Combining Song – And Speech-Based Language Teaching: An intervention with recently migrated children. *Frontiers in psychology* 9(2018). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02386>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Denscombe, M. (2016). *Forsknings-handboken. For småskala forskningsprosjekt inom samhällsvetenskaperna* (3.utg). Studentlitteratur AB.
- Ehrlin, A. & Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: two steps forward one step back. *Early Childhood Development and Care* 184(12), 1800-1811. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.884086>
- Ellefsen, L.W., Karlsen, S., Nielsen, A.G. (2023). What happens in school music in Norway? Findings from a national survey of music teachers. *Music Education Research* 25(2), 160-175. <https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2183494>
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.

- Forrester, M.A. (2020). Analyzing singing abilities and language skills during the elementary school years. I F.A. Russo, B. Ilari & A.J. Cohen (Red.), *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing* (Vol. 1, s.1-12).
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L. & Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research* 11(2), 221-240.
<https://doi.org/10.1080/14613800902924508>
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg.). Universitetsforlaget.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I Kroghoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. (s. 197 – 209). Cappelen Dam Akademisk.
- Johnson, D. (2021). *Raising Voices: Singing repertoire and practices in Swedish schools*. [Doktorgradsavhandling]. Musikkhøgskolan i Malmö, Lund universitet.
- Jørgensen, H. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945-2000. I S. Kleiberg (red.), *Studia Musicologica Norvegica: norsk årsskrift for musikkforskning* (2001, 27, s. 103-131). Norsk musikkforskerlag.
- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research studies in Music Education*, 33(2), s.107-121.
<https://doi.org/10.1177/1321103X11422005>
- Kalsnes, S. (2017). Musikkfaget i grunnskolen – fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. I S.G. Nielsen og Ø.R. Varkøy (red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (Vol.1, NMH-publikasjoner; 2017:10, s.69-90). Norges Musikkhøgskole.
<http://hdl.handle.net/11250/2475754>
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene – problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Roskilde universitetsforlag.
- Krafttak for Sang (24.mai, 2019). *Vi synger ut for sang i skolen!* Henta 12. mai 2023 frå:
<https://www.krafttakforsang.no/syng-ut>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2.utg.). Gyldendal akademisk.
- Kulset, N.B. (2016). «It's you - not the music»: musical skills in group interventions in multicultural kindergartens. *Nordic Research in Music Education Yearbook 17*, s.137-166. <http://hdl.handle.net/11250/2474154>
- Kulset, N.B (2019). *Musikk og andrespråk: norsktilegnelse hos små barn med et annet morsmål*. Universitetsforlaget.

- Kulset, N.B. & Halle, K. (2020). Togetherness!: Adult comanionship – the key to music making in kindergarten. *Music Education Research*, 22(3), 304-314. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1765155>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Lund, R.E. (2008) Syng og vær glad? Om begrunnelser for sangfaget i norsk skole. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.), *Norsk lærebokshistorie - en kultur- og danningshistorie* (s.123-144). Novus forlag.
- Lund, R.E. (2010). I sangen møtes vi på felles grunn - om sang og sangbøker i norsk skole. *Acta Didactica Norge* 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.1053>
- Lund, R.E. (2012). Sing English: Om sangens potensial i engelskopplæringen. *Acta Didactica Norge* 6(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1072>
- Nielsen, F.V. (2001). *Almen musikkdidaktik* (2.utg.). Akademisk forlag.
- Pitts, S.E. (2016). Music, language and learning: investigating the impact of a music workshop project in four English early year settings. *International Journal of Education and the Arts*, 17(20), 1-26.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2017). Handlemuligheter og musikalsk aktørskap. Om å avgrense musikkterapi frå musikkpedagogikk I S.G. Nielsen og & Ø.R. Varkøy (red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (Vol.1, NMH-publikasjoner; 2017:10, s.203-212). Norges Musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2021, 15.januar). Musikk sosiologi. I E. Bolstad (Red.), *Store Norske Leksikon*. Henta 12. mai 2023 frå: <https://snl.no/musikksosiologi>
- Saunders, J., Papageorgi, I, Himonides, E., Rinta, T. & Welch, G.F. (2011). Researching the impact of the National Singing Programme 'Sing Up' in England: Diverse Approches to Successful Singing in Primary Settings. *International Music Education Research Centre*, University of London.
- Schei, T.B. & Balsnes, A.H. (2022). Godhetsdiskursen om sang i barnehage og skole. I M.Fieldseth, H.H. Stien & J.Veiteberg (red.), *Kunstskapte fellesskap* (s. 239-260). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa1305>
- Skagen, K. (2023, 26.april). Wolfgang Klafki. I E. Bolstad (Red.), *Store Norske Leksikon*. Henta 7. mai 2023 frå: http://snl.no/Wolfgang_Klafki
- Skirbekk, S., Kjølørød, L., & Tjora, A. (2022, 5. desember). Sosiologi. I E. Bolstad (Red.), *Store Norske Leksikon*. Henta 13.mai 2023 frå: <https://snl.no/sosiologi>
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.

- Smith, J.A. (2000). Singing and songwriting support early literacy instruction. *The reading teacher* 53(8), 646-649. <https://www.jstor.org/stable/20204857>
- Statistisk Sentralbyrå (2022, 21. juni). *Ansatte i barnehage og skole*. Henta 7.mai 2023 frå: <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>
- Strauman, R. (2021). *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring: Musikkpedagogisk virksomhet i en nonformell, religionspedagogisk kontekst* [Doktorgradsavhandling]. Norges Musikkhøgskole. <https://hdl.handle.net/11250/2770637>
- Strøm, I. T. (2016). «Jeg er ikke norsk, vet du, jeg er internasjonal.» *En etnografisk studie av musikalsk aktørskap blant ungdom i krysskulturelle kontekster*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Hedmark. <http://hdl.handle.net/11250/2416289>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg). Gyldendal.
- Torgersen, J.K, Sæther, M. (2021). «Er jeg musikalsk?» Barnehagelærerstudenters oppfatning av egen musikalitet. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research*, (s.297-321). Cappelen Dam Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke*. Cappelen akademisk forlag.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk – en musikkpedagogisk idéhistorie* (3.utg). Gyldendal akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Cappelen Dam Akademisk.
- Welch, G.F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., Rinta, T.R. & Preti, C. (2011). Researching first year of the national singing programme sing up in England: An initial impact evaluation. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain* 21(1), 83-97.

7 Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjent meldeskjema frå NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

09.05.2023, 13:02



[Meldeskjema](#) / [Sang i grunnskolen - ei masteroppgåve](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

713758

Vurderingstype

Standard

Dato

03.10.2022

Prosjekttittel

Sang i grunnskolen - ei masteroppgåve

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

Prosjektansvarlig

Øivind Varkøy

Student

Ingrid Vik Henriksen

Prosjektperiode

01.09.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide masterprosjekt - 'song i grunnskulen'

I dette intervjuet er eg interessert i å høyre om dine erfaringar med å synge med elevgrupper i grunnskulen. Intervjuet følger ei planlagt oppbygging og ein struktur med tematikk og spørsmål knytt til din bakgrunn og erfaring som lærar og songar, dine didaktiske og metodiske vurderingar inn mot songøktar, og din motivasjon for og spesifikke erfaringar med song i grunnskulen. Sjølv om intervjuet er strukturert slik, er eg open for at du styrer oss inn på annan tematikk og andre spor som er viktige for deg. Eg er ute etter å høyre om dine tankar og din eigen forståing av ulike situasjonar og aspekt ved song i skulen, og eg håpar du vil svare så ærleg og røyndomsnært du kan, og ikkje slik du trur eg ønsker at du skal svare. Dersom du i dine svar nemner spesifikke namn eller hendingar som kan gjenkjennast, vil desse bli anonymisert i alt skriftleg materiale. Grunna personvernsomsyn er det ønskeleg at vi held oss unna sær s lada politiske, religiøse eller filosofiske grunngevingar på spørsmåla og temaa. I verste fall kan ikkje desse delane av intervjuet brukast i masteroppgåva.

Bakgrunn og erfaring:

- Kva er din utdanningsbakgrunn og fagkrets?
- Kva slags stilling og arbeidsoppgåver har du no? (Faglærer, kontaktlærer, relevante verv, klassetrinn)
- Har du anna relevant arbeidserfaring frå før (evt. samstundes med arbeidet du har i grunnskulen no?)

Bakgrunn og motivasjon for å bruke song:

I denne delen skal vi snakke litt om din song- og musikkbakgrunn og om din motivasjon for å synge med elevane dine i ulike settingar.

- Kva er din song- og musikkbakgrunn?
- Kva vil du seie om din eigen "sangtrygghet"? (kor komfortabel du er med å synge framfor/saman med elevar og andre menneske)
- Kva tenkjer du om omgrepet "syng med den stemma du har"?
- Er song ein viktig identitetsmarkør for deg i lærarrolla?
- Kvifor er nettopp songen viktig for deg?
(spesielle, personlege motivasjonar for å ta i bruk song i skulesamanheng? Ulik pedagogisk, kulturell, sosial, fagspesifikk didaktisk/metodiske motivasjon.)
- Er song berre eit sjølvvald metodisk verktøy eller er det forventningar frå anna hald om at elevane skal synge på din arbeidsplass?
 - Til dømes: forventningar frå skuleleiing/foreldre/elevar/læreplan
 - Innøving av materiell til ulike tilstellingar (framsyningar/ avslutningar etc.)
- Er det eit fagleg fellesskap og ein kultur for kompetansedeling rundt song og musikk på din arbeidsplass?

Planlegging:

I denne delen av intervjuet stiller eg spørsmål som handlar om dei praktiske didaktiske vala og vurderingane du gjer i samband med songøktene dine, som ulike metodar, spesifikt innhald og i kva grad du tenkjer at slike vurderingar er viktige.

- I kva samanhengar og ca kor ofte syng du med elevane dine? (Ulike fag, klassens time eller liknande, samlingar på skulen osv. – kvar time, annakvar osv.)

- Kva type songar og songmateriell brukar du?

- Brukar du ulikt materiell i ulike fag og situasjonar? Her kan du gjerne vere spesifikk.
- Bruker du nokre spesielle ressursar retta mot song/musikk?
- Korleis løyser du det med akkompagnement?

- Korleis jobbar du med innstudering?

- Kor ofte introduserer du nye songar?
- Korleis opplev du elevane sitt møte med ny musikk/ukjent materiale?

- Er songøktene stort sett planlagte eller oftare spontane innfall?

Om svaret er begge deler: Er det nokre merkbare forskjellar på desse øktene?

- Erfarar du at det krev nøye/god planlegging og/eller eit relativt høgt kunnskapsnivå hos lærarar (deg), for å hauste gode erfaringar med bruk av song i skulen?

- Trur du songen, i dei situasjonane du nyttar deg av den, kan bytast ut med andre aktivitetar? (Til dømes andre aktivitetar; som leik, idrett)

- Visst ja: Har du reflektert over kva og korleis?
- Visst nei: kvifor forstår du det slik?
- Tenkjer du at det er relevant og interessant å sette ulike aktivitetar opp mot kvarandre slik?

Erfaringar med songaktivitet:

I denne delen av intervjuet beveger vi oss inn mot kjerna av dine erfaringar med bruk av song. Her ønsker eg å høyre meir om både gode og dårlege erfaringar frå songøktene dine. Det er dine tankar og din eigen forståing av ulike erfaringsaspekt som står i sentrum her. Del gjerne av både generelle og konkrete erfaringar. Vi startar med nokre opne spørsmål, her kan du svare så mykje du ønsker/kjem på, før vi beveger oss vidare inn mot meir spesifikke tema.

- Har du nokre spesielt positive erfaringar med å synge med elevane dine?

- Har du nokre meir negative erfaringar med å synge med elevane dine?

- Har du nokre konkrete tankar om korleis du jobbar for å gjere songøktene mest mogeleg positive for dei fleste?

Psykososialt:

- Erfarer du at song har ein sosialiserande/samanbindande funksjon i ei klasse/gruppe/på ein skule?

- På kva måte, og har du konkrete eksempel?
- Korleis forstår du dette? Kvifor tenkjer du det fungerer på den eine eller andre måten?

- Erfarer du at song påverkar gruppedynamikken på andre måtar i ei klasse/gruppe

- Kan det å syngje saman gi plass til enkeltelevar som har ein tendens til å "bli usynlege" evt. "gøyme seg" i gruppa?
- Har du evt. erfaring med det motsette?
- Jobbar du bevisst med song og gruppedynamikk?
- Har du erfaring med relasjonen mellom lærer og elev påverkast når ein syng saman?

- Har du erfaring med at song kan hjelpe til med å samle fokus og bidreg til betre konsentrasjon i ei gruppe eller for enkeltelevar?

- Korleis forstår du dette?
- Er nokre framgangsmåtar/metodar betre enn andre?

Fagleg læring:

- Erfarer du at song kan gi viktige bidrag til fagleg læring og forståing?

- På kva måte?
- Vil du trekke fram spesifikke fag og kunnskapsområde der du erfarer at song kan vere særskilt gunstig?
- Har du erfaring med at ein annan aktivitet kan gi same type fagleg forståing?

- Er det fleire aspekt ved fagleg innhald og song du tenkjer er viktige å få fram?

Musikkglede og musikalsk og personleg utvikling...

- Har du erfaring med at det å syngje saman i grupper og klasser har bidratt til auka musikk- og songglede for enkeltelevar?

- Til dømes gitt moglegeheit for å utøve musikk og utvikle sin musikalske smak/"sans"?

- Har du erfart at elevgruppene dine har utvikla seg musikalsk i løpet av skuleåret/skuleløpet? (til dømes som songarar, generelt som lyttande utøvarar og formidlarar, musikkforståing)

- Tenkjer du at dannelse er eit viktig aspekt ved songaktivitet?

- Korleis forstår du omgrepet dannelse?
- Kva erfaring har du med å jobbe bevisst med dette?

- Er det andre aspekt med song- og musikkglede og musikalsk utvikling du vil trekke fram som viktige, ut i frå dine erfaringar?

Avslutning

Har du nokre fleire tankar/erfaringar/aspekt ved det å synge saman på skulen som du tenkjer er viktige å få fram i dette intervjuet?

Vedlegg 3 – Informasjons- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet ”Sang i grunnskulen – ei masteroppgåve”

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i ei kvalitativ intervjustudie der føremålet er å samle inn og belyse lærarar sine erfaringar med bruk av song i andre fag enn musikkfaget i barneskulen. I dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Intervjuet er eit av fleire intervju som skal danne empirien til ei masteroppgåve med overordna tema ”sang i grunnskulen”. Formålet med oppgåva er å belyse erfaringane til lærarar som bruker sang utanfor musikkfaget i grunnskulen, med fokus på småtrinnet. Med bakgrunn i dei mange diskusjonane som oppstod om sangens plass og verdi skulen, i samband med arbeidet med den nye læreplanen, fagfornyelsen, er det eit behov for å ta tak i problematikken på eit meir djuptgåande nivå. Med dette prosjektet ønsker vi å tilføre nokre perspektiv til forskinga på sang, ved å seie noko om kva plass og betydning sangen har i arbeidet til dei som brukar den aktivt med elevane sine i dag. Ønsket er å kunne bidra til å vise eit nyansert og røyndomsnært bilete av lærarar si erfaringsverd, og slik kunne bidra med berekraftige argument inn i legitimeringa av sang i grunnskulen. Problemstillinga er følgande: Kva erfaringar har lærarar med bruk av sang i undervisning utanfor musikkfaget?

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Norges Musikkhøgskule er ansvarleg for forskingsprosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i denne studien fordi du er lærar i grunnskulen, 1.-4. trinn, som brukar sang aktivt i undervisning og samhandling med elevar i andre fag og settingar enn musikkfaget. Vi er difor interessert i å høyre om nettopp dine erfaringar.

Kva inneber det for deg å delta?

Som deltakar i studien stiller du til eit kvalitativ intervju med masterstudenten. Intervjuet vil vare omtrent ein klokke og kjem i hovudsak til å dreie seg om spørsmål knytt til korleis du brukar og tenkjer om sang i skulen. Det kan handle om kva ulike situasjonar og fag det syngast i og kva type materiale du brukar, til ulike motivasjonar og dine erfaringar med bruk av sang. For å sikre at intervjuet blir godt dokumentert vil det gjerast lydopptak. Dette vert berre behandla av masterstudenten og vert sletta umiddelbart etter at studien er fullført.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har opplyst om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre masterstudenten og rettleiar ved Norges musikkhøgskule som vil ha tilgang til opplysingane. Namn og kontaktopplysningar blir erstatta med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa. I den innleverte oppgåva blir du ikkje omtala med namn og arbeidsplass/by blir ikkje nemnt. Det kan vere aktuelt å nemne gruppestørrelse på klasser og andre faktorar som kan ha betydning for ditt arbeid, men det vil ikkje komme fram informasjon som kan identifisere deg eller dei du jobbar med. Du får tilbod om sitatsjekk og gjennomsyn av desse skildringane før masteroppgåva blir levert. Det skal ikkje

vere naudsynt å bevege seg inn mot opplysningar som er av konfidensiell art, men vil likevel minne om at du har teieplikt i forhold til din arbeidsstad.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er innan juni 2023.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar eg behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysningar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysningar om deg,
- å sende klage til datatilsynet om behandlinga av personopplysningane dine.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Norges Musikkhøgskule har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Norges musikkhøgskole, ved masterstudent Ingrid Vik Henriksen: ingridvh@student.nmh.no eller rettleiar Øivind Varkøy: oivind.varkoy@nmh.no
- Vårt personvernombod: Rolf Haavik – Tlf: 90733760, E-post: pvo@nmh.no

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med venleg helsing

Øivind Varkøy
(Rettleiar)

og

Ingrid Vik Henriksen
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet “Sang i grunnskulen – ei masteroppgåve” og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i eit kvalitativt intervju

Eg samtykker til at opplysningane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Om Master i musikkpedagogikk

Masterstudiet i musikkpedagogikk gir ei innføring i musikkpedagogisk forskingsarbeid og fagleg fordjuping i musikkpedagogiske praksisar og problemstillingar.

Studiet samlar musikk lærarar med ei sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksisar, og som reflekterer, utfordrar og tenker nytt om musikkopplæring i alle delar av utdanningsløpet.

På Musikkhøgskolen er musikkpedagogikk eit sterkt fagmiljø som omfattar Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM).

Om Noregs musikkhøgskole

Noregs musikkhøgskole er ein vitskapeleg høgskole med Norges største fagmiljø innan musikk.

Vi utdannar musikkterapeutar, instrumentalistar, songarar, kyrkjemusikarar, musikkpedagogar, dirigentar, komponistar, musikkteknologar og pianostemmarar.

Over 800 studentar og 350 tilsette arbeider i ein stor sjangerbreidde, som særleg omfattar folkemusikk, klassisk, jazz og samtidsmusikk.

På NMH kan studentane ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvande og i teoretiske emne. I tillegg tilbyr vi eittårsemne og vidareutdanning frå 15 til 60 studiepoeng for dei som treng fagleg påfyll.

