



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

Bokmål

EKSAMENSINNLEVERING

Opplysningene finner du på din StudentWeb

Emnekode:

Emnenavn: MaCrel

Eksamensdel: Masteroppgave

Leveringsfrist: 01.06.2016

Kandidatnummer: 2

Veileders navn *(dersom det er veiledet oppgave):*

Kari Holdhus

Vi minner om regler for plagiering og fusk, husk spesielt på:

1. At teksten ikke tidligere har vært brukt til skriftlige innleveringer ved Høgskolen Stord/Haugesund eller annet lærested.
2. At du ikke gjengir andres arbeid uten at dette er oppgitt ved litteraturhenvisning.
3. At du ikke gjengir eget tidligere arbeid uten at dette er oppgitt ved litteraturhenvisning.
4. At du oppgir alle referanser/kilder (også hentet fra Internett) i litteraturlisten.
5. At du markerer sitater med anførselstegn eller innrykk og anviser hvor sitatet er hentet.

Brudd på disse punktene er å betrakte som fusk. Vi viser til Lov om universiteter og høyskoler § 4-7 og § 4-8, Forskrift om studier og vurdering for Høgskolen Stord/Haugesund § 5-1 og til og Retningslinjer for behandling av fusk ved Høgskolen Stord/Haugesund.

Barns musikalske væremåte

En studie av musikkundervisning i 1. klasse

Merethe Rage Aasvold

Masteroppgave i kreative fag og læreprosesser

Våren 2016



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

“ Music gives a soul to the universe, wings to the mind, flight to the imagination and life to everything. “ Plato

” There is in every child at every stage a new miracle of vigorous unfolding which constitutes a new hope and a new responsibility for all. ” E. Erikson

Abstract

Children`s musical behaviour. A study in 1st grade music teaching.

This present study focuses on how and to what extent aesthetic and creative learning processes can enhance inclusivity in music teaching for 1st grade pupils in a Norwegian school. This thesis is a study based on the principles of Educational Design Research, making use of such Educational Design Principles as analysis, design and evaluation, which focuses on process in music teaching. This study investigates if a child`s musical and social development is benefitted when process work is included as a partner discipline to the current more commonly- used product-oriented teaching. An example of the latter is preparation for performances as a pedagogical aim. Music and movement should be vital elements in practical- oriented 1st grade music making. How can this be brought about?

This study is based on constructivist and phenomenological theories. These theories focus on the development of children`s knowledge and understanding through experiences and actions, in an inclusive social context. It can be argued that the framework of Educational Design Research enhances a possible optimal design for 1st grade music teaching.

The research underpins as part of this thesis, investigates and develops Design Principles for an embodied and practical 1st grade music curriculum. This leads to a greater degree of inclusivity as well as developing children`s musical behaviour.

Analysis from my fieldwork has been based on videography, a focus group of teachers involved, my own reflections on my fieldwork, and on an educational design model.

The aim of this study has been to contribute knowledge that helps to re- establish a core in music teaching based on practical music making and embodiment.

The results show that when children get the possibility to explore, participate and experience music, musical development takes place, as well as a development individually and in collaboration and cooperation with others. Another result shows that through a development of process- oriented music teaching its possible to enhance participation and inclusivity of all children involved.

Sammendrag

Barns musikalske væremåte. En studie for musikkundervisning i 1. klasse.

Denne studien fokuserer på hvordan og i hvilken grad estetiske og kreative læreprosesser kan oppnå inkludering og deltakelse i musikkundervisning i 1. klasse. Studiens intensjon har vært å utvikle forskningsbasert kunnskap som bygger på prinsipper fra Educational Design Research (Didaktisk designforskning), og som fokuserer på musikkundervisning som baserer seg på praktisk musikkarbeid. Studiens intensjon har vært å undersøke og utvikle designprinsipp for en praktisk musikkundervisning i 1. klasse som ivaretar en større grad av inkludering og utvikling av elevenes musikalitet. Studien har også hatt til hensikt å utvikle større bevissthet og kunnskap omkring hvordan barn erfarer og utvikles gjennom lek og bevegelse, og som kan føre til en større inkludering, utvikling og ivaretagelse av barns musikalske væremåte i musikkundervisningen i 1. klasse. Denne studien har hatt til hensikt å fokusere mer på prosessene i musikkundervisning som et supplement og alternativ til en produktorientert musikkundervisning, uten fremførelsespraksis som siktemål.

Hvordan kan musikk og bevegelse gjennom deltakelse være vitale element i en praktisk-rettet musikkundervisning i 1. klasse? Studien er basert på konstruktivistiske og fenomenologiske teorier, som blant annet fokuserer på hvordan barns kunnskap og forståelse utvikles gjennom erfaringer og handlinger som finner sted i sosiale kontekster. Gjennom didaktisk designforskning sine rammer forskes det på hvordan innholdet i musikkundervisningen kan oppnå et, om mulig optimalt design for musikkundervisning i 1. klasse. Studien har hatt til hensikt å utvikle større kunnskap om barnas musikalske væremåte, og hvordan musikkundervisningen kan utvikles og tilrettelegges for at de musikalske væremåtene får utvikle seg gjennom elevenes møte med musikken, både individuelt og i samspill med andre. Utvikling av undervisningsdesignet analyseres på bakgrunn av feltopptak, feltobservasjoner og videoopptak av undervisningen, og et fokusgruppeintervju etter hver uke med involverte lærere på trinnet, som har vært med i undervisningen. Flere av funnene viser at musikalsk utvikling finner sted når barna får mulighet til å utforske, delta og utføre musikk gjennom musikkfaglige prosesser, og at elevene utvikles både individuelt og kollektivt. Funnene viser også at ved å la barna få jobbe med prosessorientert musikkundervisning, vil en kunne utvikle musikkaktiviteter som ivaretar og inkluderer deltakelse av alle elever. Det fremkommer også at emosjonelle og sosiale kompetanser utvikles gjennom musikkundervisning, og at elevene utvikler samarbeidsevner i samspill med andre.

Forord

En lang, spennende fase og reise går mot slutten. Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik og spennende prosess. Mitt møte med Høgskolen Stord Haugesund har utvidet mine faglige horisonter, og i et ambisiøst, innovativt fagmiljø, har jeg fått høste kunnskap av Høgskolens mange dyktige lærere, og en flott gjeng medstudenter. Arbeidet med estetiske læreprosesser har også blant oss medstudenter knyttet sosiale og emosjonelle bånd. Vi har fått innblikk i hverandres ulike tilnærminger til både musikk og kunst og håndverk, hvor fagenes egenart også gjennom performative arbeidsmåter har blitt utfordret.

Takk til Randaberg kommune for romslighet med hensyn til arbeidsforhold, tilskudd til faglitteratur og reisekostnader, initiert av rektor i Randaberg Kulturskole, Sigrid Olsson.

Takk til elever og lærere på 1. trinn på Harestad skole, som tok imot meg med mitt prosjekt, og som har tatt del i musikkundervisningen og i fokusgruppen. Uten dere, ikke noe prosjekt.

Takk til medstudenter for en lærerik tid sammen, og en spesiell takk til medstudent Jonas Cisar Romme for samarbeid underveis, og for at du lånte din tid og øre også til mitt prosjekt.

Det har vært til uvurderlig hjelp, og deilig med fagprat fra en som var i samme båt.

En dyp takknemlighet og takk til min veileder Kari Holdhus, og til professor Magne Espeland for faglig inspirasjon og utallige samtaler og gode innspill. En stor takk til kollega Siri Berg Jåtten og min sønn Jarand Rage Aasvold for språkvask, og gode venner for tid til samtaler og stor interesse for mitt masterarbeid. Spesielt vil jeg nevne Kristin Hvidsten, Elisabeth Barstad og Jorunn Lovise Husan som på hver deres måte har tilført meg musikkfaglige og gode innspill i denne prosessen.

Størst takk til mine nære i heimen som har måttet tåle en masterarbeidende mamma og kone over lang tid; Jarand, Eskil, Sjur, Liva og min mann Ole. Takk for at dere har latt meg forsvinne inn i en musikkfaglig sfære, og for at dere med jevne mellomrom i kraft av hva og hvem dere er for meg, nemlig de viktigste, setter arbeidet med masteroppgaven i riktig perspektiv. Denne oppgaven er tilegnet min mor, Signe, som i løpet av masterprosessen ble syk, og ikke lenger er blant oss, og som alltid har støttet meg i mine valg.

Så til lesere av denne oppgaven; jeg håper at oppgaven innfrir i forhold til å være faglig nyttig for dere som arbeider med musikk og barn, ikke bare i grunnskolen. Jeg håper at oppgaven kan være et bidrag som kan styrke fokuset og kunnskapen om innholdet i musikkfaget i grunnskolen, og at dere finner oppgaven relevant med tanke på utvikling av estetiske fag.

Stavanger, 30. mai.2015, Merethe Rage Aasvold

Innholdsfortegnelse

Abstract	3
Sammendrag	4
Forord	5
1.0 Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	9
1.2 Valg av forskningsarena.....	11
1.3 Metodetilnærming, formål og forskningsspørsmål	11
1.4 Oppgavens tittel og sentrale begrep.....	12
1.5 Avgrensninger	13
1.6 Oppgavens oppbygning.....	13
1.7 Min forforståelse	13
2.0 Design og metode.....	14
2.1 Kvalitativ tilnærming	14
2.2 Valg av metode.....	14
2.3 Didaktisk designforskning.....	15
2.3.1 Sentrale kjennetegn ved DDF-metoden	15
2.3.2 Sentrale prosesser	15
2.4 Mitt prosjekt.....	16
2.5 Intervensjon	18
2.5.1 To tilnærminger til DDF- metoden.....	18
2.6 Design av læreprosessene.....	19
2.7 Analyse av empiri og utvikling av intervensjoner	22
2.7.1 Utvikling av sentrale aspekt	24
2.8 Komparative betraktninger av klassene.....	24
2.8.1 Forholdet mellom fokusgruppen, forskeren og elevene.....	25
2.9 Datainnsamling.....	26
2.10 Gjennomføring av fokusgruppeintervju.....	27
2.11 Forskningsdeltakere	27
2.12 Personvern.....	27
2.14 Validitet	28
2.15 Egen praksis som forskningsarena.....	28
3.0 Teori	29
3.1 Innledning.....	29
3.2 Barns musikalske væremåte.....	29
3.2.1 Barns musikalske væremåter- en væren i verden?	31
3.3 Musikkpedagogiske retninger.....	34
3.3.1 Emile Jaques Dalcroze.....	34
3.2.2 Carl Orff.....	35
3.3.3 Zoltán Kodaly.....	36
3.4 Klasseledelse.....	37
3.4.1 Marzanos strategier.....	39
3.4.2 Autoritativt lærerperspektiv.....	39
3.5 Relasjonsbygging	40
3.5.1 Relasjonskompetansemodellen.....	42
3.6 Lærerens faglighet.....	43
4.0 Funn	45
4.1 Innledning.....	45
4.2 Klasseledelse og barns musikalske væremåte	46

4.3 Klasseledelse og relasjonsbygging	50
4.4 Relasjonsbygging og lærerens faglige kompetanse	54
4.5 Lærerens faglige kompetanse og barns musikalske væremåte.....	57
4.6 Fokusgruppen, forskeren og elevene	61
4.7 Resultater knyttet til barns musikalske væremåte	61
4.8 Resultater knyttet til relasjonsbygging	64
4.9 Resultater knyttet til lærerens musikkfaglighet	65
4.10 Resultater knyttet til klasseledelse	69
5.0 Drøfting og avslutning.....	72
5.1 Innledning.....	72
5.2 Designforslag	72
5.3 Utvikling og vektlegging av innhold og aktiviteter i musikkfaget	73
5.4 Et undervisningsdesign som ivaretar barns musikalske væremåte.....	75
5.5 Proessorientert musikkundervisning.....	75
5.6 Musikkfagets plass i begynneropplæringen	76
5.7 Et optimalt design for musikkundervisning i 1. klasse?	78
5.8 Avslutning	79
Litteraturliste:	81
Vedlegg 1.....	88
Vedlegg 2.....	90
Vedlegg 3.....	91
Vedlegg 4.....	92

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Med denne oppgaven ønsker jeg å bidra til refleksjon omkring musikkfaget i grunnskolen, i et forskningsbasert perspektiv, på utviklingsmuligheter og fornyingsprosesser for faget.

Den sosiale konteksten musikk og musikkundervisning fungerer i er i kontinuerlig endring.

Dette får konsekvenser ikke bare for private bruksområder, men også for innhold i og praktisering av læreplaner i utdanningsinstitusjonene våre.

Måten vi tilegner oss kunnskap på innenfor skolesektoren er naturligvis nok også påvirket av trender og tendenser i samfunnet forøvrig. I det offentlige rom diskuteres de omfattende antall delmål læreplanen inneholder, også i hvilken grad det er realistisk at disse kan innfris (Nou, 2015: 8). I evalueringen av Kunnskapsløftet fremkommer det ikke forskningsbasert kunnskap om status for de estetiske fagene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016, heretter Udir).

Rapportene fokuserer på basisfagene, effektene av implementeringen av Kunnskapsløftet, men de estetiske fagenes rolle og innhold er ikke undersøkt (Udir, 2016).

For musikkfaget vil måten disse kompetansemålene innfris på også avhenge av hvilke musikkfaglige kompetanser skolens lærere har. St. meld. 28 (2015–2016) legger Ludvigsen rapportens anbefaling (Nou 2015: 8) til grunn for økt kompetanseheving for lærere som underviser i praktisk-estetiske fag på småtrinnet, 1. - 4. klasse.

Forskning viser at lærere med høyest musikkfaglig kompetanse underviser på 8.-10. trinn (Espeland, Arnesen, Grønsdal, Holthe, Sømoe, Wergedahl, Aadland, 2013, s. 160).

Undersøkelsen viser også at hovedmodellen for musikkundervisning på barnetrinnet er klasseromslæreren som ofte har flere fag i egen klasse. Videre viser undersøkelsen at musikkundervisningen ofte foregår i klasserommet og ikke i et dedikert musikkrom. Dette gjelder særlig 1.- 4. trinn (Espeland, m. fl. 2013, s. 160).

Jeg mener at å etablere gode, systematiske prosesser i musikkfaget allerede i overgangen fra barnehage til skole, vil kunne ivareta barnets grunnleggende behov for tilegnelse av kunnskap gjennom lek, samt skape gode musiske fellesarenaer og opplevelser for klassen, som kan bidra positivt i utviklingen av et godt og trygt klassemiljø. Med 20 års erfaring med musikkundervisning fra kultur- og grunnskole, samt arbeid med musikk fra små barn til voksne individ på universitetsnivå, har jeg fått ta del i noe av kraften og potensialet som ligger i å arbeide med estetiske læreprosesser, og mangfoldet en finner på alle nivå, uavhengig

av alder hos deltakerne. Med min bakgrunn som faglærer i musikk, og en erfaring fra hele undervisningssektoren, har det vært min intensjon å se på musikkfaget med ”nye briller” med en forhåpning om å styrke og utvikle musikkfaget med forskningsbasert kunnskap. Derfor har jeg valgt musikkfaget i grunnskolen som mitt forskningsområde, med en tilnærming som forhåpentligvis vil kunne være et aktuelt og fornyende bidrag til utvikling av musikkfaget og kanskje andre kompetanseområder, som vil være aktuelle for skoleutvikling.

Ludvigsenutvalget, som avleverte sin rapport om ”fremtidens skole”, har påpekt behovet for fagfornyelse i alle skolens fag, også musikkfaget. Utvalget har også sterkt understreket betydningen av sosiale og emosjonelle kompetanser for elevers læring i alle fag (Nou 2015: 8, s. 9). Som lærer i en barneskole har jeg valgt å bygge masterarbeidet mitt rundt en fornyelse av musikkundervisningen på egen skole, i første omgang avgrenset til 1. klasse. Jeg har vært nysgjerrig på og ønsket å sette meg dypere inn i hvordan en kan utvikle og studere en didaktisk musikkundervisning som kan svare på noen av Ludvigsenutvalgets utfordringer knyttet til fagfornyelse. En slik fornyelse må både ivareta musikkfagets kjerneområder og sentrale element i det jeg vil kalle barns musikalske væremåte. Slik jeg ser det, må fagfornyelser designes, prøves ut og beskrives med sikte på å framskaffe forskningsbasert kunnskap.

Ludvigsenutvalget fremhever dybdelæring og progresjon som utvikling i elevens læring, noe som omfatter kompetanseutvikling i alle fag på alle trinn, noe vil kreve en variert og fleksibel undervisningsform (Nou 2015: 8, s. 10-11).

Mitt utgangspunkt for planlegging og gjennomføring av musikkundervisning i 1. Klasse er som følger:

- 1) Undervisning må ha fokus på et praktisk innhold.
- 2) Undervisningen må involvere alle deltakerne.
- 3) Undervisningen må ivareta og tilrettelegge for utvikling av barnets musikalske væremåte (Bjørkvold 1985, Sundin 1963)

Prosjektet har blant annet hatt som formål å utvikle større kunnskap om hvordan en kan utvikle gode læreprosesser og er tiltenkt å fokusere på et praktisk innhold i musikkfaget. Studien har også hatt til hensikt å utvikle forskningsbasert kunnskap om prosessens funksjon i musikkfaget, og om en slik øvelse i kreative prosesser trener og tjener til at andre kompetanser utover det rent musikkfagspesifikke settes i spill. Hvordan musiske møter setter inntrykk og avtrykk i barnet gjennom prosessrelatert fokus, hvor de ulike musiske væremåtene får virke sammen i et musisk klassefelleskap, gjennom utvikling av et

undervisningsdesign som blir til underveis, er noe jeg har hatt en intensjon om få mer kunnskap om. Noe av hensikten med studien er å utvikle designprinsipp for 1. klasse med fagplaner som har en tydelig retning i innhold som fokuserer på kroppen i musikken, praktisk arbeid med musikken, et større fokus på inkludering og utvikling av elevenes musikalitet (McKenney, 2012).

Jeg håper at forskningsprosjektet kan være et innspill til fornyelse og utvikling av musikkfaget, og som kan være et bidrag til større kunnskap om en praktisk prosessorientert musikkundervisning for flere klasstrinn i grunnskoleløpet.

1.2 Valg av forskningsarena

I valg av forskningsarena falt valget på musikkfaget i grunnskolen, hvor jeg har ønsket å studere utvikling av musikkundervisning for 1. trinn med fokus på praktiske aktiviteter og prosesser. Feltarbeidet har vært utført på en stor 1- 10 skole i Norge, med store klasser. Denne skolen praktiserer stor lærertetthet de første skoleårene med færre antall elever i klassen, og to av skolens fire første klasser ble plukket ut ved loddtrekning. Jeg har vært interessert i å utprøve og utvikle en undervisningsform som har et lekent, musisk perspektiv, hvor bevegelse gjennom musikalske møterom har vært sentrale, og hvor en deltakelse for alle gjennom musikk har vært ett av mine mål. Opplegget har ikke hatt til hensikt å jobbe frem et produkt, heller tvert imot. Jeg har valgt min egen arbeidsplass som forskningsarena, som gir meg direkte tilgang til praksisfeltet, både av praktisk art, og kollegialt. Jeg har gjennomført forskningsprosjektet på et trinn jeg ikke arbeider på til vanlig, og lærerne som var deltakende både i undervisningen og i fokusgruppen, arbeider på en annen avdeling enn meg. En slik forskningstilgang til egen praksis kan by på utfordringer knyttet til validitet og ”vitenskapelighet”. Disse spørsmålene belyser jeg senere i kapittel 2, Design og metode.

1.3 Metodetilnærming, formål og forskningsspørsmål.

Jeg har valgt didaktisk designforskning, (Educational Design Research) som metodetilnærming.

Metoden bygger på prinsipper utarbeidet av McKenney & Reeves (2012).

Studien min handler om å finne ut hvilke aspekter som er bærende for å utvikle en didaktisk musikkundervisning som inkluderer alle elever, hvor alle er deltakende og aktive i og gjennom arbeid med kreative prosesser.

Forsknings spørsmål

- 1) Hvordan kan innhold og aktiviteter i en inkluderende musikkundervisning utvikles og vektlegges?
- 2) Hva kjennetegner et optimalt design for inkluderende musikkundervisning i 1. klasse, og hvordan vil en kunne forholde seg til eksisterende læreplaner og metoder i faget?

1.4 Oppgavens tittel og sentrale begrep

Tittelen på denne masteroppgaven er ”Barns musikalske væremåte- en studie av musikkundervisning i 1. klasse.” Begrepet barns musikalske væremåte utdypes i kapittel 3, 3.2, og er også sentralt begrep flere steder i kapittel 5, blant annet i punkt 5.2, og 5.4.

Begrepet ”inkluderende” som ofte assosieres med spesialundervisning, en sentral faktor i utviklingen av undervisningsdesignet, og derfor presenterer jeg det nærmere her.

Med inkludering menes her at alle elevene som deltar er deltakende, at musikkundervisningen er av en slik karakter at den involverer alle som er tilstede. I en klasse, også i dette prosjektet, deltar elever med ulike behov, både faglig og sosialt, hvor noe av målet er at alle elevene inntar en deltakende, involverende og aktiv rolle som medaktør i undervisningen. Jeg har hatt til hensikt å utvikle en musikkundervisning som ivaretar og aktiviserer alle elever. Skolen er en viktig sosial læringsarena, hvor trivsel og trygghet er viktig for i det hele tatt kunne lære og samhandle med andre (Olsen 2012, Nergaard 2015). Olsen (2010) beskriver inkluderingens konglomerat som inkluderingens treenighet; som viser kompleksiteten mellom faglighet, sosiale og kulturelle koder, som vil være relevant for alle skolens arenaer og fag.

Det jeg har valgt å kalle barns musikalske væremåte er et sentralt aspekt i denne masteroppgaven. Aspektet blir utdypet og beskriver ulike naturlige væremåter hos barnet, som kan aktiveres og komme til syne gjennom lekelyst, bevegelsesbehov, musiseringsglede, sangutfoldelse, imitasjons- og gjentakelsesinteresse, opplevende lytting, skapende nysgjerrighet og interaktive kommunikasjon og aktivitet (Bjørkvold 1985, Sundin 1963).

Dette berører også fagterminologi som musikalitet, som kan forstås som et musikkfaglig bakteppe i min begrepsforståelse for barns musikalske væremåter. Med utgangspunkt i at alle barn kan utvikle sin musikalitet, som er en del av barnets naturlige væremåter, har jeg hatt til

hensikt å forstå og utvikle et undervisningsdesign som fremmer en slik utvikling hos barnet gjennom musikkundervisning i grunnskolen.

1.5 Avgrensninger

Jeg har valgt å avgrense oppgaven til musikkundervisning i 1. klasse, men anser oppgaven å være relevant for hele grunnskoleløpet i lys av diskusjoner om musikkfagets innhold, ivaretagelse av barns musikalske væremåte og prosessarbeid med større grupper, som klasser fortrinnsvis er. Dette drøftes mer inngående i kapittel 5.

1.6 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 presenterer jeg prosjektet, forskningsspørsmål og forskningsfeltet, den empiriske konteksten og begrunnelse for valg av prosjektet. Oppgavens design og metodevalg presenteres i kapittel 2 gjennom en beskrivelse av gjennomføringen av forskningsprosjektet. Deretter presenteres oppgavens teorigrunnlag i kapittel 3.

I funndelen, kapittel 4, presenteres både funn basert på arbeidet i klassene, og fokusgruppens uttalelser basert på arbeidet i klassene. Dette er også oppgavens mest omfattende kapittel.

I kapittel 5 drøftes funnene opp mot forskningsspørsmålene, presentasjon av designprinsipp og de ulike perspektiver drøftes for aktuell videreførende forskning.

1.7 Min forforståelse

Min forforståelse preges også av mitt kunnskapssyn, elev- og menneskesyn. Dette påvirker mine pedagogiske valg, både i utøvelsen av musikkfaget og i mitt møte med elever og kolleger (Nielsen, 1998). Disse ulike forståelsene virker sammen og danner grunnlag for mitt virke som pedagog. Det er viktig å være bevisst sin egen subjektivitet når det gjelder forskningsprosessen (Postholm 2010, s. 40). Her hjelper teoritilnærmingen forskeren, slik at interaksjonen mellom induksjon og interaksjon datamaterialet og observasjoner, slik at antagelser ikke styrer forskerens observasjonsfokus (Postholm 2010, s. 57).

2.0 Design og metode

2.1 Kvalitativ tilnærming

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode som tilnærming til min studie hvor empirien er hentet fra klasserommet. Kvalitativ forskning muliggjør blant annet å forske på menneskelig adferd, prosesser eller problemer i en praksisnær setting. Skolehverdagen omfatter mange komplekse situasjoner, og en kvalitativ tilnærming vil kunne gi forskningsbasert kunnskap om erfaringer og refleksjoner knyttet til dette (Postholm 2010, s. 9). Dette kan innebære en tilnærming hvor den naturlige konteksten blir løftet frem og undersøkt, enten det gjelder handlinger, erfaring, prosesser eller fenomen. Kvalitativ forskning vil alltid være farget av forskerens teoretiske ståsted, og et slikt ståsted vil kunne prege hvilke perspektiv som blir undersøkt, løftet frem og fokusert på (Postholm 2010, s. 23). Kvalitativ forskning er utviklet på bakgrunn av sosialvitenskapelige strømninger og et ønske om større kunnskap om menneskets omgivelser og opplevelser i en sosial samhandling (Postholm 2010, s. 21). Tolkningen av data vil aldri finne sted i nøytrale idealfrie termer (Alvesson & Sköldberg, 2005, s. 25). Med klasserommet som forskningsarena var det betydningsfullt for meg å velge en metode som var dynamisk, og forskningsspørsmålene ble avgjørende for metodevalg.

2.2 Valg av metode

Etter å ha vurdert ulike metoder som Teacher as Researcher (Muirhead, 2002), Action Research (McNiff, 2013), og Educational Design Research (McKenney & Reeves, 2012) som rammeverk for metoden, ble Didaktisk designforskning (heretter: DDF) mitt endelige valg som verktøy for metodeutvikling. I DDF har en mulighet til å forske i en gruppe, men det er ingen forutsetning. DDF- metoden gir rom for å improvisere underveis i det spontane som kan oppstå i undervisning, noe som ikke aksjonsforskningsmodellen ivaretar like enkelt. I utgangspunktet vil det i aksjonsforskning være forskergruppen som tar beslutninger. DDF- metoden gir rom for å improvisere underveis i det spontane som kan oppstå i undervisning, noe som ikke aksjonsforskningsmodellen ivaretar like enkelt. I utgangspunktet vil det i aksjonsforskning være forskergruppen som tar beslutninger. DDF muliggjør et praktisk fokus på innhold, hvor ulike innfallsvinkler og bearbeiding av utført praksis danner grunnlag for videreutvikling og kunnskap (McKenney & Reeves, 2012).

2.3 Didaktisk designforskning

2.3.1 Sentrale kjennetegn ved DDF-metoden

Metoden er utviklet siden tidlig 1990-tallet, og er på engelsk betegnet som Educational Design Research (EDR).

Metoden er relativt ung, og betegnelser som Design-Based Research og Educational Design Research har flere likhetskjennetegn. En av de mest oppdaterte beskrivelsene av metoden er følgende:

“ EDR ... is the systematic study of developing and evaluating educational interventions (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as solutions for complex problems in educational practice... (Plomp & Nieveen, 2007, s.13).

Sitatet beskriver hvordan bruk av DDF-metoden gir muligheter for systematisk utprøving og utvikling av eksisterende praksiser, som kan ha stor relevans for utvikling av utdanningspraksiser, både innholdsmessig, system- og produktmessig.

Et viktig aspekt ved EDR er også *”to provide solutions to complex educational problems”* (McKenney & Reeves, 2012, s.7).

- I DDF-metodikken er en tilstandsanalyse ofte utgangspunktet for endring av eksisterende tilstand, basert på en oppfatning av et misforhold mellom eksisterende tilstand og en ønsket tilstand
- Synet på praktisk og teoretisk kunnskap er likeverdig og gjensidig komplementerende
- Idéutvikling, hvor intervensjoner utvikles og utformes ved hjelp av designforslag
- Iterasjoner (gjentakelser) som prøves ut og endres/utvikles
- Erfaringsbaserte, praksisnære designforslag er gjenstand for refleksjon og videreutvikling av justerte designforslag
- Utvikling av intervensjonsmodeller gjennom designprinsipp
- Både kvantitative og kvalitative metoder kan anvendes. Hva som skal utvikles og undersøkes avgjør valg av metodikk

2.3.2 Sentrale prosesser

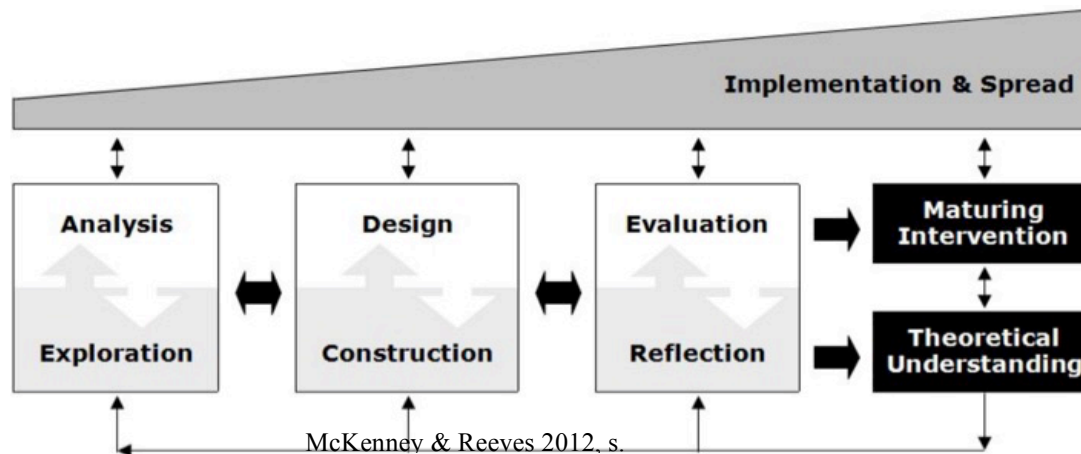
I de ulike prosessene i DDF får en gjennom iterasjonene en loop-funksjon

Disse ulike syklusene gjentas på ulike nivå-MICRO, MESO og MACRO. (McKenney & Reeves 2012, s. 77-78). Dette er noe av styrken i metoden, hvor komplekse fenomen gjennom

metoden utvikles ved utprøvinger og gjentakelser av designforslag som er teoribasert og praksisorientert.

Disse prosessene blir også betegnet som kjerneprosesser ved DDF metoden og lyder som følgende:

1. Analyse og utforsking
2. Design og konstruksjon
3. Evaluering og refleksjon



2.4 Mitt prosjekt

Modellen viser hvordan metoden kan forstås som fleksibel og dynamisk (McKenney & Reeves, 2012, s.81-82). McKenney & Reeves (2012) påpeker hvordan de ulike fasene griper inn i hverandre, noe som vises ved at pilene går i begge retninger. Utviklingen av prosjektet mitt, metodebruk, teori, utvikling av design og forskningsspørsmål er tett sammenvevd. Det går likevel an å si at en intensjon i prosjektet har vært å utvikle forskningsbasert kunnskap om musikkundervisningens potensiale på barnetrinnet med utgangspunkt i teorigrunnet som presenteres i kapittel 3, og at valg av forskningsspørsmål påvirket og avgjorde metodevalg. Prosjektet ble tidlig i prosessen rettet inn mot musikkundervisning i grunnskolen, med en intensjon om å undersøke praktisk musikkarbeid. Noe av målet var å utvikle et praktisk musikkarbeid i samarbeid med lærerkollegiet på trinnet jeg gjorde feltarbeid i.

Gjennom utarbeidelse av forskningsspørsmålene, ble det naturlig å velge musikkundervisning for 1. Klasse som arena. Dette gir også en mulighet til å se på mulighetsrommet i overgangen mellom barnehage og skole, hvordan kreative prosesser i estetiske fag kan brukes både i tilvenning til annen struktur og ramme, og som likevel ivaretar flere av barnets væremåter, også det musiske, gjennom praktiske, kreative musiske prosesser. Forskningsspørsmålene kan

også forstås som å kunne ha relevans for flere årstrinn i skolen enn 1. klasse. Gjennom forskningsspørsmålene ønsket jeg å finne ut hvordan innhold og metoder kan fremme et praktisk musikkmetodisk innhold i musikkundervisningen, og hvordan undervisningsdesignet kunne legge til rette for dette. Hvis en ser prosjektperioden under ett, kan en se en utvikling av musikkaktiviteter, hvor elevene får en gradvis tilvenning til det å jobbe praktisk med musikkstoffet. En ser at rammer og rutiner blir etablert, elevene blir vant til den nye arbeidsformen, og de siste timene kan klassene arbeide mer selvstendig med løsere strukturer uten at negativ adferd begrenser musikkundervisningen. For å utvikle ”usable knowledge” er det essensielt i DDF- metoden å skaffe en oversikt over det kontekstuelle problemet, gjennom en tilstandsanalyse, som igjen utviklingen av designet skal bygge på, og som danner grunnlaget for videre arbeid. I arbeidet med planlegging av innhold i timene, var noe av intensjonen å la elevene få utfolde seg med ulike musiske arbeidsmåter som inviterer til musisering gjennom sang, bevegelse og enkelt samspill. Intensjonen var at ved å gjøre aktiviteter i gruppe, vil dette fellesskapet kunne gi nye dimensjoner til musisering, sang, interaktivt på flere nivå både individuelt og kollektiv.

Jeg valgte ut en start og en avslutningssang som skulle følge oss i alle timene. Dette for å ramme inn timen, men også for å gjenta sanger de etter hvert ville kunne godt, og som ville kunne fungere som en signalfunksjon for start og avslutning av timene. Jeg hadde plukket ut et utvalg av materiale jeg ønsket å arbeide med, men ville la prosessen og møtet med barna få påvirke beslutninger om progresjon, didaktiske beslutninger og organiseringsmåter underveis. Alt materiale jeg velger å bruke er musikk som etter min mening er god å jobbe med, som inneholder ulike komponenter av musikkens grunnelementer, enten med tydelig rytme, puls, endringer i musikalske forløp det være seg melodisk, dynamisk, rytmisk eller andre tydelige stemningskontraster. Noe av intensjonen var å se hvordan du kunne ”bygge ut”, utvikle og prøve ut hvordan jeg kunne komme dypere inn i aktivitetene ved å gjenta de gjennom prosjektperioden, også med nye bruksmåter. Fra å gjøre elevene kjent med nytt musisk materiale og ulike bruksmåter i sirkel, valgte jeg å bruke en relativ stram struktur i starten, til bruk av friere arbeidsmåter hvor elevene fikk trene i fellesskap, og til gradvis bli mer eksponert og selvstendig i sitt møte med musikken. I prosjektperioden skulle jeg arbeide med to klasser, som sannsynligvis ville gi ulike type utfordringer, og intensjonen var å prøve ut hvordan undervisningsoppleggene ville fungere på to elevgrupper, både for å finjustere intervensjonen, men også for å utvikle et opplegg som er praksisnært til et tverrsnitt av hvilke utfordringer som har relevans for ulike typer klasser.

2.5 Intervensjon

Intervensjon er sentralt i DDF-metodikken. Den fungerer som et verktøy for forskeren både til å oppnå dybdekunnskap og til utvikling og forbedring, som utprøves gjennom iterasjoner(gjentakelser). I dette forskningsprosjektet er intervensjonen stadig i justering, men et overordnet mål er å etablere en undervisningstype som utvikler eleven, individuelt og kollektivt gjennom musisk samhandling og utøvelse, og å skape en felles forståelse for hvordan vi skal jobbe. Mye av det musikkfaglige repertoarutvalget blir gjentatt flere ganger (iterasjoner), og noen aktiviteter blir gjerne utviklet og anvendt på ulike måter.

Hovedintervensjonen i dette prosjektet er å se på balansen mellom lærerstyrte aktiviteter og friere aktiviteter i form av improvisasjon og lek, og hvordan disse ”åpne” rommene eller lommene oppstår og kan anvendes metodisk. Hvilke faktorer påvirker samspillet i undervisningen, og hvilke grep må gjøres underveis. DDF- metodens åpning for gjentakelser, iterasjoner, som prøves ut gjentatte ganger er nyttige, da undervisningen er dynamisk, bevegelig og uforutsigbar (Biesta, 2014), og det vil være hensiktsmessig med flere utprøvinger for utvikling av design og innhold.

2.5.1 To tilnærminger til DDF- metoden

Jeg valgte DDF som metode, nettopp fordi undervisningsdesignet kan prøves ut og utvikles underveis. DDF- metoden har to orienteringsmåter som muliggjør en tilnærming både ved å forske på (ON) intervensjonen eller gjennom (THROUGH) intervensjonen. ” The difference between these orientations has to do with the role of the designed intervention itself during empirical investigation. In some design cycles, the intervention serves more as the research context or as a complex treatment, whose primary purpose is to provide a means for studying specific phenomena that are related to, but not the same as, the intervention itself ”

(McKenney & Reeves, 2012, s. 23). I dette forskningsprosjektet tas begge tilnærmingene til de ulike ”funksjonene” til designet i bruk. DDF som metode kan da anvendes både til utvikling av undervisning, for å oppnå mer kunnskap om hvordan elevene lærer og utvikling av designforslag. Dette gjøres ved å utføre gjentatte design, gjentatte intervensjoner, og muligheten til å gjøre flere utprøvinger vil kunne gi en praksisnær forståelse av reelle undervisningssituasjoner, som kan anvendes både i kvantitative og kvalitative forskningstilnærminger (McKenney & Reeves 2012, s.7). Gjennom utviklingen av prosjektet vil nye utfordringer oppstå underveis, både på et faglig og strukturelt nivå, og en tilnærming

gjennom DDF vil kunne favne dette. En slik praksisnær tilnærming, vil kunne styrke kunnskap om forskningsbaserte metoder i faget basert på reelle undervisningssituasjoner. Ved å forske både på og gjennom en intervensjon, kan en oppnå en dypere forståelse for i dette tilfellet både lærerens utøvelse av faget, og mekanismer i samspillet mellom involverte aktører, elevene og deres rolle i forhold til konteksten, her musikkundervisning i gruppe med lærer samt større kunnskap og utvikling av hensiktsmessige metoder.

Hva er det ved denne metoden som gjort at du har valgt den til ditt prosjekt?

I dette forskningsprosjektet er hovedvekten på forskningsspørsmål 2) Hva kjennetegner et optimalt design for inkluderende musikkundervisning i 1. klasse? Her forskes det på ON-intervensjonen for å kunne svare på dette forskningsspørsmålet. Ved å gjennomføre forskningsspørsmål 1) Hvordan kan innhold og aktiviteter i en inkluderende musikkundervisning utvikles og vektlegges, og hvordan vil en kunne forholde seg til eksisterende læreplaner og metoder i faget? Her vil en kunne forske på både ON-intervensjonen og THROUGH-intervensjonen, og intervensjonen vil være et middel for å kunne besvare forskningsspørsmålet, som utvikles gjennom sykluser og gjentatte utprøvinger av designforslag.

2. 6 Design av læreprosessene

Time 1: **introduksjon av musikktime-ukene**

- Presentasjon av start/avslutningssang og noen musikkaktiviteter
- Organiseringsmåter
- Bli-kjent

Time 2: **fokus på etablere trygge rammer i /gjennom praktiske aktiviteter.**

- Gjenta presentert stoff og arbeidsmåter
- Bli kjent
- Fokus gruppe 1 i etterkant av time 2

Time 1 og 2 er introduksjonstimer hvor musikkstoff og arbeidsform blir presentert, og hvor vi blir kjent med hverandre gjennom å gjøre musikkaktiviteter sammen. I disse timene fikk jeg gjennomført det jeg har planlagt og føler at dialogen med elever og lærere er god. Jeg så at den ene klassen er en mer utfordrende gruppe å lede, hvor noen få enkeltelever viser en mer utfordrende adferd, og en ser konturene av mulige klasseledelsesutfordringer. Dette blir også tema i fokusgruppen, som kommer med innspill om enkle grep vi iverksetter i neste time.

Musikkmetodisk er intervensjonen gjennom praktisk musikkundervisning å utvikle både praktisk musikkundervisning både for å utvikle barnas musikalitet og evne til å uttrykke seg gjennom bevegelse, men også utvikle evnen til å innordne seg under gitte normer (disiplin) som kan påvirke evner i forhold til tålmodighet, konsentrasjon og arbeidsminne. Dette første møtet med elevene får en aldri igjen, og det var viktig å skape en positiv time, som skapte forventning om deltakelse og aktivitet i senere timer.

Time 3: bygge videre på etablert forventning og presentert stoff.

- Gjenta presentert stoff
- Introdusere nytt
- Ny fase, i forhold til noe uønsket adferd i den ene klassen

Her blir det tydelig at den ene klassen trenger tydeligere rammer for å håndtere praktisk arbeid i ny læringsarena utenfor det vante klasserommet.

Time 4: utvide musikkutvalg, presentere nye arbeidsmåter

- gjenta presentert stoff
- Presentere nytt stoff og andre organiseringsmåter
- Konsekvens for uønsket adferd
- Fokusgruppe 2 i etterkant av time 4

I fase 2 gjennomføres iterasjoner (gjentakelser) av noe stoff, og noen få, nye enkle organiseringsformer introduseres. Intervensjonen som iverksettes får et adferdsregulerende fokus. Vi innfører ”en timeout” for å markere en konsekvens for uønsket adferd.

Dette kan gjøres i kombinasjon av musikkfaglige aktiviteter, men den ene elevgruppen trenger tydeligere grenser på hva som forventes av de. Musikkaktivitetene som gjøres, er fortsatt dominert av lærerstyrte bevegelser og instruksjoner.

Time 5: gjenta sanger/aktiviteter, nytt stoff

- gjenta startstruktur
- kjent stoff, men med nye bruksmåter
- nytt stoff

Time 6: gjenta sanger/aktiviteter, nytt stoff

- gjenta startsang
- Jobbe med kjent og nytt stoff

- Variasjon av organiseringsformer

Fokusgruppe 3 i etterkant av time 6

I fase 3 går intervensjonen ut på å anvende kjent stoff på andre bruksmåter. Et eksempel er sangen ”Seidama”, som vi tidligere har sunget sittende og gående i sirkel. Nå gjør vi sangen ved å jobbe i rekker, arbeider med utgangspunkt i dynamikk og musikkens form, fortsatt med lærerstyrte bevegelser, men varierende arbeidsmåter. Etter hvert er det nok å minne elevene om at vi har innført ”timeout”, hvis noen trenger en pause, ”Timeout” blir et alternativ til å tulle, og det synes som påminnelsen var nok, elevene arbeider bedre.

Et spørsmål som fulgte meg underveis var hvor langt og dypt kan vi komme med en aktivitet? Hvor lenge klarer vi å jobbe med den før evt. konsentrasjon, eller annet gjør at det er hensiktsmessig med et aktivitetsskifte eller skifte av organiseringsform?

Time 7: **friere arbeidsmåter**

- startsang
- Repetisjon av noe stoff
- Presentasjon av nyere friere arbeidsmåter

Time 8: **fokus på aktivitet/i grupper og par:**

- startsang
- Gjenta arbeid i friere arbeidsmåter
- Se hvor langt vi kommer med aktiviteten(mulig som vedlegg?)

Fokusgruppe 4 i etterkant av time 8

I fase 4 jobber vi stort sett med kjent stoff, men kan slippe elevene mer løs, hvor de arbeider i friere arbeidsformer, både individuelt og kollektivt. Intervensjonen er her å gi oppgaver hvor elevene kan arbeide med løsere rammer. I oppgavene arbeides det både individuelt og kollektivt, og noen ganger i par. På en måte kan en betrakte selve prosjektet mitt som en intervensjon i seg selv, da min inngripen i musikkundervisningen har et annerledes innhold enn det elevene kjenner fra før. Det praktiske innholdet i musikkrommet hvor klassen introduseres for andre arbeidsmåter, og som har et gjennomgående musikkpedagogisk aktivitetsfokus gjennom prosessarbeid.

I planleggingsfasen gjorde jeg et utvalg av sanger og aktiviteter jeg ønsket å ta i bruk, og utvikle arbeidsmåter til. Alle sangene jeg valgte hadde en viss rytmisk snert, noen med

utpreget rytme, andre melodiske linjer, tempoendringer, stort spenn melodisk, gode å synge eller gjentakende tekst.

2.7 Analyse av empiri og utvikling av intervensjoner

Analysen ble utviklet på ulike måter;

- Analyse av videoopptak
- Refleksjonsnotat
- I fokusgruppen

I analysen så jeg spesielt etter hva som fungerte, og hva som eventuelt ikke fungerte eller som behøvde bearbeiding, annen tilrettelegging eller andre tilnærminger.

Jeg forsøkte også å finne ut hvorfor det ikke fungerte, om det kunne relateres til musikkfaglige eller klasseledermessige utfordringer. Her var fokusgruppens bidrag nyttig, både med tanke på deres erfaring med klassen, kunnskap om elevene og deres allmenn didaktiske kunnskap. Dette knytter jeg opp mot begge forskningsspørsmålene da både vektlegging og innhold av aktiviteter vil påvirke kjennetegn for en optimal musikkundervisning, og hvordan en som klasseleder møter eventuelle adferdsregulerende behov og tiltak med en proaktiv og konstruktiv ledelsesutøvelse. Gjennom arbeidet med forskningsspørsmålene kom jeg frem til de ulike kategoriene, eller aspektene som jeg velger å kalle de, ved sentrale faktorer for utvikling av designet, som både omfatter lærerens rolle, musikkfaglighet, klasselederutøvelse, det musikkfaglige innholdet, og elevenes musikalske utvikling gjennom disse ukene, som jeg velger å kalle barnets musikalske væremåte.

Jeg undersøkte hvordan elevene tok imot en praksisrettet musikkundervisning, hvordan de utviklet seg, både individuelt og i samspill med andre både medelever og lærere gjennom aktiviteter som alle inneholdt bevegelse av kropp eller enkelt spill, eller gjennom sang.

I alle timene var utfoldelse og lek, arbeid med puls, temposkifter, arbeid med melodiske og rytmiske mønstre og sanglige uttrykk dominerende for all aktivitet. I dette forskningsprosjektet er intervensjonen stadig i justering, men et overordnet mål er å etablere en undervisningstype som utvikler eleven, individuelt og kollektivt gjennom musisk samhandling og utøvelse. Gjennom iterasjoner utvikler og endrer den bærende intervensjonen seg i takt med prosessen med elevene, og intervensjonen er å forsøke å skape en felles forståelse for hvordan vi jobber, hvor jeg prøver å være tydelig på hvordan vi kan gjøre det.

Mye av det musikkfaglige repetoarutvalget blir gjentatt (iterasjoner), og noen aktiviteter blir utviklet og anvendt på ulike måter.

- Arbeid i sirkel, hvor vi jobber i samme aktivitet
- Variasjoner av arbeidsmåter i sirkelen
- Gradvis tilvenning til eksponering
- Arbeide i par i/gjennom en musikkaktivitet
- Adferdskorrigerende konsekvenser

I arbeidet med designet både på og gjennom intervensjonene vil forskningsprosjektet og de ulike fasene i dette kunne gjøres mer transparent. Undervisning kan beskrives som en dynamisk prosess hvor mange faktorer virker sammen. Ved å få mulighet til å kunne prøve ut gjentatte design flere ganger, vil analyse av dette kunne gi en praksisnær forståelse av reelle undervisningssituasjoner. I startfasen var det essensielt å lage et design som presenterte et innhold med stort fokus på dialog og lekenhet, og med relativt få ”åpne” rom. For å svare på forskningsspørsmål 1 og 2 har prosjektet til hensikt å arbeide frem og utvikle ulike aktiviteter som skal utvikle praktiske arbeidsmåter i musikkundervisning for 1. trinn.

I analysen leter jeg etter aspekter som trer frem som viktige for å kunne utvikle en musikkundervisning som inkluderer og involverer alle. Jeg ser etter hva som fungerer, og hva som eventuelt ikke fungerer, for å finne kjennetegn ved det jeg kaller et optimal design.

En intervensjon retter seg mot å regulere og forhindre negativ adferd. Med å innføre timeout, settes noen grenser for å ”rydde” plass for praktiske musikkaktiviteter. Denne ”timeouten” ble presentert som et pusterom når noen viste at de trengte en pause, ikke som en ”straff” eller negativ korreks.

For å få elevene til å utfolde seg i praktiske aktiviteter, ble det viktig å etablere en relasjon til elevene. Musikkfaget kan i seg selv anvendes på en måte som bygger relasjoner, og det å etablere trygghet gjennom det relasjonelle finner jeg essensielt i mitt møte med nye elever. Videre er måten klasseledelse utøves på avgjørende for hvordan en kan arbeide praktisk med en gruppe, uten at situasjonen blir uoversiktlig eller nærmest kaotisk. Dette bekrefter også behovet for at gruppen og enkeltelever skal føle seg trygge på at de ledes inn i en aktivitet hvor de blir ivaretatt. Dette suppleres ved en musikkfaglig håndtering av aktiviteten, der læreren ved å lede aktivitetene både utfører og skaper musikk, men også leder og håndterer elevgruppen på en støttende og stødig måte. I arbeidsprosessen kommer det til syne mange

uttrykk og væremåter som jeg beskriver som musiske væremåter. Dette er beskrivelser av barn som åpner seg opp inn i og mot musikken, hvor de får uttrykke og utfolde seg gjennom å utføre aktiviteter med og til musikk.

2.7.1 Utvikling av sentrale aspekt

I DDF-metodikken kartlegger en i startfasen problemet, som danner grunnlaget for forskningen. I dette forskningsprosjektet ble disse designforslagene utgangspunkt for visse vilkår i utviklingen av designet:

- etablere trygghet og rammer
- arbeide med relasjonsbygging
- gjøre elevene kjent med musikkfaglig materiale
- skape gode mellommenneskelige musiske møter
- gjøre undervisningen inkluderende og interessant for alle elever

I arbeidet med designet både på og gjennom intervensjonene vil forskningsprosjektet og de ulike fasene i dette kunne gjøres mer transparent.

All undervisning er dynamisk, hvor mange faktorer virker sammen, og i en analyseprosess, vil en gjennom å utføre gjentatte design, og muligheten til å gjøre flere utprøvinger kunne gi en praksisnær forståelse av reelle undervisningssituasjoner.

I DDF- metodikken er en tilstandsanalyse ofte utgangspunktet for endring av eksisterende tilstand basert på en oppfatning av et misforhold mellom eksisterende tilstand og en ønsket tilstand. Dette prosjektet setter fokus på problemet – hvordan jobbe prosessorientert med elever i musikkundervisningen på 1. trinn ? Hvordan etablere gode strukturer for musikkpraktisk arbeid, som kan være gjennomgående over tid, uten nødvendigvis å skulle ha produktrelatert fokus, en fremvisning, opptreden som styrer prosessene?

Hva skjer med elevene individuelt og i fellesskap i denne prosessen?

Er det andre faktorer enn musikkfaglige som ligger til grunn for å utvikle en undervisning hvor deltakende praktiserende musisering kan gjennomføres?

2.8 Komparative betraktninger av klassene

Som jeg har antydnet tidligere så var 1. klassene i prosjektet på mange måter ulike. Dette anser jeg som en styrke i prosjektet, også i min søken etter å utvikle et design med rot i

virkeligheten, et praksisnært produkt som gjenspeiler et nyansert bilde av skolehverdagen. I den ene klassen var de allerede fra starten åpne for andre måter å jobbe med musikk på. Adferdsmessige utfordringer kom ikke i veien for praktisk musikkarbeid, noe som gjorde at de i flere tilfeller fikk arbeidet med musikkstoffet på en ”dypere” måte, og med en større flyt, da adferdsutspill ikke begrenset flyten eller aktiviteten som sådan. I den andre klassen var det også stor åpenhet og interesse. Her var vi likevel nødt til å innføre tiltak for å få større fokus gjennom timen på det musikkfaglige. Tiltakene virket, og i denne klassen ble det viktig å være veldig tydelig i alt som ble sagt og gjort. Dette holdt jeg fast ved gjennom hele perioden. Når rammene var lagt, og elevene forsto at tiltak og konsekvens ble opprettholdt, ble det lettere å arbeide både for elever og lærer. Når det musikkfaglige var godt etablert, ble det tydelig at musikkens egen form og struktur kunne anvendes som en adferdsregulerende faktor, gjennom musikkutøvelse, uten verbalt tilsnakk.

2.8.1 Forholdet mellom fokusgruppen, forskeren og elevene

I undervisningstimene deltok også kontaktlærerne V og T. For å belyse forskningsspørsmålene fra klasselærerens synsvinkel, deltok lærerne også i fokusgruppeintervju i etterkant av timene en gang pr. uke. I løpet av disse møtene fikk jeg vite mye om hvordan de opplevde arbeidet mitt, og hvordan klassene fungerte i denne sammenhengen. De reflekterte også over sine egne muligheter til å utføre praktisk musikkundervisning med de yngste klassetrinnene. Lærerne uttrykket interesse og begeistring over å få mulighet til å dvelle med fag, elevfokustert interesse på tvers av fagkombinasjoner og utvikling av klassemiljø. Fokusgruppen fungerte også som rådgivende for det videre arbeidet, og i fellesskap traff vi en del beslutninger om reaksjoner og rutiner. I samtale med fokusgruppen oppsto det behov for noen avklaringer i forhold til rollefordeling i undervisningssituasjonen. Dette kan ha flere årsaker, som for eksempel lærernes uvante rolle som deltaker/observatør og ikke klasseleder, og fokusgruppen uttrykte et behov for å vite om de skulle gripe inn i situasjoner, eller ikke. Til det svarte jeg at jeg ønsket å fokusere på tilgangen til flere voksne i prosjektet, som er en unik mulighet både i forhold til å regulere adferd, men også i observasjonen av elevgruppen, hvor flere perspektiv fra ulike lærere, vil være en forsterkning og gi et supplement til prosjektet. Jeg opplever at de møter med et åpent sinn til prosjektet, og uttrykker tilfredshet med at de fikk anledning til å være med, både i forhold til at elevene skal få oppleve en annen type musikkundervisning, og lærerens

mulighet til både å være deltakende, men også få mulighet til å observere klassen sin i en annen setting, uten selv å lede klassen. Samtalene i fokusgruppen flyter lett, og vi supplerer hverandre med hverandres utspill og kommentarer. Når det kom til endring/utvikling underveis, var samtalene i fokusgruppene nyttige, spesielt i forhold til regulering av adferd. De fire ulike møtene gjenspeiler de ulike fasene prosjektet var igjennom, og utviklingen prosjektet fikk. På en måte kan en si at hovedaspektene i funndelen speiler utviklingen i sin helhet, men også likeverdige bestanddeler av et undervisningsdesign for hver enkel undervisningstime. Prosjektet måtte hatt andre rammeforhold tidsressursmessig om en skulle invitert 1. trinns lærerne inn i en medforsker-rolle, og hvor en da kunne anvendt aksjonsforskning som metode. Disse premissene lå ikke til grunn i dette tilfellet. Når en går inn i et forskningsprosjekt tar en med seg sin forforståelse, oppfatning og synspunkter inn i prosessen. I arbeidet med elevene er noe av min forforståelse blitt bekreftet, mens jeg også har måttet justere andre oppfatninger på bakgrunn av hvordan prosjektet utviklet seg. Jeg hadde en formening om at en gjennom å etablere en musikkundervisning med praktisk innhold, vil kunne skape en arena der forventning om aktivitet opprettholdes og vedlikeholdes. Videre forventet jeg en økende grad av musisk utfoldelse og skapende nysgjerrighet gjennom tilrettelegging av musikkaktiviteter av praktisk art.

2.9 Datainnsamling

Alle timene foregår i samme musikkrom. Undervisningen blir filmet fra en vinkel i rommet, slik at en ser all undervisning som skjer, både sittende i sirkel, eller når elevene spres rundt i rommet for gjennomføring av ulike aktiviteter og aktivitetsformer. I noen få tilfeller ble det på grunn av begrenset videokapasitet ikke gjort fullstendige opptak. Flerkameraproduksjon ble vurdert, men funnet for omfattende på grunn av prosjektets omfang. I ettertid ser en at det ville komplementert de få manglende undervisningssituasjonene. Beskrivelser og observasjoner fra feltnotat kompensere for noe av dette. Videokameraet startet rett før elevene ankommer, og avsluttet når timen er ferdig.

Det ble loggført og gjort feltnotater med korte beskrivelser i etterkant av all undervisning. I fokusgruppeintervjuene blir det gjort lydopptak av samtalene. Alle opptak er transkribert, og kodet. Videoopptak ble deretter analysert ut ifra mitt perspektiv på hva jeg så, og etterhvert hva jeg så etter (Knoblauch, Schnettler, Raab, & Soeffner, 2006). I analysen av transkripsjonen ble det tidlig klart at det utpeker seg noen hovedkategorier/aspekter, og i den andre videoanalysen, så jeg etter disse kategoriene i hovedsak.

2.10 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Fokusgruppen består av 2 til 3 involverte lærere og meg som forsker.

Den tredje læreren som er med på en undervisningstime er med i første fokusgruppeintervju, før timeplanen blir omgjort. Hun deltar delvis i et annet møte senere i prosessen.

Fokusgruppen har hatt 4 møter, gjennomført en gang pr. uke.

2.11 Forskningsdeltakere

To klasser på 1. trinn var forskningsdeltakere i alderen 6 til 7 år.

Tre ulike lærere var involvert. I utvelgelsen av deltakende klasser, ble det etter godkjenning fra rektor foretatt en henvendelse til lærere på 1. trinn, som alle var svært positive til prosjektet. Det ble foretatt en loddtrekning blant de fire 1. klassene, da det kun var plass til to. Dette ble gjort før lærerne hadde truffet sine nye klasser, og hadde liten kjennskap til elevene. Etter 1. uke ble timeplanen justert etter at det første fokusgruppeintervjuet var avholdt, slik at den samme læreren fulgte sine klasser til alle musikktime.

2.12 Personvern

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, (se vedlegg 2), samt rektor ved Harestad skole. De involverte elevene og foresatte er informert om forskningsprosjektet skriftlig, og de involverte lærerne og rektor ble i tillegg orientert muntlig (se vedlegg 1). Alle navn og uttalelser på personer som deltar i prosjektet er anonymisert, og ved eventuelle visninger av video-opptak kunne en be om å få ansiktene sladdet hvis deler av prosjektet vises offentlig.

2.13 Analyse

Jeg startet med å benytte programmet Hyper Research for å kode transkriberte video- opptak av innsamlet empiri. Tidlig i analyseprosessen ble det tydelig hvilke hovedkategorier i designutviklingen som trer frem. Jeg fortsatte da å kode, uten Hyper Research, og lette etter empiri som styrket hovedkategoriene/aspektene. Videoopptak måtte analyseres på ny, på jakt etter eksempler på barns musikalske væremåte, som en ikke avdekker ved å analysere

samtaleforløpet, men som avdekkes ved videoanalyse, hvor man ser hvordan barna uttrykker og utfolder seg.

2.14 Validitet

Dette prosjektet er et praksisnært prosjekt, og til det trenger en elever. Som forsker tar en med seg sin forforståelse, som vil prege avgjørelser som blir tatt underveis.

Noe av forforståelsen i dette forskningsprosjektet, er et ønske om å utvikle en praksisrettet musikkundervisning, samt en nysgjerrighet for kroppens betydning i læreprosesser.

Begrensninger i forhold til oppgavens og feltarbeidets omfang, gjorde at problemstillingen måtte innsnevres, og mitt opprinnelige fokus på sammenhenger mellom musikk og språk, måtte utelates. Svakheter ved prosjektet kan være at elevene sin stemme kunne vært mer synlig, gjennom intervju eller i et fokusgruppe- utvalg. Siden dette prosjektet i hovedsak omhandler å utvikle en lærerpraksis, gjøres det ut ifra en lærers perspektiv. utfordringer en møter underveis i prosessen har vært tema for fokusgruppen, noe som i dette tilfelle kunne styrke og bekrefte beslutninger i forhold til designutvikling. Komparative perspektiv mellom klassene er med på å utfordre og styrke utviklingen av designet. Jeg var bevisst min flersidige rolle som utvikler av designet og gjennomføringen av det i praksis, samt at mine valg underveis, også i møtet med elever blir preget av mine ulike ståsted.

2.15 Egen praksis som forskningsarena

Å forske på egen arbeidsplass har vært en positiv erfaring. Involverte kollegaer har vært åpne, og positive. I forskningsprosjektet var jeg som forsker alene, selv om kontaktlæreren i klassen var tilstede og deltakende i undervisningen. Gjennom fokusgruppeintervjuene fremkom det direkte og tillitsfulle dialoger, og det ble uttrykt et behov for å kunne ha faglige diskusjoner på tvers av fag, hvor elevens utvikling er i sentrum. Andre kollegaer har også vist interesse for arbeidet, og vi har i prosjekt-perioden hatt mange faglige diskusjoner i mer uformelle settinger, noe som forsterker inntrykket av villighet og interesse for slike faglige forum.

Valget en tar i forhold til teoretisk perspektiv kan regulere og balansere spørsmålet nærhet-distanse når en forsker på egen praksis. Ved å løfte "blikket" til et metaperspektiv vil en kunne utvikle et kritisk blikk til egen praksis som forskningsarena (Christophersen, 2011).

3.0 Teori

3.1 Innledning

I dette kapitlet presenterer jeg det teoretiske bakteppet for utviklingen av kategoriene i funndelen av denne oppgaven.

Sundins (1978) pionerarbeid innenfor musikkpedagogisk forskning og Bjørkvolds (1985) arbeid om barnets musikalske morsmål danner grunnlaget for utviklingen av begrepet barns musikalske væremåte i mitt arbeide. Musikkundervisningen i Norge har vært influert av musikkpsykologer som Seashore, Mursell og Blacking (Jørgensen, 1982). Musikkens fremmede evne til utvikling av sanseuttrykk og musikkens medvirkning til sosial og kognitiv utvikling påpekes for eksempel allerede på 1970 i metodeverket i musikk for førskolebarn (Winsnes, 1976). Klasseromsundervisningen i musikk har gått fra å være dominert av vokale aktiviteter og lyttemetodiske tilnæringer til en læreplan som vektlegger, musisering, lytting og komponering.(Espeland, 2006, LK06).

Bærende aspekt som fremkommer i funndelen knyttes til teori omkring barns musikalske væremåte, klasseledelse, relasjonsbygging og lærerens faglighet.

3.2 Barns musikalske væremåte

Jeg mener at barns musikalske væremåte kommer til syne som

- sangutfoldelse
- lekelyst
- bevegelsesbehov
- musiseringsglede
- imitasjons- og gjentakelsesinteresse
- opplevende lytting
- skapende nysgjerrighet og interaktive kommunikasjon

Disse musikalske uttrykkene finner en også blant annet beskrevet i Bjørkvolds forskning på barns spontane musikalske uttrykk og væremåter i førskolealder der han gjennom sin forskning beskriver barns sangkultur, blant annet gjennom spontansang som kommer til syne gjennom lek (Bjørkvold, 1989).

”Spontansangen gir barnet en tilhørighetsfølelse med omgivelsene som gjør den videre utforskning av virkeligheten nær og mulig. Sang og dans forløser temperatur og spontan energi som gir tilgang til den helheten mennesket lever i ” (Bjørkvold 1989, s. 63).

Bjørkvold beskriver det musiske imperativ som en skapende prosess der kraften, energien er i flyt, underveis mot en løsning. ”Kroppsutfoldelse, verbalspråk, sang, alt er det med på å sette erfaringer og forståelse på begrep, som en sentral del av selve livstilegnelsen ” (Bjørkvold 1989, s. 54). Han fremhever leken, og lekens rolle som livsforankrende for barnet, som han beskriver som en smelting hvor mennesket dannes og utvikles gjennom lek mellom fantasi og virkelighet, og hvor sosiale funksjoner, holdninger og koder får utvikle seg (Bjørkvold 1989, s. 55). Sundin beskriver barnets sosialisering i og gjennom musikk som en arena hvor musikken får en rolle både som objekt som et middel (Sundin 1978, s. 43). I forhold til noe av kjernekomponentene i all musikk beskriver Sundin rytmen som musikkens opprinnelse, hvor han relaterer rytmiske fellesnevner mellom menneskets livspuls, hjerteslag og pust med rytmen i musikken (Sundin 1978, s.66). I 5-6 årsalderen har barnet utviklet en bedre forståelse for tonaliteten, og det kan utføre ulike rytmemønstre. Gjennom imitasjon og arbeid med rytmiske mønstre i musikken kan mange av de musiske væremåtene få utvikles sammen barnets musiseringsglede, bevegelsesbehov, utfoldelse og skapertrang forenes. Ifølge Sundin er seks- syvårsalderen gunstig i forhold til å arbeide med ulike rytmemønstre i forhold til hvor barnet er utviklingsmessig. Dette samsvarer med å utnytte og tilrettelegge i forhold til kjent kunnskap slik som Vygotsky vektlegger den proksimale utviklingssone (Vygostky 1978, s.84-85).

”Sexårsgränsen verkar vara en slags skiljedelare rytmiskt sett. Hos sexåringen har den motoriska koordinationen och perceptionen blivit såpass utvecklad att han börjar kunna höra och återge betydligt mer komplicerade rytmiska mönster än yngre barn. Denna förmåga verkar utvecklas kvantitativt snabbt under de följande två-tre åren för att sedan stanna av ” (Sundin 1978, s. 68).

I og gjennom sangen klarer barnet nå å synge og gjenkjenne lengre fraser, og oppfatte endringer i tekst, rytme, pauser i større grad enn før (Hammershøj 1993, s.76). Barnets behov for utfoldelse utvikles nettopp gjennom spontane uttrykk, i et kodefelleskap, og dette starter i tidligere barneår. Her utforsker barnet lyder og klanger, hvor uttrykksformer dominerer fremfor tonalitetsfølelsen (Bjørkvold, 1989). Uttrykksformer som fremtrer hos det lekende, skapende, uttrykksfulle barnet gjennom sangutfoldelse, lekelyst og bevegelsesbehov er

samhandlende med sine omgivelser og som kan også forstås som musiske uttryksmåter og væremåter (Bjørkvold 1991, Hammershøj 1995, Sundin 1978). Dette understøttes av Juntunen i hennes doktorgrad ”Embodiement in Dalcroze Eurhythmics ” hvordan en gjennom kroppslige erfaringer skaper mening og at ”ordene starter i kroppen ” (Juntunen, 2004). Musikkens mangfoldige dimensjoner i forhold til menneskets utvikling utdyper Ruud i sin bok om musikk og identitet, der han blant annet beskriver de ulike menneskelige rom musikken er identitetsmarkør for, noe Bjørkvold påpeker. Disse rommene er uttrykk for musikkens funksjon for en utvikling på det personlige plan, sosiale funksjoner i musikken, og markører for tid, sted, også som en transpersonlig funksjon. Dette er alle aspekter som har betydning for identitetsutviklingen, og Ruud fremhever også gleden ved å mestre en musisk aktivitet som relevant for utvikling av selvoppfattelsen (Ruud 2002, s. 96). I forhold til barnas bevegelsesbehov påpeker Ruud betydningen av kroppslige erfaringer gjennom musikk.

” Det kan synes som enhver fortelling om musikkopplevelsen tar utgangspunkt i en språkløs erfaring av musikk, et ordløst møte mellom en sansende kropp og et klingende musikkobjekt. Det er selve innkretsingen av denne opplevelsen, forsøket på å skrive den inn i en større kontekst, som gjør det mulig for musikken å inngå i et identitetsprosjekt. Det synes derfor nødvendig å forutsette en primær erfaring av vår egen kropp for å etablere identitet ” (Ruud 2002, s.89). I et fenomenologisk perspektiv er erkjennelse og ulike type erfaring i vår bevissthet som følelser, oppfattelse, kroppslig bevissthet og sosiale og språklige erfaringer sentralt.

3.2.1 Barns musikalske væremåter- en væren i verden?

Ser man på barnets utvikling i et holistisk perspektiv, kan fenomenologiske tilnærminger bli meningsfulle, også i forhold til musikalsk utvikling. Kjerneområder i musikkundervisning som opplevelse, lytting, bevegelse, arbeid med sansene, refleksjon, og erkjennelse relatert til dette berøres gjennom en fenomenologisk tilnærming. Ved en fordypning i disse kjerneområdene, vil en kunne betrakte musikkaktiviteter som fysiske fenomen gjennom en fenomenologisk forankring. De musikalske væremåtene må sees i sammenheng med hverandre, da barnet opptrer, opplever og tenker helhetlig, og de ulike væremåtene kan opptre parallelt i gjensidig påvirkning av hverandre. Holgersen (2002) understreker at det musikalske objekt og det opplevde subjekt er sammenvevde og vanskelige å adskille. Musikkaktiviteter blir meningsfulle gjennom en kroppslig rettethet mot musikken og i erkjennelsen av hva vi lytter til (Brunström 2015, s.55). Slik fremstår musikkaktiviteten som meningsbærende i seg

selv. Holgersen fremhever det meningssskapende perspektiv hos Merleau-Ponty hvor kroppsaspektet fremheves som ”den værende, sociale, og meningssskapende krop ” (Holgersen 2002, s.55). Ifølge Merleau-Ponty opplever man verden gjennom sin relasjon med sine erfaringer og oppfatninger, noe som skjer på et primært, kroppslig og pre-refleksivt nivå. Gjennom kroppslig erfaring og væren, handler kroppen før vi reflekterer. Van Manen beskriver den gjensidige, dialektiske relasjonen mellom subjekt og objekt og vice versa som et sentralt aspekt hos Merleau-Ponty (Manen, 2014). ”Just as body and consciousness are dialectically related, so word and thought stand in a dialectical relation. The words do not only present itself in speaking but also through gestures, physiognomy, and tone by which the words are uttered and expressed. This is why Merleau-Ponty refers to language and words as gestures” (Manen 2014, s 129).

Med et fenomenologisk perspektiv er erkjennelse og ulike type erfaring i vår bevissthet som følelser, oppfattelse, kroppslig bevissthet og sosiale og språklige erfaringer sentralt. Slik kan ”musikalske aktiviteter ” gi økt kunnskap om hvordan barn er tilstede i sine uttrykksmåter og sosiale samspill og hvordan musikkaktiviteter som sådan fremtrer som meningsfulle. Ifølge Holgersen (2002) innehar imitasjon som en funksjon hvor deler av en helhet utforskes gjennom deltakelse.

” Imitation-at efterligne enkelte aspekter af mening du fra en partiel forståelse til forskel fra helhedsforståelse. Deltageren er ofte rettet mod ytre strukturelle træk ved den musikalske aktivitet herunder andre deltakeres gestiske eller mimiske udtryk. Imitation er rettet mod reproduktion snarere end mod produktion, interpretation og refleksion ” (Holgersen 2002, s. 229).

Toril Vist undersøker musikkopplevelsen som utgangspunkt for følelseskunnskap, hvor musikkopplevelsen utløser refleksjon, assosiasjoner og tanker. Gjennom sin ” *studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelser og emosjonell tilgjengelig og forståelse* ” påpeker Vist 2009, musikkopplevelsens flerdimensjonale funksjon, eller bevissthetsnivåer som blant annet gjøres tilgjengelig gjennom en prerefleksiv, refleksiv, nonverbal eller intersubjektiv bevissthet (Vist 2009, s. 314).

”Musikkopplevelsen kan berøre mange ulike bevissthets- eller tilgjengelighetsnivåer, fra det prerefleksive, opplevelsesnære som spedbarn, via det kroppslige nonverbale og til det soleklart refleksive ” (Vist 2009, s. 317).

Gjennom lytteopplevelser og musikkopplevelser vil barnet verbalisere sine opplevelser også gjennom bevegelser og nonverbal kommunikasjon. Med andre ord, så vil barns bevegelsesbehov kunne styrke deres uttrykksmåter gjennom dans, bevegelse i og gjennom

praktiske musikkaktiviteter, eller andre spontane uttrykk. Små barn erfarer gjennom lek, observasjon og imitasjon, de lever ” her og nå” og deres oppfattelse av verden kan forstås i et holistisk perspektiv, hvor barnets omverden omslutes av alle inntrykk og uttrykk, opplevelser, handlinger og menneskelige møter (Sæther & Aalberg, 2011).

Med andre ord, de opplever og lærer gjennom lek og erfaringer i sosiale kontekster i samhandling med andre (Vygotsky 1978, s. 102). Ved å utføre, gjenta og imitere, erfarer, skaper og utvikler barnet sine egne væremåter, også de musiske, gjennom medvirkning og medkonstruksjon (Vygotsky 1978, Bjørkvold 1989). Dette er også tilfelle i utvikling av væremåter og erfaringer med musikalske væremåter og skapende uttrykk. Bjørkvold beskriver barnets spontansang som et uttrykk for musikalitetsbegrepets sosiale og kulturelle funksjon, som kommer til syne i lek, og ikke nødvendigvis kun er forankret i et pedagogisk sangrepertoar (Bjørkvold, 1985). Han undersøker i sin avhandling barnas spontansang innenfor barnehagens rammefunksjoner og finner et kodefellesskap i barnekulturen som han gir ulike funksjoner;

- musikalitetsbegrep som sosial og kulturell funksjon
- emosjonell funksjon
- informasjonsmessig funksjon
- identitetsmarkerende funksjon
- rituell funksjon
- lekens sosialiserende funksjon

Dette viser noe av kompleksiteten og mangfoldet i barnesangkulturen, og hvordan musiske uttryksmåter kan ha betydning for blant annet barnets emosjonelle og sosiale utvikling (Sundin 1995, s.43).

Leken blir av Bjørkvold beskrevet som livsforankring for barnet, og som en av inngangene til barnekulturens fellesskap, hvor et spekter av læring finner sted både gjennom frilek og mer strukturert lek (Bjørkvold, 1989). Denne drivkraften viser uttrykks- og utfoldelsesbehovet i menneskets vesen (Bjørkvold 1989, s. 54), og som kommer til uttrykk i lek barns gjennom deres handlinger og bevegelser. Når barnet når skolealder viser de en større forståelse for form, regler og struktur (Bjørkvold 1985, s.124).

I Deweys bok, *Art of Experience*, kan hans teori om estetikk også relateres til en forståelse om læring, da Dewey forstår kunst som en erfaring. Videre så skiller Dewey mellom erfaring

og det å erfare, der erfaring beskrives som en kontinuerlig, livslang prosess, mens å gjøre seg en erfaring opptrer når en ferdigstiller noe, som en aktivitet, et problem, et kunstverk etc. kan være (Dewey 1980, s. 36-37).

Art is a mode of prediction not found in charts and statistics, and it insinuates possibilities of human relations not to be found in rule and precept, admonition and administration” (Dewey 1980, s.363).

Her fremheves prosessen i møtet med kunsten, gjennom den estetiske erfaringen, som ikke er forbeholdt estetiske erfaringer, men hvor Dewey sammenligner kunsterfaring med hverdagslige erfaringer.

Barns musikalske utvikling og barns kroppslige og motoriske utvikling er sterkt forbundet med hverandre. De ulike stadiene i disse utviklingsprosessene har flere likhetstrekk, og (Sundin,1995). Ved å studere barns musikalske utvikling ut fra et holistisk perspektiv, er det naturlig å se på andre utviklingsområder som sosiale, kognitive, motoriske utviklingsområder. Følgelig vil musikalsk utviklingsarbeid også påvirke og stimulere barnets utvikling på andre utvikling- og kompetanseområder (Sæther & Aalberg 2011, s. 59).

3.3 Musikkpedagogiske retninger

I europeisk musikkpedagogisk sammenheng finner man dominerende og sentrale metoder hos Dalcroze, Orff, og Kodaly, som på ulike måter er utviklet med fokus på rytme, kropp, melodiske mønstre og klanger og i arbeid med sang.

Felles for disse musikkpedagogene fra begynnelsen av det 20. århundre er at de alle vektlegger bevegelse i musikkundervisningen, og jeg presenterer de ulike metodene i en kortfattet versjon som noe av mitt teoretiske bakteppe i oppgaven. Teoretikere som Freud, Erikson og Piaget utdyper henholdsvis psykoanalytisk, psykososial og kognitiv utvikling. De tre teoriene komplementerer hverandre og ulikhetene kommer til syne gjennom ulike innfallsvinkler, men er likevel påfallende samstemte i beskrivelsene av utviklingsstadiene (Sundin 1978, s. 37).

3.3.1 Emile Jaques Dalcroze

Rytmiikkmetoden ble utviklet av sveitseren Emile Jaques Dalcroze (1865-1950).

Musikkpedagogen som også var dirigent, komponist og pianist. Gjennom sitt arbeid på musikkonservatoriet i Genève, hvor han arbeidet som professor i hørelære, starter hans arbeid

med mer eksperimentelle undervisningsmetoder hvor han fokuserer på bevegelse også i gehør- og instrumentalundervisning og som resulterte i betydningsfull metodeverk. Han utviklet Dalcroze-metoden som vektlegger hvor kjerneprinsipp som rytmikk, auditiv trening, improvisasjon er ledende i metodens arbeide. Dalcroze-metoden, som vektlegger kroppen som innlæringsmetode, og Dalcroze fremhever betydningen av barnets møte med musikken. I det som regnes som hans hovedverk ”*Le Rythme, la Musique et l’Education* ” fremstiller og forklarer han utviklingen og bruken av metoden. Han fremhever rytmens betydning for utvikling av persepsjon (Dalcroze 1925, s. 49). Ved å anvende rytmikk i musikkpedagogisk arbeide vil en kunne arbeide med både med spontane og ” lærerstyrte” arbeidsmåter både på et konkret og et abstrakt nivå (Dalcroze 1925, s. 51), der rytmen blir et bindeledd mellom det indre og ytre. ” It is a rhythm that sets up communication between our inner forces and the outer forces that assail them ” (Dalcroze 1925, s. 56). Bevegelse er et overgripende tema i Dalcrozemetoden, noe som er fremtredende i hans tekster.

”I cannot conclude this brief exposition without mentioning the close relationship between movements in time and those in space, between sound-rhythms and body-rhythms between music and plastic. Gestures and attitudes complete, animate and vivify all rhythmic music simply and naturally conceived without any exclusive concern for sound ” (Dalcroze 1925, s. 59).

Hol (2006) vektlegger bevegelse i musikkpedagogikken i masteroppgaven ”*Hvordan kan musikk som ”bevegelsesfag” være en fagdidaktisk konsepsjon for musikkfaget?* ”, hvor mye av Hols teorigrunnlag bygger på Dalcroze- metoden, der ideen om musikkfagdidaktiske argument knyttes til bevegelse som en av konsepsjonene i musikkfaget.

Wedin beskriver rytmikkmetoden slik ”Att utföra musik med kroppen och gestalta det abstrakta på ett konkret sätt” (Wedin 2011, s.14). Ifølge Wedin vil en konkretisering ved bruk av bevegelser øke begrepsforståelsen hos barna, og en slik kroppslig forankring hvor barnet hører, ser og gjør øker forståelsen og blir meningsskapende for barnet (Wedin, 2011 s. 38)

3.2.2 Carl Orff

Utover sitt virke som komponist, utviklet Carl Orff (1895-1982) *Orff-instrumentarium*, en metode som fortrinnsvis besto av ulike stavspill, xylofoner og bruk av rytmeinstrumenter og hans praktiske metodeverk Orff-Schulwerk, 1930-1935, ble et betydningsfullt for utvikling av musikkpedagogikk i den vestlige verden. Den betegnes som en tilnærming mer enn en metode er fortsatt betydningsfull i musikkundervisning i mange land. Det finnes idag mange Orff-

skoler, hvor pedagoger spesialiserte seg på hans tilnærming (snl.no, 2016). Orff anså xylofoner og andre melodiske instrumenter, samt perkusjon, som redskap for innlæring, medskapning og musikkutfoldelse for å være et instrument barna kunne håndtere, og som samtidig gav gode klanglige, melodiske opplevelser. Orff vektla en barnesentrert tilnærming, og blir ofte referert til som en inngang til elementær musikkundervisning, med et fokus på skapende aktiviteter, hvor stemmen betraktes som et primærinstrument, som danner utgangspunktet for stavspill, slagverk, gjerne med språket, rim, regler, ord som uttrykksmåter (Vea & Leren 1972, s. 48). Pentatonikken var utgangspunkt for melodisk klangarbeid, noe som muliggjorde en åpen, improviserende arbeidsmåte, hvor en kunne arbeide også uten forkunnskaper. Orff sitt system var også banebrytende i forhold til spesialpedagogisk og musikkterapeutisk arbeid (Vea & Leren 1972, s. 50). Orff beskriver musikkundervisningens mulighetspotensiale slik: "Elemental Music is never just music. It's bound up with movement, dance and speech, and so it is a form of music in which one must participate, in which one is involved not as a listener just as a co-performer" (Hamel 1979, s. 18).

3.3.3 Zoltán Kodaly

"Teach music and singing at school in such a way that it is not a torture but a joy for the pupil; instill a thirst for finer music in him, a thirst which will last for a lifetime."

Kodaly-metoden gjør aktivt bruk av opptrening av gehør, rytme, solfege, lytting og skriving, hvor en har fokus på å utvikle et anvendelig håndverk, som auditive og visuelle treningsteknikker for å oppnå en musikalsk leseferdighet, noe Kodaly mente var opptrenbart. Stemmen er primærinstrumentet i Kodaly-metoden, som muliggjør etter hvert avanserte flerstemmige og polyrytmiske mønstre. Med en intensjon om å utvikle en større kunnskap om sangrepertoar, samt være et bidrag til en interesse for musikk som introduseres i ung alder utvikler Kodaly en metode som bruker folkemusikk både som identitetsmarkør og som et almenndannende bidrag. Metoden ser også ut til å ha hatt en positiv innvirkning på elevenes holdning til undervisning og læring (Vea & Leren 1972, s.53). Disse ulike metodene har vært betydningsfulle for musikkpedagogiske retninger i det forrige århundre. Flere steder er metodeutdanninger etablert, og i våre nordiske naboland har rytmikkutdannelse vært representert fra 1930- tallet. I Norge har disse retningene ikke slått rot på samme måte, og rytmikk-begrepet er derfor mindre kjent her, enn i ellers i Norden. Når det gjelder rytmikk-inspirert undervisning er *Foreningen- musikk- fra- livets- begynnelse* en av

fagorganisasjonene som arbeider med dette, da fortrinnsvis i forhold til musikkpedagogisk arbeide for førskolebarn (Musikk fra livets begynnelse, 2016).

Austring & Sørensen presenterer en modell hvor sosialisering og læring omslutter empirisk, estetisk og en diskursiv læringsplattform.

Modell:

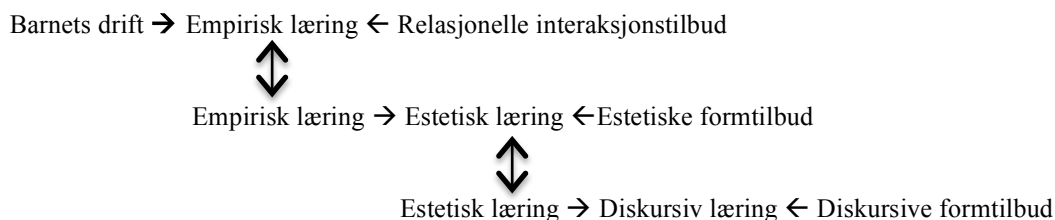


Fig. 1: (Austring & Sørensen, 2006, s. 106)

Slik denne modellen fremstår kan den bidra til å synliggjøre hvordan estetiske læreprosesser kan være et bindeledd mellom de tre læringsmåtene, og viser samspillet mellom faktorene i modellen, både horisontalt og vertikalt. Modellen har tatt utgangspunkt i Hohn, Ross og Drotner sine teorier, og viser at det er i vår samhandling med andre vi mennesker skaper estetisk kommunikasjon og uttrykk. Med andre ord – det er i og gjennom vår kultur og sosiologiske erfaringer vi gjør våre erfaringer, og hvor estetisk virksomhet kan være et bindeledd for slik utvikling. (Austring & Sørensen, 2006 s. 125). Austring & Sørensen fremhever estetikken som det meningsskapende som læremåte, og at ved å omforme, skape og uttrykke seg vil en gjennom estetisk mediering kommunisere gjennom estetiske inntrykk og formuttrykk med sin omverden. Dette samsvarer også hvordan en kan forstå fenomenologiske perspektiv i estetiske læreprosesser.

”En estetisk læreprosess er en læringsmåte, hvorved man via estetisk mediering omsætter sine inntrykk av verden til estetiske formuttrykk og herigjennom at kunne reflektere over og kommunisere om sig selv og verden”. (Austring & Sørensen 2006, s.107)

Pahuus etterspør en pedagogikk for den kroppslig-emosjonelle utvikling av mennesket, som han begrunner med en ensidig tenkemåte i forhold til pedagogikk og didaktikk (Austring & Sørensen 2006, s.143).

3.4 Klasseledelse

Klasseledelse er et svært aktuelt tema i offentlig norsk skoledebatt. Klasselederen er en betydningsfull faktor i arbeidet med å lede klassene til økt læringstrykk, og at klasseledelse

har betydelig effekt på elevenes læring. Klasseledelse beveger seg i en utfordrende balansegang mellom frihet og struktur, og utfordrer ulike aspekter i undervisningssituasjoner som skal balansere mellom lærerens behov for kontroll, og elevenes behov og ønsker om autonomi (Ogden, 2012).

Ifølge Doyle skal klasseledelse både bidra til faglig og sosial læring (Doyle, 1986).

Lærerens faglige og personlige kvalifikasjoner og relasjoner til elevene er blant de viktigste faktorene for læringsvirksomhet i skolen. Lærerens rolle i endringsarbeid, både i forhold til faglighet, tilrettelegging og i relasjonsfremmende arbeid blir fremhevet som en bærende læringsfremmende faktor. Forskere som Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tifficki, Wendt og Østergaard 2008, understøtter dette (Postholm, 2013, s.21).

Klasseledelse, eller classroom management, har lenge vært forankret i et behavioristisk perspektiv (Postholm, 2013). En konstruktivistisk tankegang har etter hvert blitt retningsgivende og er ifølge Postholm fremtredende i Kunnskapsløftet (Postholm, 2013).

Elevens medvirkende rolle for egen læring er blitt mer sentral, og et økende fokus på interaksjon mellom lærer elever, medelever, hvor den sosiale konteksten blir ansett som en essensiell faktor for læringsmiljøet (Vygotsky, 1978, s. 86).

Klasselederens rolle er svært kompleks, med pågående, kontinuerlige handlinger som skal manøvreres i en levende og dynamisk skolehverdag.

I disse læringskulturene finner man ulike maktrelasjoner i både grupper og klasser, noe en kan regulere noe med å etablere felles rutiner og regler (Milner&Tenore). Et virkemiddel kan være å inkludere elevene i innføringen av slike rutiner (Nordenbo, Larsen, Tifticki, Wende og Østergaard 2008).

Klasseledelse er å utøve ledelse av klassens læringsarbeid, og de valg og metoder læreren anvender vil påvirke elevenes muligheter og utvikling, ikke kun for å skape arbeidsro.

” It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in a collaboration with more capable peers ” (Vygotsky 1978, s. 86)

Vygotsky påpeker klasselederens betydning for elevens læring, og fremhever hvordan elevens potensiale kan aktiveres ved å være i et læringsmiljø der de blir utfordret til å ta ut mer av sitt potensiale. Dette samsvarer med konstruktivistiske teorier om at vi mennesker lærer gjennom våre erfaringer i en sosial kontekst.

3.4.1 Marzanos strategier

I Marzanos metaanalyse av 100 studier av klasseromsledelse presenterer han 4 ledelsesfaktorer og strategier for god klasseledelse (Marzano, 2003).

1. Regler og prosedyrer
2. Disiplinerende tiltak
3. Relasjonsbygging mellom lærer og elev
4. Ivaretagelse og vedlikehold av mentalt overskudd og innsikt hos lærer, mental-set

Iverksetting og håndheving av regler og rutiner anses som en av de mest effektive måtene innen klasseledelse. I gjennomføringen av disiplinære tiltak er det viktig for læreren å opprettholde en balanse mellom negativ og positiv forsterkning og tilbakemelding i dialog med elevene. Med en god relasjon til elevene vil læreren har større nedslagsfelt både i forhold til iverksetting av rutiner og håndheving av disse og i gjennomføring av økt læringstrykk i undervisningen. Hvordan læreren fremstår og ivaretar en sinnsro, overskudd, proaktiv ledelse i klassen betegner Marzano som god og effektiv klasseledelse. Han fremhever to spesifikke karakteristikk for slik praksis. 1) *Withitness*- evne til å identifisere og iverksette tiltak for potensielle disiplinære utfordringer, og 2) *Emotional objectivity*- evne til å bevare en emosjonell objektivitet også i mer krevende situasjoner.

(Marzano, 2003)

Begge disse punktene berører lærerens kompetanse til nærvær og årvåkenhet både når det gjelder sosiale og faglige moment i klasserommet.

3.4.2 Autoritativt lærerperspektiv

Det autoritative perspektivet er det bærende prinsipp i skoleutviklingsprogrammet ”Respekt” (Roland, 2012). Gjennom arbeidet med implementering av respekt-programmet er utvikling av klasseledelse sentralt, og noe av respekt-programmets kjerne er hvordan forebygge og begrense problem - eller negativ adferd.

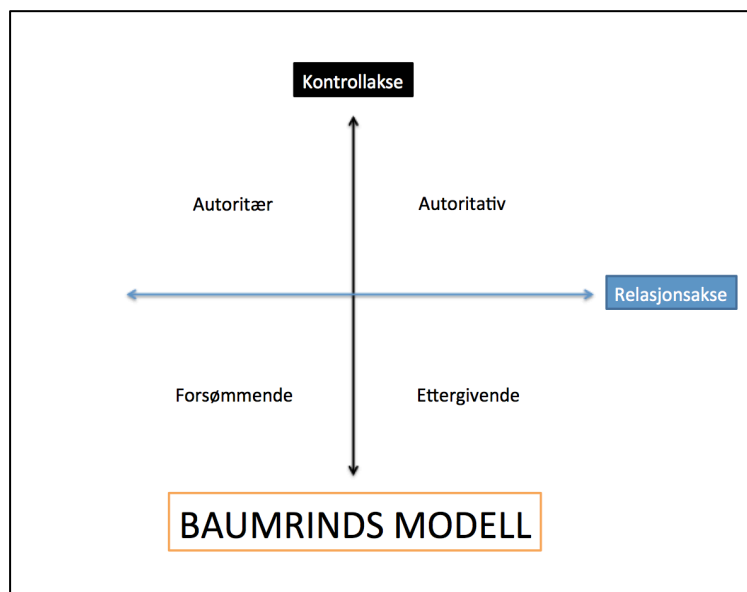
Kjernekomponenten ”det autorative perspektivet” er et av fire prinsipp i respektprogrammet, og på bakgrunn av funn mest vektlagt i Rolands doktorgradsarbeid (Roland, 2012). Det autorative perspektivet har sin opprinnelse i Baumrinds modell, (Baumrind, 1991) som ble utviklet som en modell for ulike foreldretyper i forhold til oppdragerstil, og er internasjonalt en ledende modell for oppdragerstil (Sommer, 2003).

Baumrind fremhever fire prototyper på foreldrestil,

- Autorativ (Authorative)
 - Autoritær (Authoritarian)
 - Ettergivende (Permissive)
 - Forsømmende (Rejecting, Neglecting)
- (Baumrind, 1991)

Denne modellen er senere overført til utvikling av lærerrollen, og forskning bygger utvikling av lærerrollen på Baumrinds modell (Pellerinn, 2005, Wenzel, 2002).

Modellen viser spenningsfeltet mellom kontroll og relasjon, et komplekst samspill med mange ulike muligheter og utfordringer, likeså balansen mellom disse aksene (Roland, 2012).



Kopi av fig. 2: Det autoritative perspektivet (Pål Roland, 2011)

Roland påpeker at det i implementeringen av respektprogrammet fremkommer at relasjonsarbeid beskrives som en mer komplisert faktor av lærerne, enn iverksetting og gjennomføring av kontroll (Roland, 2012).

Gjennom en justering av strammere grad av kontroll hos klasselederen, kan en komme til å begrense og utfordre noen relasjonelle sider i forhold mellom lærer og elev, og Roland påpeker behovet for større vektlegging på det relasjonelle arbeidet i videreutviklingen av det autorative perspektivet innen forskingsfeltet (Roland, 2012).

3.5 Relasjonsbygging

Relasjonskompetanse er kjernen i samspillet mellom mennesker (Spurkeland, 2011). En lærer kan ha gode relasjoner til elever, uten nødvendigvis å være en god klasseleder, men forskning viser at det er av stor betydning for elevenes læringsutbytte hvordan læreren klarer å utvikle gode relasjoner til elevene. Relasjonelle aspekt blir ofte knyttet til en forutsetning og faktor innen klasseledelse, og forskning viser til at det er av stor betydning for elevenes læringsutbytte hvordan læreren klarer å utvikle gode relasjoner til elevene (Nordahl, 2012). Videre fremhever Nordahl en proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse som sentrale faktorer i dette arbeidet, også for å forhindre utviklingshemmende adferd (Nordahl, 2005). Foruten hjemmet, er skolen betydningsfull i forhold til utvikling av barns relasjonelle kompetanser. Hvordan relasjonen mellom lærer og elev er, karakteriseres som et nøkkelbegrep i utvikling av god klasseledelse. Det relasjonelle spillerommet er også komplekst, og noen kriterier ser ut til å være mer sentrale i dette for å lykkes.

- Å ha klare fleksible læremål
- Vise personlig interesse i eleven
- At læreren utviser en positiv oppførsel og væremåte
- Læreren responderer positivt til elevene (Marzano, 2003)

Videre hevder Marzano at disiplinære tiltak og iverksetting og gjennomføring av disse kan være belastende på relasjonen mellom elev og lærer, dette bekreftes også i arbeidet med skoleutviklingsprogrammet Respekt (Roland, 2012). I slike situasjoner er det betydningsfullt å vise handlekraft og vilje til å lede elevene. Elever som utviser negativ eller utfordrende adferd trenger ekstra oppfølging og oppmerksomhet i forhold til relasjonsbygging fra lærerens side. Det synes å være en medvirkende årsak for å lykkes i klasserommet å opprettholde og vedlikeholde gode relasjoner til slike elevtyper (Marzano, 2003, s.64). Nordahl beskriver det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev, hvor hovedansvaret for å opprettholde en god relasjon ligger hos lærer (Nordahl, 2012). Spurkeland understøtter betydningen av relasjonelle ferdigheter og kompetanse i samhandling med andre og beskriver relasjonskompetanse slik; ”Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer ” (Spurkeland, 2011, s.63). Videre sammenligner han relasjonell kommunikasjon med samhandlingskompetanse, som han trekker frem som en sannsynlig etterspurt kompetanse i fremtiden arbeidsliv (Spurkeland, 2011, s. 63). Dette korresponderer med innstillingen til Ludvigsenutvalget som vektlegger kompetanseområder som emosjonell og sosial kompetanse som viktig utviklingsområde for fremtidens skole. Utvalget argumenterer

med at det er i samspill og dialog med andre at slike kompetanser kan utvikles i fellesskap (Nou, 2015:8).

3.5.1 Relasjonskompetansemodellen

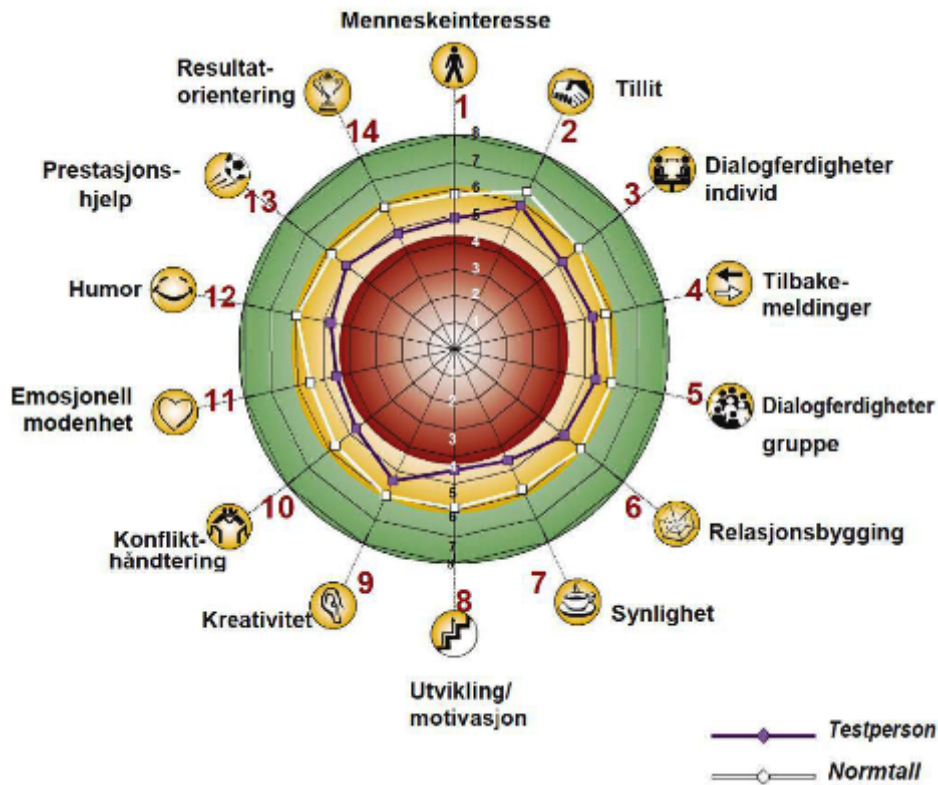


Fig. 3: Spurkeland (2011) Relasjonsmodellen

Modellen viser faktorer, eller dimensjoner som Spurkeland presenterer det som. Disse dimensjonene deler han inn i ulike kompetanser;

- basiskompetanse
- ferdighetskompetanse
- holdningskompetanse
- emosjonell kompetanse
- resultatsorientering (brukt som kontrolldimensjon)

Biesta fremhever med lærerens pedagogiske mandat at det lærerens oppgave er å tilrettelegge for dialogiske og refleksive praksiser (Biesta 2014, s.20). Videre poengterer han den

uforutsigbare faktoren som finnes i møtet mellom mennesker, også i skolestrukturer, hvor aktørene handler i samspill med andre. For å ha nytte av å bli undervist for, må du være mottakelig for kunne tilpasse ny kunnskap, noe som Biesta beskriver som ” The beautiful risk of education” oversatt i den norske utgaven til undervisningen vidunderlige gave (Biesta 2014,s.77). En kommunikativ prosess som undervisning bør være, forutsetter deltakelse, hvor læreren er medaktør for at slike praktiske, åpne, og ubestemte prosesser finner sted (Biesta 2014, s18). Biesta beskriver noe av lærerens mandat som tilrettelegger, å ha noe å tilføre, ”En som er der for å trekke ut det som elevene allerede har i seg, en som er der for å legge til rette for elevenes læring i stedet for å lære elevene en lekse, en som er der for å gjøre læringsforløpet mest mulig friksjonsfritt og morsomt...” (Biesta 2014, s. 82). Dette samsvarer med Marstal beskrivelse av læreren som katalysator, hvor læreren initierer og opprettholder prosesser i samspill med elevene (Marstal 2004, s.86).

3.6 Lærerens faglighet

Lærerens kompetanse omfatter faglig kyndighet, formidlingsmetoder, evner til organisere og tilrettelegge, samt evnen til å utvise vurdering og veiledning i undervisning. En balansert vektlegging av faglig og didaktisk arbeid kan være viktige faktorer i dette arbeidet.

Per F. Laursen fremhever i sin forskning flere kompetanseområder hos den kompetente læreren.

Den kompetente lærerens kvalifikasjoner og kompetanseområder vektlegges i masteroppgaven om ”Den kompetente læreren” (Barstad, 2011). De 5 kompetansekategoriene som presenteres viser en bredde i kompleksiteten av utøvelsen av lærerprofesjonen.

- faglig kompetanse
- didaktisk kompetanse
- sosial kompetanse
- yrkesetisk kompetanse
- endrings og utviklingskompetanse

De to første kompetansene er knyttet til faglighet og pedagogisk kunnskap og tilrettelegging for læring. Kategoriene er utviklet med inspirasjon av Per Fibæk Laursen sin forskning om pedagogens ulike lærerkvaliteter også referert til som kompetanseområder (Laursen, 2004). I

sin undersøkelse av 30 lærere mener Laursen at han finner i sin undersøkelse disse kvalitetene på hva en autentisk lærer kan være.

- de har en personlig intensjon
- de inkarnerer sitt budskap
- de viser respekt for elevene som medmennesker
- de arbeider i en gunstig ramme
- de samarbeider intensivt med sine kolleger
- ”de kan til en viss grad hva de vil”
- de tar vare på sin egen personlige profesjonsutvikling (Laursen, 2004).

Disse kvalitetene kan heller vanskelig adskilles, da de griper inn i hverandre. Biesta (2014) beskriver lærerens komplekse rolle slik: ”Lærere må derfor ikke bare være kompetente, men også pedagogisk kloke. En slik klokskap må forstås som en personlig egenskap.... Lærere må være pedagogisk virtuose, det vil si kunne foreta situasjonsbestemte vurderinger for hva som er pedagogisk ønskelig ” (Biesta 2014, s. 31). Han fremhever altså lærernes dømmekraft som verdifulle i faglige og pedagogiske situasjoner, som en viktig komponent for tilrettelegging av undervisning. Lærerens rolle som den kompetente andre bringer fokuset på læreren som tilrettelegger og stillasbygger (Vygotsky, 1978). Vygotsky sin læringsteori om at barn lærer i sosiale kontekster, og at de gjennom sine erfaringer utvikler sitt individ til mer selvstendighet. Ifølge Vygotsky utvikler barnet seg i samspill med sine omgivelser, og lærerens oppgave er blant annet å tilrettelegge for utnyttelse av barnets proksimale utviklingszone. ”Human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them” (Vygotsky 1978, s.88). Med en dybdekunnskap i faget vil god fagkunnskap kunne tilrettelegge for at slik utvikling finner sted, både ut ifra både fagets og barnets potensiale. Gode faglige kunnskaper blir fremhevet i arbeid med praktiske aktiviteter. For å kunne gjennomføre gode aktiviteter stilles det krav til lærerens faglighet, spesielt på læringsarenaer utenfor det tradisjonelle klasserommet (Udir, 2016).

4.0 Funn

4.1 Innledning

I dette kapitlet presenterer jeg funn fra empiriske data fra det praktiske klasseromsarbeidet og fire fokusgruppeintervju med lærerne, som har deltatt med klassen sin. I de fire ukene som feltarbeidet foregikk arbeidet jeg med elever i to 1.- klasser som jeg ikke kjente fra før. Kollegaene var også nye for meg, selv om noen av oss kjenner hverandre litt fra før, hadde vi aldri jobbet sammen tidligere, noe vi nå fikk mulighet til gjennom musikkundervisningen og med møtene i fokusgruppen. Tiden med klassene ble uker fylt av nye menneskelige og musikalske møter, hvor musikken og samhandlingen knyttet relasjoner og delte musikkopplevelser, som vi var sammen om å jobbe frem. Prosjektet utviklet seg fra å være helt åpent i forhold til hva musikktimen skulle fylles med, til en etablert forventning om aktivitet og deltakelse i og gjennom musikk.

Funnene blir drøftet i lys av aspekter ved det jeg har beskrevet som et optimalt undervisningsdesign for musikkundervisning i 1. klassetrinn.

Disse aspektene er:

- relasjonsbygging
- klasseledelse
- barns musikalske væremåte
- lærerens faglige kompetanse

Aspektene berører og viser noe av kompleksiteten som går for seg i en undervisningssituasjon, og er alle på ulike måter forbundet med hverandre. Disse aspektene virker sammen og er vanskelige å adskille. Jeg har derfor valgt å koble barns musikalske væremåte og relasjonsbygging opp mot klasseledelse og lærerens faglighet i funnkapittelet, hvor de ulike funnene i hvert kapittel viser ulike eksempler på hvordan aspektene virker sammen.

Jeg vender kort tilbake til forskningsspørsmålene, som danner grunnlaget for hva jeg leter etter i min empiri.

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan innhold og aktiviteter i en inkluderende musikkundervisning utvikles og vektlegges?
2. Hva kjennetegner et optimalt design for inkluderende musikkundervisning i 1. klasse, og hvordan vil en kunne forholde seg til eksisterende læreplaner og metoder i faget?

For å svare på forskningsspørsmålene presenterer jeg mine funn i form av noen sentrale aspekter ved musikkundervisning på dette trinnet. Mine funn er underbygget og eksemplifisert gjennom aktiviteter, dialoger og observasjoner hentet fra datagrunnlaget. Gjennom arbeidet med empiri og utvikling av dette har jeg funnet ut at noen aspekt ved musikkundervisningen er mer betydningsfulle for å kunne lykkes i å utvikle et godt/optimalt design for musikkundervisning i 1. klasse. Ved å presentere og drøfte disse, ønsker jeg å vise hvorfor det er slik.

4.2 Klasseledelse og barns musikalske væremåte

I musikkfaget skal elevene gjennom musikalsk samhandling utvikle og oppleve et mangesidig spekter av musikalsk aktivitet, og en av klasselederens oppgaver er å tilrettelegge for at slik læring finner sted. Fagets struktur kan oppleves som krevende for en klasseleder, fordi fagets egenart inviterer til løsere organiseringsformer, i min skole fortrinnsvis i musikkrom utenfor det kjente, trygge klasserommet. Kunnskap om hvordan barns musikalske væremåter fremstår og utvikles, vil være viktige i tilrettelegging for arbeid med musikkfagets tre hovedområder; musisering, komponering og lytting. Som beskrevet i kapittel 2, vil det jeg har valgt å kalle ”barns musikalske væremåte” komme til syne gjennom førsteklasingens sangutfoldelse, lekelyst, bevegelsesbehov, musiseringsglede, imitasjons- og gjentakelsesinteresse, opplevende lytting, skapende nysgjerrighet og interaktive kommunikasjon.

Gjennom en tydelig, tilstedeværende klasseleder som utøver musikkfaget kan en spille på det lekne, bevegelige i barns musikalske væremåte i sammenheng med det musikalske materialet en velger å bruke. Det kan synes som det er sammenhenger mellom hvordan klasseledelse utøves i form for etablering av trygge strukturer, og hvordan elevene føler seg trygge nok i situasjonen til å leke seg med et musikalsk materiale.

Eksempel 1 ”Spinnende vevkjerringer”

I første time gjør vi en navnelek med bevegelser som vi setter sammen til en sammenhengende rytme. Alle får komme med forslag til bevegelser for sitt eget navn, og vi lager sammen til de som heller vil det. Vi tar oss god tid, jeg bruker det som relasjonsbygging, samt holder musikkfaglig fokus i arbeid med rytme og kropp. Jeg er opptatt av å skape en opplevelse av musisk fellesskap, og med å ta i bruk navnene til elevene, gjøres aktiviteten mer personlig. Vi skaper dette sammen, men det har utspring i et en musisk plattform etablert av meg som musikkpedagog. I time to, fire dager senere, gjør vi den samme uten å si navnene, ved bare å gjøre rytmen.

I den ene klassen husker vi samtlige navn, får en god jevn, flyt på aktiviteten, og når vi gjør en gjennomgang fremstår rytmen og bevegelsene som en komposisjon (Hentet fra observasjonsnotat, 2.3.15).

I dette eksemplet får hver elev mulighet til å lage bevegelse til navnet sitt. Hvis de nøler, bruker jeg kroppsspråket eller responsen de gir som en bevegelse til navnet. Elevene sier navnet sitt etter tur, vi lager felles en bevegelse som klassen gjentar. Vi starter med å klappe lår, klapp 2 ganger, for å få opplevelsen av at vi har startet en aktivitet som går i et slags mønster. Dette lar jeg gå til 4- 5 elever har gjort det. Deretter setter vi bevegelsene sammen, sier hvert navn med bevegelser 4 ganger, og slik dannes et rytmemønster med bevegelser. Slik fortsetter vi til alle elever og lærere har fått en bevegelse til navnet sitt.

I dette eksemplet blir elevene kjent med en musikkaktivitet hvor det arbeides med lek, improvisasjon og musikkutfoldelse. Jeg har som klasseleder en ”musikalsk ryggsekk” å hente ideer fra, og som gir rom for improvisasjon samtidig som det er mulig å opprettholde autoritet og troverdighet i aktiviteten. Her får jeg bruke og spille ut min musikkfaglige kompetanse og kunnskap om hvordan barns musikalske væremåte stimuleres gjennom aktivitet og bevegelse. Denne aktiviteten som gjøres så tidlig i feltarbeidet er med på å sette en standard for det praktiske innholdet og forventninger knyttet til undervisningen. Ledelse i denne situasjonen har en dobbel funksjon. Jeg er både musikalsk leder og klasseromleder. I utøvelsen av dette lederskapet spiller jeg på elevenes interesse og behov for bevegelse. Små bevegelser som de blir invitert til å finne på, blir satt sammen til mønstre til en pågående musikalsk bevegelsesaktivitet. Dette kan begrunnes på mange måter, for eksempel læringsmessig i form av øvingsaktivitet, men det kan også begrunnes i barns grunnleggende behov for å være i bevegelse, noe som er et helt sentralt aspekt ved barns musikalske væremåte (Bjørkvold, 1985).

Eksempel 2 ” Syngende instruksjon ”

Klassen har arbeidet med en ”Seidama” med å gå imot hverandre på to rekker.

De er litt usikre på hvordan de skal gjøre det, og må forklare på ulike måter, både ved hjelp av noen elever, eller kontaktlærer som medspiller til å demonstrere. Jeg velger til slutt å variere instruksjonen med å synge den.

Her har vi jobbet litt med en siste justering før ny gjennomgang.

Etter å ha gitt flere beskjeder, velger jeg intuitivt å synge noen beskjeder på en tone.

Elevene responderer umiddelbart med å imitere meg, og svarer på samme tonen som jeg synger.”

Jeg synger: ” Alle rykker litt nærmere meg, då må med forandre på den, ja, den må være med den ja, med den ja e dokker klar nå? ” Elevene svarer ” ja ” på samme tonen som meg, og som starttonen til sangen ” Seidama ” som vi fortsetter rett videre på.

Mange smil å se.(Hentet fra videoanalyse 16.3.15)

I situasjonen ovenfor bruker jeg en utøvende sanglig funksjon som klasseleder, som en bevisst måte å lede klassen på.

Dette er et eksempel på hvordan jeg som klasseleder bruker ulike innfallsvinkler og strategier i min utøvelse av klasseledelse med elevene som bygger på kunnskap om barns musikalske væremåte. Barn synger i mange situasjoner. I barnehagen er spontansang en del av hverdagssituasjonene som oppstår, og et eksempel på hvordan barns musikalske væremåte kommer til syne (Sæther & Angelo 2006, Bjørkvold 1985). Dette er det naturlig å bygge videre på i overgangen til 1. klasse, og en skolehverdag. Når klasseledelse også blir utøvet ved å variere med å synge beskjeder, viser eksemplet at elevene reagerer spontant ved å imitere og svare med sang. Som klasseleder inviterer jeg på en lekende måte elevene til aktivitet og handling, noe de responderer på ved å ta i bruk flere musiske væremåter, i form av syngende respons til min syngende instruksjon. Dette kan også forstås som et uttrykk for barns musikalske væremåte, som nettopp gjennom den lekpregede aktiviteten kan komme til uttrykk i arbeid med kreative prosesser.

Med å instruere syngende, kan en bruke musikkfagets egne musikkfaglige komponenter som form, struktur, dynamikk og timing, noe av kjernen i musikkens grunnelementer. Ved å anvende ulike tempi og styrkegrader, fremskynde og øke tempo, inviterer en på en lekende form og svar hos barna. Dette kan medføre at de kommer seg hurtigere til en riktig startposisjon, som i dette tilfellet, og er en virkningsfull variasjon på klasseledelse.

I løpet av en undervisningstime skal læreren foreta mange ulike valg og avgjørelser, noen er

mer bevisst enn andre. I dette tilfellet velger klasselederen bevisst å invitere til en musisk væremåte hos elevene.

Eksempel 3 ”Oppdrag sirkel, lærerstyrt aktivitet”

Klassen står klar til å starte en ny aktivitet, elevene venter på at sangen skal starte.

Bevegelsene vi skal gjøre er introdusert av lærer i en tidligere økt, noe som enkelte elever synes er befriende, at noen har tatt noen valg for de, og at de kan følge et forslag.

”Hele klassen står i en stor sirkel. Vi går i en jevn puls først mot høyre, så mot venstre. Deretter går vi inn i halvt tempo mot midten og ut igjen.

”Dette musikkstykket, fra Skjønnheten og Udyret; ” Be our guest ” er valgt fordi det har temposkiftninger som gjøre at vi må endre bevegelser etter hvordan den musikalske formen endrer seg.” (Hentet fra videoanalyse, 9.3.15)

I dette eksemplet jobber klassen i fellesskap mot et felles mål. Bevegelsene som blir gjort blir introdusert av lærer, elevene blir tildelt bevegelser de skal gjøre. Selv om ikke alle klarer bevegelsene i ”timet” riktig puls til enhver tid, er alle delaktige, og sirkelen blir noe å arbeide i, og noe å hvile i. Denne arbeidsformen inkluderer hele klassen i en sirkel. Vi arbeider alle innenfor den samme sirkelen. I en sirkel er det lett å få øyekontakt med hele gruppen, den involverer og inkluderer alle i formasjonen, en får likeverdige roller.

Jeg ser at for noen elever er det tryggere å få forslag til bevegelser, enn å finne på bevegelser selv.

I musikkfaget finnes mange muligheter for variasjon i måten en organiserer og legger opp undervisningen på. Hvordan organisering gjøres i et aktivitetsfag som musikk får betydning for om en klarer å aktivisere klassen, og samtidig bevare trygghetsaspektet ved gjennomføring av praktiske aktiviteter i en gruppe. I feltarbeidet har jeg fått arbeide med fokus på kropp og bevegelse, hvor sirkelen er den bærende arbeidsmåten i måten å jobbe på. Sirkelen representerer i seg selv en likeverdighet, hvor alle deltakerne inkluderes og hvor læreren kan komme nærmere elevene, en arbeidsform hvor en kan hvile og arbeide i. Sirkelen blir som en dynamisk organisme hvor ulike arbeidsmåter, uttrykk, møter og dialoger får spinne sammen. Her har en etablert en struktur, en ramme for hvordan timen skal starte. Den fungerer som en oppvarming, den er gjentagende hver time, som skaper trygghet, og elevene kan hvile i sirkelen før de blir mer aktive. Sirkelen, både det å være i den, løse den opp, for så å finne tilbake til den har vært noe av strukturen i arbeidet.

Disse tre funnene viser ulike sider av hvordan klasseledelse og barns musikalske væremåte virker sammen.

1) Klasseledelse gjennom en åpen, improviserende ledelsesform, hvor klasseleder utøver ledelse med en tydelig retning og intensjon om å skape musiske uttrykk gjennom navn, bevegelser i en musisk innramming av utøvende musisk ledelse.

2) Klasseleder tar i bruk syngende instruksjon som en variasjon av klasseledelse. Dette samsvarer med teori om at barnet lærer ved lek, ved å observere, gjenta og imitere, og at de spontant vil kunne respondere på det (Bjørkvold 1985, Sundin 1963).

3) Klasseledelse gjennom en lærerstyrt musikkaktivitet, hvor bevegelser, instruksjon, trinn med mer gis av lærer og vanskelighetsgrad tilpasses av lærer med en forventning om deltakelse. Dette samsvarer med forskning som viser at der hvor læreren skaper tydelig kollektive forventninger, gis det økt læringstrykk gjennom for eksempel en sterk tilstedeværelse som gir økt motivasjon for deltakelse. Et musiske fellesskap muliggjør en musikkfaglig og sosial kobling, og som Nordahl påpeker så viser undersøkelser at elever aller helst vil være som de andre, innenfor fellesskapet, og da er de villige til å strekke seg langt for å få det til (Nordahl, 2010).

4.3 Klasseledelse og relasjonsbygging

I arbeidet med klassene blir det relasjonsbyggende aspektet sentralt. Musikkfaget kan bidra til å styrke og utvikle en slik relasjon gjennom nettopp felles opplevelse og deltakelse.

I det følgende gjengir og drøfter jeg noen situasjoner som eksempler på dette.

Eksempel 4 ” Navnebevegelser i fin flyt”

Klassen samles på ringen, i starten av timen, i den andre økten vi har sammen. Vi gjør en ”velkommen sang” som startsang før vi skal repetere en aktivitet fra første økt, hvor vi lager bevegelser med utgangspunkt i elevenes navn.

M-Nå er det jo sånn at vi hadde en runde på at jeg skulle lære navnene, navnene skulle jeg aller mest lære, og dere skulle finne bevegelsene eller vi gjorde det sammen.

M- Husker dere det? Elever: ja.

M- Det var veldig bra. Jeg tror ikke jeg husker alle, men noen.

Men hvis alle husker selv, så kan vi hjelpe hverandre. Ikke sant vel?

*Om vi skal gjøre noe litt løye? Skal vi prøve rett og slett, først **ikke** si navnet, bare gjøre bevegelsene? Vil du begynne? Så ser vi om vi klarer en hel runde uten at vi sier navnet. Og så er det deg etterpå, så deg, og så bare bevegelsene. (Starter med klapp) Klassen gjør alle bevegelsene uten å si noen navn, og vi klarer en hel runde. M- BRA!, vi klarte det.” (Hentet fra videoanalyse fra 2.3.15)*

Her velger jeg som klasseleder å bruke navnene til elevene som hovedaktivitet i starten av feltarbeidet. Gjennom musikkfaglige aktiviteter med et ekstra fokus på relasjonsbygging og klasseledelse, har jeg som intensjon å etablere gode strukturer og trygge rammer for relasjonsbygging og klasseledelse. Forskning viser at læreren og lærerens interaksjon med elevene har sterkest effekt på elevenes læring. Å bygge relasjon til hver enkelt elev, er en av de grunnleggende oppgavene for god klasseledelse (Nordahl, 2012).

I denne transkripsjonen ser vi at jeg spiller på lag med elevene og oppfordrer til hjelp fra elevene som har et fortrinn av at de kan hverandres navn allerede, noe jeg ikke kan. ” Hvis alle husker selv(mener sine) så kan vi hjelpe hverandre, ikke sant vel?”

Idet vi skal starte, får jeg en idé om å improvisere, å gjøre bevegelser uten å si navnet først. Jeg er spent på hvor mye de husker fra 1. økt, uten at vi repeterer noe først.

Vi klarer å gjennomføre en *hel* runde rundt i hele gruppen, hvor bevegelsene gir form og rytme til navnene, og en egen flyt, komponeres i fellesskap. Denne flyten i bevegelsene, og i komposisjonen vi utvikler sammen, blir også et uttrykk for hvordan elevene klarer å jobbe konsentrert, uten å bryte flyten. Å arbeide med navn er også identitetsskapende, (Bjørkvold 1985, Ruud 2004) og kan anvendes i musikkfaglig materiale.

Aktiviteten har en gitt struktur, samtidig som den har et lekent preg, og det er rom for et mangfold og ulikheter innad i elevgruppen. Responsen fra elevene kan brukes musikkfaglig gjennom improvisasjon, dialog og samhandling. Funnet viser en klasseleder med fokus på relasjonsbyggende dialoger, som utøver dette gjennom musikkaktiviteter med et lekent preg i sin dialog med elevene. Dette merker jeg underveis i timen også som lærer. Kontaktlærer er også med i bevegelsene og hennes tilstedeværelse og deltakelse kan bidra til å skape trygghet i gruppen, samt skape glede over fellesopplevelser i klassen. Mange elever griper muligheten de får når de blir utfordret til å lage bevegelser, og jeg som klasseleder er raskt ute med støttende forslag hvis jeg ser at de nøler. I forhold til at alle elevene ser ut til å huske bevegelsene de gjorde forrige gang vi var sammen, det vil si 4 dager tidligere, kan være et uttrykk for at de gjennom å utføre, lærer gjennom å erfare kroppslig. (Merleau-Ponty, 1994)

Eksempel 5 ” Una beveger seg i pulsen”

Elevene har arbeidet med sangen ”Seidama”, som de etter hvert kjenner godt. Denne gang gjør vi aktiviteten på en ny måte, med to rekker som går imot og fra hverandre. Det tar litt tid før elevene forstår hva en rekke er, og hvordan de skal gå.

Da har vi jobbet en liten stund, stopper jeg for å forklare ytterligere.

M- Og jeg la merke til Una, for eksempel. Hun gikk med rytmen, så gjorde hun sånn en kjempefin bevegelse i pulsen hele tiden. Da musikken gikk fort, så gjorde hun sånn (viser bevegelsen) og da hun gikk tilbake, så gjorde hun sånn (viser den andre bevegelsen). Det var andre også som gjorde dette, men jeg la spesielt merke til Una. (Hentet fra feltnotat, 9.3 15)

Jeg velger å fremheve måten en elev løser oppgaven på, som et forslag til hvordan en kan jobbe. Dette gjøres både verbalt, men også ved å vise hvordan eleven løste oppgaven. På denne måten blir det også en repetisjon, eller forslag til løsning for andre elever som kunne trenge mer tid til å forstå hvordan det kunne løses. Jeg velger også å fremheve en elev som opptrer nøytralt i de fleste situasjoner, som jobber jevnt uten å påkalle seg oppmerksomhet. Ved å løfte henne frem, kan sosiale og emosjonelle sider ved slike fellesøkter kunne bidra til utvikling av klassemiljøet både på et individuelt og kollektivt nivå. Ved å bruke elevens navn i en tidlig fase i prosjektet viser jeg som klasseleder at jeg har lært navnene til elevene, som virker relasjonsbyggende. ” ...Det var andre og som gjorde det, men jeg la spesielt merke til Una..” Dette innspillet er også et signal til andre elever i klassen om at jeg har sett hvordan de også har jobbet godt, og som kan oppfattes som forsterkende og bekreftende for klassen som helhet.

Eksempel 6 ” Musikkfaglig ledelse ”

Dette er i introen til timen, hvor den faste startsangen gjøres. Her velger jeg å stille spørsmål, henvende meg til elevene hvor jeg ber om ulike ting fra elevene, i form av å ønske seg det; mer volum på sangen, at de knipser eller klapper.

Spiller intro på djembe.

M- Bra. ”Velkommen til musikken som begynner nå, hei, hå, hei hå, hei hå, vi skal syng, vi skal spille, vi skal danse nå, hei, hå, hei hå, hei hå. La, la, la, la, la, la, la etc. ” Bra!

Klarer vi å synge samtidig også? Bra.

Skal vi prøve det? (Elevene gjør litt forskjellig, knipser urytmisk, men alle er med.)

Kan jeg få mer lyd? Veldig bra. Det er veldig mange som er kjempeflinke å spille på rett plass og knipse samtidig.

Også prøve å synge.

Kan jeg få enda mer lyd? Nå fikk vi det travelt altså. 1,2,3 og, velkommen til musikken”.

De synger mer, temperaturen stiger. Flere aktiveres enten med knips eller klapp.

Situasjonen ovenfor utfolder seg, mens trommerytmen ligger som lyd-underlag gjennom hele dialogen og aktiviteten. Her bygges det ut på flere måter å aktivisere elevene på, samtidig som de skal synge. Underveis bekrefter jeg positiv respons fra elevene.

Som lærer etablerer jeg en musisk handling og aktivitet helt fra begynnelsen av timen.

Dette er en helt bevisst handling, et ønske om umiddelbart å skape og etablere en forventning om en praksisrettet aktivitet i musikkrommet hvor deltakelse gjøres sentralt.

Situasjonen som er beskrevet i utdraget over kan forståes som et ledd i å bygge relasjoner fra klasselederens synsvinkel, hvor samhandling i og gjennom musikk blir anvendt også som klasseledelse og der elevene finner det helt naturlig å bli ledet. Ledelsen er i dette tilfelle ikke rettet mot å korrigere adferd, men er et naturlig virkemiddel for å skape et best mulig musikalsk uttrykk. En slik form for ledelse går ikke nødvendigvis av seg selv, men krever energi og musikkfaglig ledelse der jeg drar flere og flere elever med i den musikalske aktiviteten.

Eksempel 7 ”Morgenstund har gull i munn, struktur i ringen”

Her er vi samlet til 3. økt, hvor vi skal starte timen. Når elevene ankommer, blir de gitt beskjed om hvor og hvordan de skal sitte. Vi er fortsatt i startfasen av musikktime vi skal ha sammen og arbeider blant annet med en relativ stram regi med organiseringsformer som har tydelig struktur.

M- God morgen. Klarer vi å lage en fin ring annen hver gutt og jente?

V- Husket dere hvor dere satt? Så bra. Kom, Anders!

M- ja, men han kunne jo satt her også. (viser ved siden av meg)

V- Der som Merethe er, sett deg der.

M- Når vi er kommet inn i rommet her, så er på en måte timen startet, rett og slett.

Elever- God morgen.

M- Kjekt å se dere en sånn morgenstund. Er dere våkne?

Elever- Ja.

M- Hvis ikke, så blir dere vel våkne nå tenker jeg.

Og jeg som skrøt sånn til Vibeke når vi snakket sammen, fordi det var så mye god sang i dere. (Spiller introen på djembe).

(Hentet fra feltnotat 5.3.15)

I denne situasjonen ønsker jeg både å motivere elevene til å synge mest mulig ved å gi ros og ved å bruke en organiseringsform som gir god oversikt, som kan være en variasjon i forhold til elevenes plassering. Det ligger også en utfordring i plasseringen av gutt, jente, gutt, jente. En slik plassering kan både ha et musikkfaglig og et ledelsessiktemål. Denne nye organiseringsformen er helt naturlig musikkfaglig sett, særlig dersom det er ulikt sangengasjement mellom gutter og jenter i klassen. Det gir også godt grunnlag for god ledelse i forhold til uønsket adferd, hvor noe av dette reguleres med å skille enkelte grupperinger fra hverandre, uten å gi det oppmerksomhet. Da vi startet å synge, var det mye lyd i sangen til elevene, noe jeg tolker som en respons på ros de fikk innledningsvis. I stedet for å fokusere på at de bruker litt tid på å komme på plass, velger jeg å gi en positiv forsterkning som ser ut til å gi positiv respons hos elevene, som de kvitterer med å vise med sangglede og mye lyd.

Disse ulike funnene avdekker ulike ledelsesmåter hvor relasjonsbygging og klasseledelse opptrer sammen.

- 1) Klasseledelse gjennom en åpen, improviserende ledelsesform, hvor klasseleder utøver ledelse med en tydelig retning og intensjon om å skape musiske uttrykk gjennom navn, bevegelser i en musisk innramming av utøvende musisk ledelse. Å arbeide med navn er sterkt relasjonsbyggende.
- 2) Klasseleder favner alle elevene, men fremhever en enkelt elev, henvender seg til elever ved å bruke navn. Det individuelle gjøres kollektivt.
- 3) Forsterker det relasjonelle ved å gi ros, beholder et musikkfaglig siktemål, improviserer på bakgrunn av responsen elevene gir, og inviterer til respons som anvendes musikkfaglig. Involverer elevene relasjonelt samtidig som det musikkfaglige opprettholdes.

4.4 Relasjonsbygging og lærerens faglige kompetanse.

Å bygge relasjoner er sentralt i alle skolens fag og situasjoner. I følge Nordahl inngår relasjonsarbeid som en ferdighet i klasseledelse og betraktes som en grunnleggende oppgave for klasselederen. Relasjonsbygging kan anvendes i all kommunikasjon (Nordahl, 2012). Min erfaring fra arbeidet i klassen med musikkfaget viser at det synes å være en sammenheng mellom relasjonsbygging og lærerens musikkfaglige kompetanse i måten den brukes på. Gjennom musikalsk samhandling kan en i musikkfaget arbeide relasjonsbyggende ved å bruke musikalsk materiale som fremmer og styrker relasjoner mellom alle deltakere.

Eksempel 8 ”Et smil i hjertet”

I løpet av en skoledag kan det være mange forflytninger mellom bygninger og rom. Her oppstår muligheter for uformelle møter utenom pedagogisk praksis. Uformelle situasjoner i en skolehverdag kan også brukes til å vedlikeholde og opprettholde relasjonsbygging utenom undervisningstid. Dette er verdifullt for både lærer og elev.

Musikkrommet ligger i hjertet av skolen og jeg som musikkpedagog møter ofte elever fra 1. til 10. trinn i uformelle situasjoner på vei til ulike klasserom.

Ei jente fra en av 1. klassene jeg har undervist i kommer forbi. Vi hilser i det vi passerer hverandre og hun spør: ”Husker du navnet mitt?” Jeg gjør bevegelsen vi gjorde av navnet hennes den første timen som vi var sammen, og hun svarer med å gjøre min. Vi smiler og går hver til vårt.

Da vi treffes i undervisning senere i uken, gjør jeg navnebevegelsen hennes da blikkene våre møtes, hun smiler og svarer med å gjøre navnet mitt (Hentet fra feltnotat 26.2.15).

Jenta søker kontakt og en bekreftelse på at jeg husker hva *hun* heter etter første time sammen. Jeg bekrefter det ved å bruke musikkfaglig materiale direkte som relasjonsbygging, både i gangen under det tilfeldige treffet, og i timen neste gang vi er sammen. De voksne har hovedansvar for å bygge relasjoner til elevene, som Nordahl beskriver som det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev (Nordahl, 2012).

I dette tilfellet brukes musikkfaglig materiale bevisst til å bygge, videreutvikle og vedlikeholde relasjoner ved at jeg tar frem noe fra en musikktime i et kort forbigående møte som fornyer og forsterker vår relasjon. Eksemplet viser også at non verbal kommunikasjon, som bevegelsene til navnelek kan forstås som, også har en kommuniserende kraft.

Det blir da viktig å se verdien av hvordan slike uformelle møter som i eksemplet over kan brukes, til å bygge relasjoner. I eksemplet vises noe av mulighetsrommet musikkfaget berører, og hvordan musikkfagets arbeidsmåter, funksjoner og innhold synes å kunne bidra til relasjonsbygging.

Det musikkfaglige materialet kan fremme og utvikle relasjonsbygging, hvis læreren ser potensialet i det, og verdien av at slike uformelle møter kan knytte sterkere bånd.

Som faglærer ligger det et verdifullt spillerom i uformelle treff med elevene, da en generelt har færre timer med elevene enn for eksempel en kontaktlærer har.

At musikkfagets materiale kan brukes direkte, ved å hente frem noe som binder oss sammen i et slikt kort møte illustrerer noe av dette potensialet som ligger klar til bruk.

Dette samsvarer også med Biesta sin vektlegging av den kommuniserende prosessen som grunnlag for utvikling i undervisning som drives frem gjennom kreative handlinger (Biesta 2014, s. 33).

Eksempel 9 ” Musikk = matte ”

Vi gjør en aktivitet med rytmer og bevegelser, uten sang.

M- 1,2,1,2, Hva gjorde jeg nå, var det noen som så det?

Elev- Du tok en fot om gangen.

Fia- at du gjorde det fire ganger.

M- helt riktig 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2 det var fire ganger. (Viser bevegelsene) Også gikk jeg rett ut igjen. Jeg står ikke der. Jeg går rett videre 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2.

Skal jeg si noe rart, at musikk, det er, litt sånn som Fia oppdaget, det er matte. Det er det samme som matte... (Hentet fra feltnotat 9.3. 2015)

Her utfordres elevene til å reflektere over aktiviteten vi gjorde. De utfyller hverandre i svarene, en ved å forklare hvordan jeg setter benet, den andre ved å tenke matematisk. Jeg velger som lærer å spille på innspillene jeg får fra elevene. Ved å reflektere /analysere i plenum bringer en inn en verbal forsterkning av det kroppslige, bevegelige vi har nettopp gjort i aktiviteten, i dette tilfellet ikke bare med referanse til det musikkfaglige, men også til noe musikkfaglig som kan ha noe med matematikk å gjøre.

Elevenes respons og innspill blir brukt til å bygge relasjoner, både til læreren, men også som en relasjonsfremmende faktor for det faglige fellesskapet i musikkaktiviteten og musikkundervisningen som sådan.

Disse funnene viser ulike sider ved at det relasjonelle aspektet virker sammen med utøvelse av klasseledelse.

Klasseledelse anvendes både individuelt og kollektivt på et relasjonelt plan, som favner, forsterker, inkluderer og involverer elevene direkte. I det første eksemplet henvender jeg meg direkte til elevene og legger på musikkfaglige element i dialog med elevene. I det andre eksemplet griper jeg muligheten til å bygge relasjon i et uformelt møte, med anvendelse av musikkfaglige komponenter, og i det tredje eksemplet har jeg en dialogisk utøvelse, hvor eleven involveres dialogisk, samtidig som jeg som klasseleder har et musikkfaglig siktemål. Dette samsvarer med forskning som fremhever relasjonelle faktorer som avgjørende i utøving av klasseledelse og betydningen av kvaliteten på den (Marzano, 2003).

4.5 Lærerens faglige kompetanse og barns musikalske væremåte

I musikkfaget vil lærerens faglige kompetanse og kunnskap om hvordan barns musikalske væremåte opptrer være avgjørende når faglige beslutninger om innhold og metoder gjøres, både når det gjelder tilrettelegging av aktivitet, musikalsk gjennomføring, og lærerens evne til å lede elevene gjennom en praktisk musikk-aktivitet.

Eksempel 10 “Ørner og elefanter”

Eksempelet nedenfor kommer i økt 7 og 8 i feltarbeidsperioden. Vi har løst opp sirkelen som arbeidsmåte i denne aktiviteten, og elevene skal bruke hele rommet når de beveger seg.

Elevene skal jobbe med musikalske uttrykk og bevegelser ved å velge ulike dyr og størrelser som passer til musikken. Kontraster: Tunge, store dyr-små raske dyr. Denne aktiviteten rommer mange aspekt. Den trener ulike kompetanser samtidig.

Den tar utgangspunkt i lek og musikalske uttrykk, og kan forstås som en bevisstgjøring av musikkens form og struktur gjennom å leke, og hvor de viser med kroppen hva de hører.

Die ungleichen Brüder

M- og nå vil jeg, nå når dere hører musikken så vil jeg at dere skal tenke på et stort dyr, hva slags stort dyr tenker du på?” Morten- ” en blåhval...” Trine- ”en elefant..”

M- en elefant ja. Og hvis vi skal være en elefant, da må vi gå tungt, men tenker vi på en liten mus, en hare, er dere klar... bever, ja, mus, det og.. Okey nå må dere høre kjempegodt etter for nå kommer en "tung" musikk....

Mange starter med å gå tungt i riktig tempo og justerer pulsen når tempoet øker. En hører mye latter, hestelyder...

Det kan virke som de glemmer seg selv og fantasi og skapende uttrykk råder i rommet. Elevene leker seg med ulike varianter av dyr, først gjør alle ulike tunge dyr, deretter endrer musikken karakter og de lette, hurtige dyrene overtar. Et samspill mellom dem er tydelig, selv om hver enkelt gjør egne valg. Noen hermer etter hverandre og danner en flokk som beveger seg rundt i rommet (Hentet fra videoanalyse 19.3.15).

Feltnotatet over beskriver en kreativ prosess under utvikling, hvor noe av barns lekenhet og musikalske væremåte kommer til uttrykk og får spillerom.

Som musikkpedagog vil en med sin musikkfaglige kompetanse kunne stimulere barns ulike musiske uttryksmåter som fremmer stimulering av musiske uttrykk.

I arbeidet i fokusgruppen blir det også fremhevet at musikkfaglig kompetanse vil kunne bidra med nye perspektiv og "briller" for å forstå og tolke barns uttryksmåter.

I funnet ovenfor viser aktiviteten hvordan barns evne til emosjonell innlevelse og animisme kan opptre... " det kan virke som om de glemmer seg selv og fantasi og skapende uttrykk råder i rommet..." Elevene får i oppgave å være ulike dyr, inspirert av musikkens karakter i lytteeksempelet de hører. Det kan virke som musikken setter i gang mange ulike dyr på en gang ute på gulvet, og at elevene "glemmer" seg selv i arbeidet med dette. Denne aktiviteten ser også ut til å utjevne og utvikle sosiale strukturer i klassen.

Her erfarer barna gjennom lek, imitasjon, fantasi, bevegelser i samspill med musikk, medelever og i et fellesskap.

..." Et samspill mellom dem er tydelig, selv om hver enkelt gjør egne valg. Noen hermer etter hverandre og danner en flokk som beveger seg rundt i rommet."

Gjennom lek kan ulike grader av sosialisering utvikles. Aktiviteten kan også forstås som et eksempel på erfaring gjennom gradvis eksponering. Det er rom for samarbeid, eller utprøving av bevegelser alene, men er hele tiden i et fellesskap med klassen.

Arbeidsformen krever en mer løselig struktur, noe en lettere kan lykkes med når gode rammer er etablert, både når det gjelder trygghetsmessige, musikkfaglige og klasseledelsesmessige faktorer.

Eksempel 11 ” Virvlende kropper ”

Musikkstykket i dette eksemplet har vi jobbet med i flere omganger gjennom musikkundervisningen. Den ble introdusert ganske tidlig i perioden, og elevene skal lytte til musikken og bevege seg fritt i rommet.

Bevegelse til musikkstykket *Ungarsk dans nr. 5* av Brahms:

Noen tripper i tempo, andre svinger med kroppen. I det rolige partiet, svinger spesielt noen av jentene rundt, som om de hadde ballerinaske. Noen går i tempo, andre hopper.

Når noen av frasene i musikken stopper, stopper elevene også kort. Utover i sangen blir noen mer frimodige og tør å slippe seg enda mer løs. En stemning preget av barn som beveger seg fritt til musikkens endringer i karakter og tempo. De jobber i et fellesskap, noe positiv latter og kommentarer høres, noen beveger seg mer anonymt enn andre, ingen korrigerer hverandre, og de flytter seg rundt og rundt (hentet fra videoanalyse, 23.3.15).

Her får elevene utfolde seg til musikk med bevegelse som fokus. Etter som dette er 8. økt har de jobbet med denne noen ganger før, også tidlig i feltarbeidet. Musikkstykket har flere tempoendringer, i disse blir det tydelig at elevene lytter aktivt, og de viser med kroppen, ved å endre bevegelser i de ulike skiftene. Når vi tar den frem igjen ved slutten av feltarbeidsperioden, ser jeg en utvikling i måten de beveger seg på, flere slipper seg mer løs enn før.

Aktiviteten er også et eksempel på mangfoldet i uttrykksmåter hos barn. Noen arbeider forsiktig, andre voldsomt. Andre veldig rytmisk og tett på endringene i musikkstykket. Ved å ha en kunnskap om det store spekteret i musikalske uttrykk vil en tilrettelegge i større grad for aktiviteter hvor erfaring gjennom kreative læreprosesser finner sted og får utvikle seg. Barnas reaksjon og respons på de hurtige temposkiftene, bekreftes av forskning som viser at barn har en høyere puls (Sundin, 1978).

Eksempel 12 ”Lår, klapp, Snipp og Snapp”

Etter introsangen i timen, fortsetter vi med å gjøre en ny aktivitet. Jeg introduserer ikke hva som skal skje, starter bare rett på.

På en etablert 4- takts puls lager vi bevegelser til rytmen. Jeg starter uten å forklare, og

elevene imiterer automatisk. Jeg snakker mens jeg gjør rytmebevegelsen og legger så på djembe-spill. (Lår-klapp, ut, opp) Alle jobber fint og er deltakende. Vi holder rytmen gående. Jeg overdriver størrelsen på bevegelsene til jeg ser at alle gjør rytmebevegelsene riktig. Vi gjør en diminuendo med djemben, og elevene følger på. Mange smil, de lytter oppmerksomt og jobber. Vi leker oss med styrkegrad og bevegelser, og spenningen som oppstår, får frem mange oppmerksomme blikk, og en leken karakter. Hvis noen kommer ut av det, får de mulighet til å "hoppe" på igjen ved å imitere. Alle jobber mot et felles mål i et musiserende fellesskap. Når djemben avslutter med et slag, stopper alle på likt. (Hentet fra videoanalyse 12.3.15).

Denne aktiviteten er en øvelse i å gjøre et rytmisk mønster synlig for elevene, både gjennom å se mønsteret, å kjenne det i kroppen og utføre en bevegelse. Det er også en måte i å synliggjøre en struktur for barnet, hvor barnet ved å gjøre bevegelser, konkretiserer og viser hva de hører (Wedin 2013, s. 77). Gjennom å tilrettelegge for aktiviteter som fremmer lek, bevegelse, imitasjon for å nevne noe ivaretar en noen av de musikalske væremåtene til barnet.

I denne aktiviteten blir elevene gjort kjent med arbeid med puls og bevegelser i et fellesskap. Ved å ta i bruk sin musikkfaglige kompetanse tilpasser læreren tempo, timing og dynamikk ettersom en ser at elevene mestrer bevegelsene.

I gruppedynamikken som oppstår og gjennom samspill jobbes det mot et felles mål hvor lek og imitasjon er bærende element i et musisk fellesskap. Jeg senker tempoet når jeg ser det blir nødvendig. Da får jeg inkludert alle i sirkelen. Tempoet i aktiviteten justeres ned uten at noe blir sagt. Med en slik tilrettelegging fra lærerens side, mestrer alle oppgaven, og en får leke seg med noen av musikkens grunnelementer, som dynamikk, hvor en jobber med sterke og svake formuttrykk. Oppgaven er også av en slik karakter at det er rom for variasjoner hos hver enkelt elev.

Eksempel 13 "Vi bygger musikk, rytme og bevegelser, lag på lag"

Klassen introduseres for en ny klapperytme, hvor vi starter med å jobbe sammen stående i sirkel.

"Elevene viser med kroppen at de underdeler rytmen inni seg likevel. Jeg legger på med djembeakkompagnement i neste runde. Noen elever markerer enerslaget med hodet. Vi går rett på klapperytme, elevene imiterer og alle er delaktige " (Hentet fra videoanalyse 16.3.15).

Feltnotatet fra videoanalysen beskriver hvordan elevene viser med kroppen hvordan de oppfatter rytmen. Dette kan forstås som et eksempel på hvordan barn erfarer gjennom kropp,

og hvordan skapende musiske aktiviteter kan bli meningsfulle i en slik sosial setting (Holgensen 2002, Wedin 2011).

4.6 Fokusgruppen, forskeren og elevene

Hvordan reagerte fokusgruppen på undervisningen, og hvordan reflekterte de over det som skjedde? Dette er noe av det som kommer frem i de fire fokusgruppeintervjuene som også ble verdifulle bidrag i utviklingen av forskningsprosjektet. Fokusgruppearbeidet er utdypet mer i kapittel 2; Design og metode 2.6 s. 20.

Jeg har valgt å organisere disse resultatene i de samme kategoriene som tidligere; barns musikalske væremåte, klasseledelse, relasjonsbygging og lærerens faglige kompetanse.

4.7 Resultater knyttet til barns musikalske væremåte

I samtale med fokusgruppen kommer det frem flere beskrivelser og observasjoner av elevene og musikken. Lærerne fokuserer mest på om elevene uttrykket trivsel, om de forstår hvordan de skal jobbe, om de utfører beskjeder. I noen tilfeller er de overrasket over hva de observerer. De mener at enkeltelever viser delaktighet på en ny måte, og de mener at musikkundervisningen er lagt opp til at alle kan klare oppgavene, på et eller annet mestringsnivå, og det ikke fokuseres på om elevene løser dette ulikt.

På spørsmål om hvordan lærerne oppfatter musikkundervisningen vi gjør svarer den ene:

V- Det er noe som alle mestrer uansett faglig nivå de er på. Vi vet jo allerede hvem som er gode og hvem som kommer til å streve. Men her klarer alle å være med, uansett mestringsnivå. Han fikk ikke rytmen helt med seg, men det er ingen som legger merke til det, ingen som føler seg annerledes selv om klappene som kommer her. Og det tror jeg er litt viktig, for elevene sin del, at de faktisk kan være med i en slik mestrings situasjon der de erfarer, ja det var jo enkelt. (Hentet fra fokusgruppeintervju nr. 2, 9.3.15).

Fokusgruppen mener måten musikkundervisningen gjøres på er inkluderende og positivt for fellesskapet. En nøkkelfaktor ser ut til å være at opplegget kan løses på flere ulike nivå, slik at alle kan være med, og at hver enkelt elev kan få opplevelse av mestring. Barns musikalske væremåte kommer til uttrykk på mange ulike måter, og det finnes ulike muligheter for hvordan en for eksempel løser for en aktivitet der en skal bevege seg. Disse væremåtene har gjerne et lekent preg, noe som åpner for et mangfold av uttrykksmessige variasjoner.

Etter to timer sammen i prosjektet kommer det frem i 1. fokusgruppemøte hvordan intromelodien har ”satt ” seg hos elevene og hvordan det kommer til uttrykk.

V- Da elevene kom inn igjen til time, og jobbet med norsk, og mens de satt der og skrev bokstaver, satt de og nynet til ”velkommen- te- musikken- sangen”, du hørte liksom at melodien lå der.... Du hørte jo at de hadde tatt sangen med seg, og de hadde jo et friminutt til og med i mellom.. Merker jo at jeg også har den på hjernen enda, selv om jeg ikke kan sangen helt, så har jeg den inni hodet hele tiden nå.” (Hentet fra fokusgruppeintervju nr. 1, 2.3.15)

Fokusgruppen legger merke til at introsangen vi har jobbet med, blir med barna senere i skoledagen, og som kommer til uttrykk gjennom sang og nynning i andre timer. Dette viser hvordan musikkopplevelser setter seg i kroppen og at de kommer til uttrykk gjennom kroppslige erfaringer som samsvarer med en fenomenologisk teoretisk tilnærming (Holgensen, 2004).

I forhold til barns musikalske væremåte så kommer det til syne i aktivitet hvor elevene fordypet seg i lek og musikk.

T- Det går jo mye bedre med Morten også når han er på. Når han vet hva han skal gjøre, jeg så hvor fine seanser han hadde sammen med Irene i dag. Ja, kjempefint. Det var ikke noe tøys og tull i det hele tatt....” (Hentet fra fokusgruppeintervju nr.4, 23.3.15).

Gjennom lek, musikk, bevegelse kan bli helt oppslukt og fordypet, jeg forstår fokusgruppens utsagn som et eksempel på hvordan emosjonell innlevelse og animisme er sentralt i barns ulike musikalske væremåter.

Klassen har gjort en oppgave i fellesskap hvor alle har fått prøve ut ulike bevegelser. Så får to og to jobbe parvis, mens klassen ser på. En gutt sitter under bordet, helt i sin egen verden og synger for full hals melodien han hører.

V- ”Sånn som han som satt under det bordet.

M- Helt fantastisk.

V- Han var jo helt jo helt med, ja han var jo helt i sin egen boble og ville sitte under det bordet..., han var jo helt med på den rytmen. Nå hadde han faktisk aldri hørt sangen før timen, men den hadde jo gått noen ganger i løpet av timen ” (Hentet fra fokusgruppeintervju nr. 3, 16.3.15).

Jeg forstår dette eksemplet som et uttrykk for barns musikalske væremåte, hvor melodi,

rytme, toner appellerer til eleven som forsvinner inn i sin egen personlige opplevelse av det han hører, og som han uttrykker gjennom sang og bevegelser, uavhengig av hva de andre gjør, ser eller er opptatt av. Som musikk lærer har jeg en musikkfaglig tilnærming og forståelse til hva jeg ser, hvordan jeg tolker ulike uttryksmåter og respons fra elevene. Jeg må likevel understreke at fokusgruppens sammensetning har vært verdifull for utvikling av prosjektet, og at kontaktlærernes bidrag og kompetanse utfyller min musikkpedagogiske bakgrunn.

En elev som i prosjektperioden har vært variabel i forhold til involvering i alle aktiviteter, jobber bedre i fantasi og lekfylte oppgaver.

T- Det går jo mye bedre med Tom også når han er på, når han vet hva han skal gjøre. Jeg så hvor fine seanser han hadde sammen med Wenche idag.

M- Ja, kjempefint.

T- Det var ikke noe tøys i det hele tatt.

M- Nei, ikke i det hele tatt. Han var på, det var blikkontakt, han ensset ikke de andre.

T- han hadde ikke behov for å gjør noe annet i det hele tatt. Så når han er på, vet hva han skal gjøre, klart han er fin... ” (Hentet fra fokusgruppeintervju nr.4, 23.3.15).

Vi er i siste fasen av prosjektperioden og arbeidsformene har en løsere struktur. Dette passer sannsynligvis denne eleven bedre, og musikken og oppgaven responderer på en utforskertrang hos han, slik at han glemmer tid og sted i lek gjennom musikk.

På spørsmål om de merker noen endring /progresjon i elevgruppen i forhold til musikkundervisningen svarer den ene læreren dette:

V- De er flinkere til å få ting med seg. Du kan jo gjøre ting nå, i dag for eksempel, bare med kroppen og instruksjer, skifte retning i rommet sånn eller sånn. De er på. De merker endringen, de tok alt i fra ringleken, klappen, de er jo mer på, de vet jo mer hva det går i (Hentet fra fokusgruppeintervju nr. 3, 16.3.15).

Sitatet fra fokusgruppen viser en oppfatning av at elevene utfører oppgavene de får i musikkundervisningen på en mer oppmerksom måte ettersom prosjektet skrider frem. Denne uttalelsen kommer etter 3. uke, hvor undervisningen har fått utviklet og modnet seg. Det påpekes at elevene gjør alle oppgavene, at de er kommet i en modus hvor bevegelse og spontanitet i forhold til musikkaktivitetene som presenteres preger timene.

4.8 Resultater knyttet til relasjonsbygging

Når det gjelder relasjonsbygging blir det påpekt i fokusgruppen betydningen av å se elevene, ha en relasjonell kommunikasjon med de, som også langt på vei kan være nonverbal.

V- Det er like mye, tommelen opp og nikk, de søker den fordi de søker bekreftelse, det er den bekreftelsen som likevel kan poppe opp, fordi at de har sånn et behov for å bli sett hele tiden...

Sitatet ovenfor viser hvordan fokusgruppen påpeker elevenes behov for bekreftelse, betydningen av det å bli sett. Elevene søker bekreftelse på sin tilstedeværelse, handlinger de utfører og utsagn de har underveis i en lærings situasjon.

Musikkfagets musikkfaglige kjernekomponenter muliggjør en faglig fordobling hvor det både kan arbeides musikkfaglig og med relasjonelle pedagogiske intensjoner i en og samme aktivitet.

Klassen introduseres for en aktivitet hvor noen elever får velge bevegelser som hele klassen imiterer.

V- Amir, det var jo kjempebra, han tok utfordringen, ville og var klar.

V- Det var kjekt å se at han kunne velge til deg, det de skulle gjør, den tok han, å ja, og ble kjempeusikker. Det blir han av og til i klasserommet.

M- Han en av de som var kjappest til å finne, velge bevegelse.

V- Ja, for han var trygge i det på et vis, men han var jo nummer to då, men likevel rakk opp hånden, ville og var klar så du sier. Det var veldig kjekt for det, er en side som vi ikke alltid ser. Ja, vi ser den når han driller i fotball, fordi det er han kjempetrygg på.

M- Ja, og det lagde han fotballbevegelse av, og han gjennomførte det (Hentet fra fokusgruppeintervju nr. 1, 2.3.15).

Fokusgruppen fremhever denne gutten fordi han tidlig i prosjektet var aktiv med respons, han kunne gjøre valg til meg, selv om jeg var ny lærer. Sitatet viser også hvordan det relasjonelle blir brukt musikkfaglig, hvordan guttens egne fotballinteresser blir utgangspunkt for bevegelsesvalget han tar, og hvordan denne aktiviteten forsterker relasjonen mellom lærer og elev, parallelt med at han får fokus og respons fra klassen som imiterer hans bevegelse gjennom at vi alle gjentar hans forslag.

En av lærerne i fokusgruppen trekker frem hvordan hun oppfatter elevgruppen i musikkundervisningen.

V- Ja, men du ser jo at hvis en ikke er deltakende på samme måten så kommer det fram noe helt annet. Iallefall i den gjengen jeg har, og det er like mye, tommelen opp og nikk, de søker den fordi de søker bekreftelse, det er den bekreftelsen så jeg tror noen ganger, som likevel kan poppe opp, fordi at de har sånn et behov for å bli sett hele tiden. Ikke sant, det er jo det. (Hentet fra fokusgruppeintervju nr. 4, 23.3.15).

Eksemplet beskriver betydningen av det relasjonelle samspillet mellom elev og lærer, og i slike mer ustrukturert arbeidsmåter, viser elevene spesielt godt at de har behov for å bli sett. Musikkfagets egenart kan forstås som å ha en tydelige relasjonell iboende faktor, og en vil kunne gi respons og bekreftelse i musikktime, uten å avbryte undervisningen.

Siste timen vi jobbet sammen, kommenterer fokusgruppen i det siste fokusgruppeintervjuet dette på oppfordring om det er gjort noen spesielle observasjoner.

V- De var glade i dag, veldig glade. Spesielt de jentene, merket jeg meg, de gikk bare og smilte og koste seg, samtidig som de var litt sånn triste, fordi det var siste gangen.

M- Ja, de var det.

V- Fordi, det synes de IKKE noe om.

M- Nei. Det er jo veldig kjekt å høre. Å. ja.

V- Siste gangen, det er klart det har vært kjekt.

M- Ja, det har vært veldig kjekt, det har det...

(Hentet fra fokusgruppeintervju nr.4, 23.3.15).

Dette kan forstås som et eksempel på hvordan elever strekker seg langt for læreren i et fag, hvis de har en god relasjon til den. Jeg oppfatter elevenes vilje og iherdighet til å være en kombinasjon av glede over musikkundervisningen, og ønsket om å strekke seg langt for meg som musikkpedagog (Marzano, 2003).

4.9 Resultater knyttet til lærerens musikkfaglighet

På spørsmål om hvordan lærerne ser/ oppfatter musikkundervisningen kommer det i samtale med fokusgruppen frem :

T- Det er noe som alle mestrer uansett faglig nivå de er på. Vi vet jo allerede hvem som er gode og hvem som kommer til å streve.

Men her klarer alle å være med, det er et mestringsnivå. Han fikk ikke rytmen helt med seg, men det er ingen som legger merke til det, ingen som føler seg annerledes selv om klappene kommer her. Og det tror jeg er litt viktig, for elevene sin del, at de faktisk kan være med i sånn en mestrings situasjon der de erfarer, ja, dette var jo enkelt (Hentet fra fokusgruppeintervju nr.2, 9.3.15).

Utsagnet ovenfor styrker min intensjon om å lage en musikkundervisning som gjør alle elevene deltakende uavhengig av faglige utfordringer. Dette samsvarer med Vygotsky (1978) sin teori om den proksimale utviklingszone, at barnet utvikler seg når det strekker seg mot er mulig å oppnå fra sitt personlige eller faglige utgangspunkt.

Det neste eksemplet kunne blitt en situasjon av en elev som muligens utfordret meg som lærer, eller oppgaveformen. Slik ble det ikke, da jeg brukte eleven sitt forslag og tilrettela bevegelsen slik at den passet inn i den musikalske konteksten.

M- Ja, ikke sant vel.. Jeg tenker med det hoppet, der vi gikk inn på 4, hva hun gjorde, og så gjorde han sånn, ja. Så gikk vi ut på 4 og på 4- ren hoppet han, og vi klarte det. Når hoppet kom, så ble det en gruppedynamikk som ble bra.

Jeg tenker at en gruppe er en tilgang på noe, som du ikke kan gjøre det samme med en eller to elever...(Hentet fra fokusgruppeintervju nr. 2, 9.3.15).

Ved at læreren tilrettela for et forslag fra eleven som kunne ha blitt oppfattet som tull fra hans side, inn i et rytmisk mønster i rytmeoppgaven, ble resultatet en mestringsopplevelse og en fellesskapsopplevelse for deltakerne, både av et enkelt innspill, men også fellesopplevelsen av å gjøre noe skapende sammen.

Fokusgruppen trekker frem sine observasjoner av elevene som prøver å forstå hvordan aktivitetene kan løses.

T- Ser at det er noen som prøver alt de kan når du lage den rytmen, egget, gå likt, spesielt de som gikk bak. Med en gang vi gikk bak. Sånn går hun, da går jeg også sånn. Noen ser du prøve helt oppriktig ” (Hentet fra fokusgruppeintervju nr. 1, 2.3.15).

Fokusgruppens utsagn samsvarer med teori om hvordan barnets lekende vesen forsøker å forstå sine omgivelser gjennom observasjon og imitasjon, som er et eksempel barns musikalske væremåte (Bjørkvold, 1985). Dette er et eksempel på hvordan elevene imiterer lærer og søker å forstå hva som forventes av de. Dette har både en relasjonell side, da aktiviteten vi gjør sammen gjennom interaktivitet der vi samhandler, imiterer, gjentar, men det viser også elevens vilje til å forsøke å løse oppgaven, som noen enklest gjør ifølge

fokusgruppen, ved å hente ”fasiten” ut ifra hvordan jeg som klasseleder gjør det. Den kan også tolkes som et uttrykk for barns musikalske væremåte, hvor barnets lekende vesen forsøker å forstå sine omgivelser gjennom observasjon og imitasjon (Holgersen, 2002, Thorgersen, 2012 s. 84).

Fokusgruppen kommenterer en enkelt elev som ofte lar seg rive med av oppspill fra medelever, velger å ignorere slike utspill i denne musikkturen.

V- Sånn som Petter kunne veldig lett ha valgt å være med på tullet, men da går det ikke på det at han er en tøysete gutt, det går på status. Der kunne han ha kastet seg med de andre som ville tulle. Men det tror jeg ikke at han gjorde, for dette synes han var kjekt. Dette var noe han likte. ” (Hentet fra fokusgruppeintervju, 2.3.15)

En av deltakerne i fokusgruppen antyder her at denne eleven velger å ikke tulle selv om han ser at noen andre elever gjør det. Dette kan forstås som at det faglige innholdet i aktiviteten er av en sånn kvalitet at det fenger han, og han velger å være deltakende fremfor å følge noen av de andre som tulle.

I forhold til hvordan lærerne i fokusgruppen har opplevd musikkundervisningen kommer det frem flere interessante synspunkt på hvordan en anvender musikkfaget, også i forhold til deres egen praksis.

V- Jeg synes det har vært kjekt. En helt annen musikkundervisning enn jeg hadde gitt de uansett. Sånn som med de eggene, jeg hadde nok ikke funnet eggene frem en gang, bare for å gi de et lite piff. Elevene syntes også at det var kjekt. Jeg har jo brukt litt rytmer og sånn, og jeg har brukt mye tid til å øve til storsamlingene, som stjernerdryss¹, musikken har blitt brukt til det ” (Hentet fra fokusgruppeintervju 2.3.15).

V- ” Det er kjekt å gjøre noe annet i musikken med de enn det som skal vises frem ” (Hentet fra fokusgruppeintervju 2.3.15).

I samtale med fokusgruppen kommer det frem at de opplever det som fint å få jobbe med musikkundervisning, uten at det skal bli til et produkt som skal vises frem. Det kommer også frem at de bruker mye av sin tid med musikkundervisning i 1. trinn til å øve til fremføringer

¹ Stjernerdryss- skolens navn på en årlig scenisk musikkopptreden/begivenhet for 1. – 4. trinn.

og samlinger. Disse to sitatene kan knyttes til lærerens musikkfaglighet, som gjennom en musikkfaglig tilnærming har kompetanse til å gjennomføre en musikktime som får gir en fullverdig musikkopplevelse uten publikum og uten scene og tilskuere utover deltakerne i rommet. Dette er muligens en arbeidsform som gir 6-åringen gode arbeidsforhold, hvor de får være i en prosess med sitt møte med musikken.

I hvert møte tok hver lærer for seg et par observasjoner de har gjort. Disse observasjonene er rettet mot elevene og er ofte knyttet til musikkfaglighet, samspill mellom elevene, elever som gjør overraskende valg og handlinger. Fokusgruppen påpeker her på en utvikling hos en konkret elev gjennom de fire ukene vi gjorde musikk sammen.

V- Jeg ser i hvertfall at alle er med nå. De som er litt den rolige, sånn som Tina, både sart og veldig forsiktige, hun er jo alltid med. Sånn så du idag også, hun klarer å møte blikket. Hun var ikke så på de første gangene, hun er så gyselig sjenerte. Du ser at hun har endret seg og går der og smiler. Fine gode elementer, det er litt artig å se (Hentet fra fokusgruppeintervju nr. 4, 23.3.15).

Eksemplet viser en emosjonell og sosial utvikling hos en sjenert jente, som gjennom musikkfaglig arbeid etterhvert viser glede, direktehet, besluttsomhet og deltakelse hvor hun også gjennom musikalsk arbeid skal ta egne beslutninger underveis enten for seg selv eller i et fellesskap. Gjennom utøving og tilrettelegging hvor innholdet i musikkundervisningen får et musikkfaglig fokus, vil en sideeffekt være at emosjonell og sosial utvikling finner sted gjennom delaktighet i et musisk fellesskap.

Fokusgruppen poengterer betydningen av musikkfaglig lærerkompetanse i faget.

T- ” Ja, bare det at hvis du kan få et fag, hvis du får det inn med en musikk lærer og sant. Selv om jeg har hatt musikk i den der grunnutdanningen, så er det ikke der jeg er best for å si det sånn. Fått inn noen som kan mye om musikk, som bare kan ” smacke ” det opp, så får du jo en annen undervisning og.

V- Det er jo sånn som du sier. Når du er med på det så ser du og, det å finne rytmer, telle på takt, litt sånne ting, de har igjen for det i forhold til norskfaget, rim og rytmer, ord og stavelser og dele inn i deler. Hvis du jobber parallelt med disse tingene så tror jeg at du kunne fått en—et litt mer rush”.

I sitatet ovenfor beskriver de en virkelighet som kunne trenge en forsterkning av kompetanse i forhold til musikkfaget, men også relevante koblinger mellom musikk og norskfaget. De antyder at en sterkere kobling mellom disse fagene kunne gitt elevene et faglig forsterkning og et fremoverpek ved å få jobbe med ord, rytme, stavelser både i musikk og norskfaget.

4.10 Resultater knyttet til klasseledelse

Lærerne i fokusgruppen understreker behovet for tydelig ledelse for elevene spesielt når undervisningen foregår utenfor tradisjonelle klasserom. Dette er ofte ekstra utfordrende i mer ustrukturerte situasjoner. De er opptatt av at enkelte elever er ytre styrt, har lavere impuls kontroll enn andre, og som er mer avhengige enn andre av tydelige rammer og struktur i undervisningen. Når en arbeider med mer abstrakte oppgaver, mener de at elevene trenger å vite hvordan de skal jobbe, altså en veldig tydelig klasseledelse og instruksjon.

V- Hva er tempo? Tempo, hvordan gjør du det, hva er det? Så resonnerer de seg jo frem, men de klare ikke sette ord på det. Går noen fort, skal jeg gå fort? Er det bare fort da? Nei, så kom det jo frem at det var fort eller sent. De må vite hva de skal gjøre.

(Hentet fra fokusgruppeintervju nr. 2, 9.3.15)

Eksemplet over viser at noen elever trenger tid og tydelige beskjeder for å være sikre på at de har forstått hva oppgaven går ut på.

Fokusgruppen vektlegger organisatoriske perspektiv i forhold til klasseledelse, og de diskuterer at etablering av noen felles normer for struktur og rutiner ved oppstart av timen, kan være et hensiktsmessig ledelsesgrep.

M- Et grep kunne være at de allerede før de kom inn, var at de stilte seg opp, gutt, jente, gutt, jente.

V- ja det sa jeg første gangen, det er lurt. Akkurat som luften går litt utav de da....

V- I alle samlinger, på alle plasser, ikke sant, så må jeg si; gutt/jente, gutt, jente, sånn er det bare.

T- Sånn er det hos meg og. Hver gang vi har gymtime, så er det gutt og jente. Så det passer de på helt selv ” (Hentet fra fokusgruppeintervju nr. 1, 2.3.15).

Sitatet fra fokusgruppen beskriver hvordan vi sammen diskuterer løsningsorienterte grep for å forberede/”klargjøre” elevene bedre til timen. Vi beslutter en plassering annen hver gutt/jente så langt det er mulig. Dette er også noe de fleste er kjent med gjennom samlinger og forflytninger på skolen. Lærerne opplever at noen av de sosiale rollene nøytraliseres mellom elever nettopp ved å gjøre dette, og elevene blir letter å lede. Responsen fra sidemannen blir gjerne nedtonet, da elever ikke kan søke sammen for å spille seg opp, og noen sosiale mekanismer i klassen får et begrenset spillerom. Det viser også hvilken kompetanse som finnes i skolen på hvordan å bruke struktur i mange ulike situasjoner og settinger. En slik

felles mal og utøving av klasseledelse både i pedagogiske og uformelle situasjoner, kan klargjøre settinger for at læring kan finne sted.

Når det gjelder musikkfaglighet og barns musikalske væremåte kommer det frem at fokusgruppen mener elevene trenger å forstå hvordan de skal jobbe, og hva som forventes av de i praktiske oppgaver.

V- Men så er det som du og sier, det med rytmen, for å se om de tar den, om de har den når de skal gå i pulsen. Du vet og jeg vet at det er det denne sesjonen går ut på.

Men de er jo ikke der i hodene sine, så når du sier at de skulle lytte, de skulle følge med på hvem som har føringen, det var jo du som hadde føringen, men om du stoppet, om du skulle endre retning.

Altså jeg tror det er mer det, fordi de leter etter hva de skal lære, fordi at de kjenner ikke begrepene.. (Hentet fra fokusgruppeintervju nr. 2, 9.3.15).

Vi jobber med en aktivitet med den ene klassen som har hatt noen utfordringer i forhold til adferd. Guttene er på plass nå og jobber godt, men nå er det ei jente som i alle timene har vært deltakende og inkluderende, som plutselig begynner å spille opp, med nye utfordringer.

T- Men gruppen har det jo med seg, og det som jeg ser nå, når ting egentlig skal lande, at vi har fått et nytt problem, en annen type utfordring, og det er jo det at de som har gjort det rette, velger å ikke gjør det rette, fordi..

M- Mangel av konsekvens?

V- Ja, om det går på mangel av konsekvens, eller roper jeg høyest, plutselig har Anne eller noen av disse som har vært veldig på plass begynt å utfordre.

V- Det gir meg signaler som pedagog; enten er dette beskjed meg, Vera, ” jeg er klar til en annen type grensesetting eller markering i klasserommet”, eller at eleven sier det til meg: ” det er jo det han gjør”, enten at det går på at en må ta noen grep i forhold til deg eller like mye gruppen du er i (Hentet fra fokusgruppeintervju nr. 2, 9.3.15).

Eksemplet ovenfor beskriver et velkjent fenomen i skolehverdagen. En jobber med adferd og klassemiljø med et spesielt fokus på enkelte elever. I samspillet som oppstår, begynner gjerne andre elever som vanligvis jobber som de skal, med å utfordre lærings situasjoner, medelever eller lærer. I mange klasser venter elever på at enkelte medelever skal bli klar, og noen ganger blir de lei av å vente, noe som kan slå ut med at de enten kopierer negativt adferd, eller prøver

å sette fokus på seg selv. I fokusgruppen kommer det frem noe av det komplekse samspillet mellom klasseleder og elever, hvordan klasselederen hele tiden tolker elevenes respons eller adferd, og justerer ledelsen etter hva som til enhver tid føles rett.

I fokusgruppen har vi blitt enige om å innføre en "timeout" hvis elever viser at de trenger en pause, eller velger å tulle slik at det forstyrrer medelever. Her diskuterer vi effekten av innføringen av "timeout" i den ene klassen.

V- Forespeilingen du tok, nei, de var ukjent med timeout, men de forsto jo hva det var. Hvis det er noen som tar lenger tid nå på å bli klar, for eksempel, så bare tar vi en timeout og pauser dere ut, også fortsetter vi andre, fordi det er så mye kjekt...Altså, da får du sagt ifra, men det blir ikke dumt for noen. Det synes jeg er rett fordi de er små, samtidig som de er ganske store. Vi jobber en del med det at du kan ikke skylde på at det var Tim, nei, det var Wenche, det er du, din kropp, det er du som gjør. Det er du som velger å tøyse. " (Hentet fra fokusgruppeintervju nr.2, 9.3.15)

Sitatet viser at fokusgruppen mener at det er mulig å innføre standarder og rammer for så små barn, uten at noen elever fremheves negativt. Gjennom å prøve ut en konsekvens for å regulere adferd, signaliserer det samtidig til elevene at det betyr noe hvordan jeg er, hva jeg gjør og hvordan jeg bidrar i klassefelleskapet.

Disse ulike sitatene fra fokusgruppen viser at de kommenterer både i forhold til musikkfaglighet, klasseledelse og hvordan musikkfaget kan ha en betydning for relasjonsbygging gjennom musikkundervisning. De viser også at vi i fokusgruppen bruker ulike måter å forklare undervisningen på.

V- Du sa hva du forventer og minnet de om sånn og sånn, og så var de på. De sang og de var med, og jeg tror at det er ganske trygt og godt. De vet hva de skal gjøre, ja. Det jeg synes er veldig kjekt også er det kjekt å se at alle er med... " (Hentet fra fokusgruppeintervju nr. 3, 16.3.15).

I sitatet beskrives både klasseledelsesmessige faktorer som tydelighet, trygghet, elever som involverer seg og som viser glede gjennom musikkundervisningen. Denne beskrivelsen gjelder klassen som hadde utfordringer knyttet til adferd, viser hele klassen musikkutfoldelse og delaktighet i musikktime.

5.0 Drøfting og avslutning

5.1 Innledning

I dette forskningsprosjektet har jeg hatt til intensjon å prøve ut et forskningsdesign med tanke på å utvikle innhold og aktiviteter i musikkundervisning for 1. klasse.

I det følgende vil jeg drøfte funn opp mot forskningsspørsmål, og mulige perspektiv for videre forskning.

Jeg vender igjen kort tilbake til forskningsspørsmålene som utgangspunkt for drøftingsdelen.

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan innhold og aktiviteter i en inkluderende musikkundervisning utvikles og vektlegges?
3. Hva kjennetegner et optimalt design for inkluderende musikkundervisning i 1. klasse, og hvordan vil en kunne forholde seg til eksisterende læreplaner og metoder i faget?

5.2 Designforslag

På grunnlag av funn vil jeg fremsette følgende designprinsipp:

- Musikkundervisning for 1. klasse skal være en musisk møteplass hvor den enkelte elev får utvikle sine musikalske væremåter. Disse væremåtene beskriver jeg slik; sangutfoldelse, lekelyst, bevegelsesbehov, musiseringsglede, imitasjon/gjentakelsesinteresse, opplevende lytting, skapende nysgjerrighet, og interaktiv kommunikasjon
- Et optimalt design må omfatte undervisning som stimulerer til og ivaretar disse musikalske væremåtene
- Et optimalt design for 1. klasse vektlegger rytmikkinspirert musikkundervisning, som tilrettelegges for elever uavhengig av faglig og sosialt nivå
- Fagplanen bør i 1.- 4. trinn ha et sterkt fokus på prosessarbeid i musikkfaget, hvor elevene aktiviseres gjennom ulike estetiske formuttrykk som de får trene på i gjentakende perioder

- Det bør være et sterkt fokus på musikalsk utfoldelse, som vil kunne ivaretas gjennom et tydeligere fokus på barns ulike musikalske væremåter
- Et optimalt design har et improvisatorisk og dynamisk preg som må tilpasses og justeres med den til enhver til aktuell elevgruppe og som inkluderer gjennom deltakelse
- Ved å utvikle en større vektlegging av kjernekomponenter i faget, vil en kunne arbeide dypere med kjernekomponentene og i større grad ivareta en musikalsk utvikling hos barnet
- Timerressursen i musikkfaget bør økes, slik at både prosess og produktrettet musikkundervisning kan få akseptable arbeidsvilkår. Ved å ha flere økter i løpet av en uke, vil en lettere kunne ivareta en kontinuitet, stabilitet og utvikling i de musiske prosessene hos de yngste barna gjennom kreative arbeidsmåter
- Gjennom musikkfaget møtes elevene og lærer i prosesser som stimulerer til musikalsk, sosial og emosjonell utvikling. Slike unike musikalske rom bør utnyttes i større grad enn det gjør i dag, og premissene bør legges allerede fra 1. Trinn
- Skolen må ta eierskap i musikkfaget og utvikle faget fra innsiden
- Hvordan klasselederen/musikklæreren utøver og tilrettelegger for musiske prosesser vil være avhengig av hvordan musikkpedagogisk kompetanse anvendes.

Dette kan løses på flere måter;

- 1) styrke musikkfaget i lærerutdanningen
- 2) utvikle et sterkere samarbeid med grunnskole/ kulturskolepraksis
- 3) utvikle et mer samordnet, helhetlig, musikkfaglig samarbeid og fokus internt på skolen, også i forhold til utvikling og tilrettelegging av fagplaner
- 4) gjøre sterkere bruk av samarbeid mellom musikklærere og kontaktlærer på gjeldende skoler

5.3 Utvikling og vektlegging av innhold og aktiviteter i musikkfaget

Vektlegging av innhold og aktiviteter i musikkfaget bør sees i sammenheng med elevens alder, modning og gruppesammensetning. Jeg har i mitt prosjekt hatt en intensjon om å utvikle en praktisk-rettet musikkundervisning. Med fokus på et praktisk innhold og utøvelse og medskapning i musikk, vil vektlegging av praktiske aktiviteter medføre en musikkfaglig kompetanse og ballast for å tilrettelegge for dette. Flere av funnene viser at musikalsk

utvikling finner sted når barna får mulighet til å utforske, delta og utføre musikk gjennom musikkfaglige prosesser, og elevene utvikles individuelt og kollektivt. Ved å gjenta musikkaktiviteter, anvende de med ulike metodiske tilnærminger, møter en barnets væremåter gjennom blant annet gjentakelse og imitasjon. Når en tilrettelegger for musikkundervisning i skolen, vil det i stor grad være synonymt med gruppeundervisning, og størrelsen på gruppene er noe av det en må ta i betraktning under planleggingen av dette. En vil møte elever som er veldig interessert i faget, og andre som viser mindre interesse. I utvikling og tilrettelegging for praktisk arbeid viser funn at en som lærer tar høyde for dette, og tilrettelegger opplegget til et nivå alle kan mestre, men med mulighet for gradvis utvikling av vanskelighetsgrad innenfor disiplinen. Funn viser at med variasjon i arbeidsmåter, og med en ”rød tråd” i forhold til aktiv musisering, bevegelse, sang, vil elevene kunne bevisstgjøres sin egen musikalitet gjennom sitt møte med musikk. Flere funn viser at når elevene erfarer, utfører, gjentar og skaper de egne uttrykk når muligheten byr seg. Ludvigsenutvalget (Nou 2015: 8) fremhever og anbefaler fire kompetanseområder som utgangspunkt for fagfornyelse i skolen;

- fagspesifikk kompetanse
- kompetanse i å lære
- kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- kompetanse i å utforske å skape

(Nou 8: 2015, s. 10-11)

Utvalget påpeker at disse kompetanseneområdene vil være betydningsfulle og relevante for utvikling av kunnskap i fremtidens skole, og at det bør tilrettelegges for utvikling av disse kompetansene. Som ett av to fag blir musikkfaget fremhevet som eksempel på hvordan grunnskolefaget musikk som et utøvende, kreativt og opplevelsesfag ”forholder seg til praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling på flere måter”.

(Nou 2015: 8, s. 20). Sosiale og emosjonelle kompetanser har betydning for faglig læring, og fremheves som viktige kompetanser for fremtidens skole (OECD, 2015 a).

Ludvigsenrapporten etterspør en forenkling av nasjonale læreplaner (Nou 2015:8), og ved en forenkling av læreplanen er det særs viktig å få konkretisert hva som skal være kjernekomponenter i faget, tenke helhetlig i et langsiktig faglig perspektiv for hele grunnskoleløpet, og forsøke å etablere læreplaner med gode, musikkfaglige ambisjoner og mål, som samtidig kan være et supplement til nytenkning i skolen. Funn viser at musikkfaget

har en mangesidig funksjon, og at en også gjennom å utvikle en musikkfagspesifikk kompetanse, samtidig trener på å delta i et fellesskap, hvor deltakelse, kommunikasjon og samhandling implisitt foregår.

5.4 Et undervisningsdesign som ivaretar barns musikalske væremåte

Funn i denne studien styrker kunnskapen om at når barnet får anledning til å uttrykke seg i og gjennom musikk, vil de utvikle sine musikalske kompetanser. I forhold til barns musikalske væremåte fremkommer det i flere funn hvordan elevene gjennom musikalsk lek og bevegelse uttrykker og utfolder seg, og kan bli så oppslukt av aktiviteten at de ikke enser hva som skjer rundt seg.

Kjennetegn for en optimal for musikkundervisning i 1. klasse vil muligens være et dynamisk design som til enhver tid må tilpasses elevene, men som har en tydelig musikkfaglig retning, fokus og innhold med kunnskap om hvordan barna lærer, uttrykker seg og skaper. Ved å etablere strukturer og rammer for dette, og ved å tenke i et mer langsiktig perspektiv, vil elevene lære, erfare og mestre gjennom prosessfokusert musikkundervisning, utvikle ulike ferdigheter innen musikkfaget. På den ene siden vil kunnskap og kompetanse som fremmer musikkaktiviteter med utgangspunkt i barnets musikalske væremåte være essensielt å fokusere på, og på den andre siden vil allmenndidaktisk kunnskap som klasseledelse og relasjonsfremmende aspekt være faktorer som vil kunne styrke utviklingen og gjennomføringen av et optimalt undervisningsdesign i musikk. I et slikt undervisningsdesign må improvisasjon være en sentral faktor, både når det gjelder det praktiske fokuset, men også gjennom ivaretagelse av lekens karakter gjennom musikkutfoldelse (Sawyer, 2011). Her finnes et potensiale musikkfaget kan anvende på mange ulike måter. I stortingsmelding nr. 28 (2015/2016) settes søkelyset på behovet for en kompetanseheving hos lærere i de estetiske fagene for 1.- 4 trinn, og det vil være hensiktsmessig å øke kunnskap på innholdet av fagplanene og praktiseringen av denne musikkfaget i grunnskolen, noe det behøves ytterligere forskning på.

5.5 Proessorientert musikkundervisning

Funnene viser også at ved å la barna få jobbe i prosesser, vil en kunne utvikle musikkaktiviteter som ivaretar og inkluderer deltakelse av alle elever. Fokusgruppen antyder at det eksisterer et sterkt produktfokus når det gjelder musikkfaget, og at det for 6-åringene,

for enkelte elever kan oppleves som stressende, utrygt og ubehagelig. Ved å utvikle elevgruppen gjennom prosessorientert musikkundervisning, vil en gradvis kunne tilvenne de ulike elevtypene til å ta valg, lede, la seg innlemme i en større sosial kontekst, og ved et fokus på gradvis eksponering utvikler en sosiale og emosjonelle kompetanser, som både muligens ruster elevene bedre til mer produktrettet fokus, men også til å få utvikle sin musikalitet i sitt eget tempo (Fredens & Kirk, 2001). En vil likevel kunne jobbe mot konkrete mål og gjennom det å gjøre, utøve musiske praksiser, vil barna utvikle ulike sider av sin musikalitet uten tanke for at det skal presteres noe som skal vises frem. På den andre siden er det viktig å se verdien av også å ha et produktfokus, da musikkfagets egenart er i en særstilling i forhold til fagets egnethet når det gjelder produktorientert praksiser, som en sentral komponent i faget. Ved å la elevene bli kjent med musikkfaglige prosesser i 1. klasse, vil en kunne ivareta barnets musikalske væremåte i større grad, og en vil etablere en arbeidsmåte hvor de får utfolde seg musisk med et lekent preg, som samsvarer med forskning om hvordan barn lærer og erfarer (Bjørkvold 1985, Sundin 1963, Vygotsky 1978). Å jobbe prosessorientert vil også stille krav til lærerens fagspesifikke kompetanse, men også til utøvelsen av klasselederrollen, som tydelighet, tilstedeværelse både i forhold til musisk utøvelse og evnen til å jobbe frem prosesser. Her er evnen til å bygge relasjoner til og mellom elevene en viktig faktor for å kunne arbeide sammen, og en kunnskap om hvordan barns musikalske væremåte kommer til syne og utvikles. Musikkfaget har kvaliteter som egner seg som et ” fremvisningsfag” noe som muligens fører til at det kan bli et for ensidig og for stort produktfokus i musikkarbeid som gjøres i skolen. Dette kan føre til at prosessen kan bli nedtonet, og at en må ta snarveier for å få produktet egnet til fremføring. En konsekvens av dette, kan føre til at det utvikles en skolekultur, med mange gode hensikter og intensjoner, men at musikkmetodiske valg som gjøres, ikke i tilstrekkelig grad ivaretar en helhetlig forståelse om hvordan barns musikalske væremåte kommer til syne og får utvikle seg på barnets premisser.

5.6 Musikkfagets plass i begynneropplæringen

Ludvigsenrapporten (Nou 2015: 8) anbefaler en fagfornyelse i grunnskolen, og musikkfaget er et av to fag som legges til grunn for slik fagfornyelse.

En forenkling av fagplanen vil kunne innebære en tydeliggjøring av kjernekomponenter i musikkfaget, og være rådgivende i forhold til vektlegging av disse. Kunnskap om hvordan barn erfarer og lærer i og gjennom musikk vil kunne legge føringer for dette. Da vil det være

naturlig å vurdere en tydeligere vektlegging av lek og bevegelse i større grad enn det presiseres i eksisterende læreplaner. Ved å gjøre det, vil det i større grad ivareta barns musikalske væremåte som beskrevet i kapittel 3.

Overgangen fra barnehage til skole har et mulighetspotensiale for å etablere arenaer for utfoldelse og lek, og musikkundervisning kan ivareta flere av barnets mange væremåter, ikke bare de musiske. I en fagfornyelse og utvikling og endring av kompetanseområder vil det være interessant å se på musikkfaget som et tverrfaglig verktøy også opp mot andre fag. Den offentlige debatten er preget av måldebatt, Pisatester, og med en dominans av hvordan elevene skårer i basisfag som lesing, skriving og regning. Til tross for økt timetall i fag som matematikk, viser undersøkelser at norske barn ikke skårer bedre i matematikkfaget (Udir, 2016). Ifølge Bamford viser forskning at land som satser på kunstfag og kultur i skolen, er de samme landene som skårer høyt i Pisaundersøkelsen (Bamford, 2008). Undersøkelsen til Bamford påpeker at kunstfag kan styrke kompetanser hos elevene som gjør at de lærer bedre i andre fag (Bamford, 2008). I denne studien har jeg ønsket å undersøke hvordan en kan prøve ut og utvikle en praktisk musikkundervisning med utgangspunkt i den elevgruppen en hadde til rådighet. Det vil være behov for ytterligere forskning på musikkfagets plass og rolle i begynneropplæringen, hvor en både vurderer strukturelle og innholdsmessige endringer i faget, men også en styrking av faget. Flere funn i studien viser hvordan elevene gjennom en praktisk rettet musikkundervisning kan styrke og utvikle sosiale og emosjonelle sider. En fornying i musikkfaget vil derfor både kunne rettes mot faget og fagets egenart, men også se på musikkfaget i et større perspektiv, som for eksempel utforming og utvikling av språklige uttrykk, både verbale og nonverbale. Ifølge Bowman er det i musikkundervisning behov for utvikle en pedagogikk som er mer kroppslig rettet (Bowman 2007, s. 1101-1102).

Ved å arbeide med nonverbale og verbale uttrykk i og gjennom musikkaktiviteter vil en i større grad ivareta 6-åringens ulike væremåter, og gi barnet et mulighetsrom for utprøving, medskapning, utfoldelse gjennom lek og musisering (Fink-Jensen 1997, Hauge & Christophersen 2000, Holgersen 2002, Juntunen 2004). Et tverrfaglig samarbeid mellom basisfagene og musikk, som ikke kun vekter de ulike fagenes egenart, men ser fagene i et større læringsperspektiv. På den ene siden vil dette kunne styrke og variere læringsmetodene som brukes. På den andre siden vil en kunne se elevenes læringsperspektiv i en større sammenheng, som muligens måtte føre til nye vurderinger i forhold til hvordan de ulike fagene blir organisert, og se på muligheter for et tverrfaglig samarbeid med rom for å timeplanfeste et slikt tverrfaglig arbeid. Kan det også tenkes at dette ville måtte føre til en annen måte å organisere timeressursfordelingen? I så fall hvilken konsekvens kan dette

medføre for integriteten til hvert enkelt fag? Hvis kompetansen i de estetiske fagene er underrepresentert i skolen, hvordan kan en da utnytte den eksisterende kompetansen som allerede finnes på skolen på en mer helhetlig måte? Og hvordan skal en utvikle og styrke de estetiske fagene i utdanningssystemet, slik at gjennomføringen av disse i skolen får et mer helhetlig preg? St. meld. nr. 28 (2015/16) vurderer en videre utredning om utvikling/endring av eksamensordningen til også omfatte de estetiske fagene. Dette vil kunne bidra til en mer systematisk og strukturell forståelse av praktiseringen av fagplaner for eksempel i musikkfaget som vil påvirke hele skoleløpet, og kunne bidra til en styrking av estetisk fag. Det vil være behov for å utvikle forskningsbasert kunnskap om sammenhenger mellom basisfag som språk, matematikk og musikk i grunnskolen, som et av resultatene ved fagfornyelse vil kunne bidra til økt kunnskap om (Nou 2015: 8).

5.7 Et optimalt design for musikkundervisning i 1. klasse?

På søken etter et optimalt design for musikkundervisning fremkommer det i funnene at de fire mest sentrale aspektene i utvikling av et slikt design er kjennetegn som klasseledelse, relasjonsbygging, lærerens faglighet og utvikling av musikalske kompetanser, som jeg har valgt å kalle barns musikalske væremåte. Disse ulike aspektene griper som jeg har belyst tidligere inn i hverandre. Med klare musikkfaglige mål og intensjoner vil en kunne tilrettelegge for slikt arbeid gjennom en tydelig klasseledelse (Marzano 2006, Laursen 2004). Hvordan en utøver det musikkfaglig avhenger av hvordan en får formidlet og gjennomført de ulike aktivitetene. Eksisterende læreplaner er ikke til hinder for en slik praktisering, men vil kunne trenge en tydeligere presisering for å justere en kurs slik at prosessen blir mer vektlagt, og at bevegelse og lek får et tydeligere fokus i musikkfaget (LK06). Ved å arbeide strukturert i et langsiktig perspektiv hvor musikkundervisning i tidlige skoleår vektlegger musikkutfoldelse gjennom ulike musikkaktiviteter, vil en kunne oppnå å etablere en musikkpedagogisk forståelse, kunnskap og erfaring hos elevene som ikke bare gir de en større innsikt i sin egen musikalitetsutvikling, men som trener på samhandling med andre langt utover et enkelt fag i skolen (Hauge & Christophersen 2000, Wedin 2011, Bamford, 2012). Funn viser at elevene innretter seg fleksibelt i praktisk rettet musikkundervisning. De tilpasser seg, er åpne, nysgjerrige mennesker, som når rammene ligger til rette for det, griper de muligheten i musiske spillerom (Bjørkvold,1985).

5.8 Avslutning

Etter analyse og drøfting er det mye som tyder på at musikkundervisningen i skolen er et fagfelt som med sitt særegne konglomerat av faglige dimensjoner, som kan være et kraftsenter hvor barnets potensiale kan få utvikle seg på barnets premisser. Med utgangspunkt i barnets musikalitet, kan dette også utvikle sosiale og emosjonelle kompetanser gjennom at barnet er deltakende i et aktivt, musisk fellesskap. Det kommer også frem at allmenn didaktiske kunnskaper og ferdigheter, som blant annet kommer til uttrykk i og gjennom utførelsen av klasseledelse, har en viktig funksjon for å gjennomføre og utvikle musikkundervisning i skolen. Et praktisk musikkfellesskap kan stille klasselederen ovenfor store pedagogiske utfordringer, nettopp fordi en i musikkfaget, kan bryte opp strukturer som vil kunne utfordre pedagogen som klasseleder. Jeg har gjennom prosessen fått bekreftet mye av min forforståelse om hvordan utviklingen i prosjektet kunne forløpe seg, men har også blitt overrasket underveis. Noe av det som har overrasket meg mest, er hvordan sosiale mønstre etableres så tidlige i skoleløpet. Dette henger nok sammen med at mange barn går flere år i barnehage før de starter på skolen, noe som er med på å påvirke sosiale strukturer. For å kunne gjennomføre musikkundervisning med et praktisk fokus, måtte noe det sosiale samspillet i klassen bearbejdes. Jeg vil trekke frem at en konsekvens av slike etablerte sosiale mønstre i klassen, gjorde at jeg brukte lenger tid enn forventet på å etablere strukturer og dynamiske mønstre for praktisk musisering. Derfor fikk vi arbeidet i mindre grad enn forventet med utforskning av kropp og bevegelse. Dette mener jeg blant annet handlet om å etablere trygghet i et skapende gruppefellesskap, slik at de sosiale kodene måtte ”varmes” opp, før de kunne settes i spill. Dette samsvarer med det Marstal påpeker om betydningen av at barn får oppleve, speile seg i kreative og praktiske aktiviteter, der en henter ut en kraft og potensiale som finnes i oss mennesker behøves stimuli for å aktiveres (Marstal, 2004). Som fagperson har jeg blitt enda mer bevisst på sammenhengen mellom faginnhold, relasjonelle samspill, og virkemidler for å utvikle et opplegg der elevene arbeider i en slags flyt, hvor det musiske blir fremtredende. Da perioden på fire uker var over, opplevdes det som at nå var elevene klare til å ta nye steg inn i musikkens verden. Nye arbeidsmåter var etablert som opplevdes som fruktbare, elevene var mottakelige og arbeidet godt sammen, og flere musikalske væremåter kom til syne. Som jeg beskrev innledningsvis viser flere funn hvordan musikalitet utvikles gjennom at barna får møte og utvikle sine ulike musikalske væremåter gjennom sitt møte med musikken. Funn styrker min oppfatning om at klassen individuelt og kollektivt utvikler samhandling, deltakelse og samarbeid gjennom å la seg inkludere,

involveres i en musikkundervisning som ivaretar en utvikling av musiske ferdigheter gjennom lek, bevegelse i ulike aktiviteter gjennom musikk. Jeg ser at et slikt musisk fellesskap kan være fruktbart også i utvikling av klassemiljø, hvor musikkundervisningen blir tilrettelagt slik at alle kan være deltakende også om klassen har et sammensatt faglig og sosialt potensiale. Ifølge Kunnskapsdepartementet fremheves sosiale og emosjonelle kompetanser som empati, utholdenhet og lederskap i den siste St. meld. nr.28 (2015/2016). I videre forskning ville jeg tatt tak i en ytterligere fordypning i arbeidet med musikken. Å la elevene få friere spillerom til individuelle uttrykk, i en intensjon om å styrke deres utvikling av sine musikalske væremåter. Videre finner jeg det interessant hvordan det kan synes som sosiale og emosjonelle kompetanser utvikles og styrkes gjennom å arbeide i kreative prosesser, noe videre forskning vil kunne gi oss mer kunnskapsbasert- og praksisnær forskning på. Jeg vil hevde at flere kan ha nytte av dette forskingsprosjektet. Dette fordi det setter søkelyset på prosessorientert musikkundervisning, utvikling av klassemiljø, noe som jeg anser som relevant for alle klassetrinn. Videre vil forskning på musikalske væremåter kunne føre til økt kunnskap om hvordan lek kan anvendes som et pedagogisk verktøy, som tar hensyn til og ivaretar barnets grunnleggende behov for lek og bevegelse (Vygotsky 1978, Bjørkvold 1985). Jeg finner det også interessant at hvis en fagfornyelse i musikk vil kunne stimulere til nye faglige organiseringsstrukturer i skolen, og at dette muligens vil kunne styrke de estetiske fagenes posisjon i begynneropplæringen. Her finnes et potensiale i koblingen mellom musikk og språk, og musikk og matematikk for å nevne noe. Jeg finner også grunnlag for si at klassene utviklet en større utholdenhet og konsentrasjon gjennom disse ukene, men på grunn av prosjektets varighet og omfang, er dette vanskelig å måle dette for å gi det validitet, noe et mer langsiktig forskingsprosjekt ville kunne gjøre. Hvordan forholdet mellom læreplan og det praktiske virke faktisk blir utført og gjennomført i musikkfaget, trengs det mer forskningsbasert kunnskap om. Også i forhold til i hvilken grad det i praksis eksisterer en sammenhengende praktisering av læreplanen gjennom hele skoleløpet i musikkfaget. Med læreren som nøkkelfaktor for elevenes faglige utvikling, vil dette naturlig nok også påvirke elevens musikkfaglige utvikling når det kommer til musikkundervisning (Sawyer, 2011). For å kunne ivareta barns musikalske væremåter må en kunne gjenkjenne de ulike væremåtene for å utvikle et musikkdidaktisk design som fremmer slik utvikling.

Litteraturliste:

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2007). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2.utg.) Lund: Studentlitteratur AB.

Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzel.

Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren* Oslo: Musikk i skolen.

Bamford, A. (2012). *Arts and Cultural Education in Norway 2010/2011: report*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Barstad, S. H. (2010). *Den kompetente læreren* NLA, Høgskolen, Bergen. Hentet 31.5.2016 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/.../Master_Barstad_h10.pdf

Espeland, M. (2006). A century of music listening in schools: toward practices resonating with cultural psychology? In M. S. Barrett (Ed.) *A Cultural Psychology of Music Education*. Oxford University Press.

Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. I. R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (red.), *Encyclopedia of Adolescence* (s. 746-758). New York: Garland.

Bjørkvold, J. R. (1985). *Spontansangen vårt musikalske morsmål* Hentet 14.4. 2016 fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013042206060

Bjørkvold, J. R. (1989). *Det musiske mennesket* Oslo: Freidig forlag.

Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* Bergen: Fagbokforlaget.

Bowman, W. & Powell, K. (2007). The body in a state of music *International Handbooks in Arts Education Part Two* (Ed. L. Bresler) Springer. University of Illinois at Urbana-Champaign. U.S.A.

Brunström, J. Ö. (2015). *Kropp, görande och varande i musik: en fenomenologisk studie*. Örebro Universitet.

Christophersen, C. (2005). *Kroppen i musikkpedagogikken*. Flerstemmige innspill 2004-2005: (NMH-publikasjoner; 1, s. 83-96).

Hentet 29.5.16 fra http://www.nb.no/idtjeneste/URN:NBN:no-bibsys_brage_36638
<http://hdl.handle.net/11250/172341>

Christophersen, C. (2011). *Interesser, nærhet og brudd. Om å forske på egen musikkpedagogisk kultur*. NMH- publikasjoner; 2011: 2 Nordisk musikkpedagogisk forskning; årbok 12.

Hentet 28.5.16 fra http://www.nb.no/idtjeneste/URN:NBN:no-bibsys_brage_28439
<http://hdl.handle.net/11250/172239>

Dewey; J. (1897), January 16). My pedagogic creed (Article IV). *The school Journal*, LIV(3), 77-80.

Dewey, J. (1934). *The art of experience*. New York: The Penguin Group.

Dalcroze, J. (2013). *The eurhythmics of Jean Dalcroze* London: Read books ltd.

Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. I M.C. Wittrock (red.), *Handbook on research on teaching* (3. utg.) (s. 392 – 431). London: MacMillan Publishing Company.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: The Penguin Group.

Engvik, G., Hestbek, T. A., Hoel, T. L., Postholm, M. B. (red.), (2013). *Klasseledelse- for elevenes læring* Trondheim: Akademika forlag.

Espeland, M., Arnesen, T. E, Grønsdahl, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H &

Aadland, H. (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule.*

Fink-Jensen, K. (1997). *Musikalsk stemthed-et henrykt nu? Temaer og former i børns lytteopplevelser i skolen.* København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Fredens, K. & Kirk, E. (2001). *Musikalsk læring* København: Reitzel Forlag.

Hamel, P. M. (1979). *Through Music to the Self: How to Appreciate and Experience Music Anew.* Shambhala Publications. Inc.

Hammershøj, H. (1995). *Barnets musikalske vei Otta:* Tano Aschehoug.

Hauge, T. B. & Christophersen, C. (2000) *Rytmask musikkpedagogikk i grunnskolen* Bergen: Fagbokforlaget.

Hol, E M. A. (2006) *Musikk og bevegelse. Hvordan kan "musikk som bevegelsesfag" være en fagdidaktisk konsepsjon for musikkfaget?* Oslo: UiO

Holgensen S. E. (2002). *Mening og deltakelse. Iakttagelse af 1-5 årige børns deltakelse i musikundervisning.* Phd. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Jørgensen, H. (1982). *Fire musikalitetsteorier* Oslo: Tano Aschehoug.

Juntunen, M. L. (2004). *Embodiement in Dalcroze:* Oulo University Press.

Knoblauch, H. Schnettler, B., Raab, J & Soeffner, H. G. (2006). *Video Analysis. Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology.* Frankfurt (a/M):Peter Lang.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Ad notam Gyldendal.

Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske lærer.* 1.e-utgave, København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk forlag A/S.

LK06 (2013). *Kunnskapsløftet, mål og innhold* Oslo: Pedlex.

NOU- 2015: 8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra 28.5.16
<http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/nou-2015-8/>

Van Manen, M. (2014). *The phenomenology of practice* Left Coast Press.

Marstal, I. (2004). *Dit musikalske barn* Aschehoug Dansk forlag A/S.

Marzano R. J. (2003). *Classroom management that works; research-based strategies for every teacher*. USA: Merrill Education.

Mc.Kenney,S./Reeves, T.(2012). *Conducting Educational Design Research*. New York, NY: Routledge.

McNiff, J. (2013). *Action Research: principles and Practice*, (3rd ed.), Abingdon, Routledge.

Meld. St. 28 (2015–2016). Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi* Oslo: Pax forlag.

Musikk fra livets begynnelse (2016). Hentet 15.5. 2016 fra
<http://www.musikkfralivetsbegynnelse.no/kurs/>

Muirhead, B.(2002). *Teacher- as- researcher*. USDLA Journal, 16(9). Hentet 28.5. 2016 fra
http://www.usdla.org/html/journal/SEP02_Issue/article07.html.

Nielsen, F. (1998). *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk forlag.

Nordahl. T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handling i skolen. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

OECD (2015 a). *Skills for social progress. The power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.

Carl Orff (2009, 14. februar). I store norske leksikon. Hentet 13.2. 2016 fra https://snl.no/Carl_Orff.

Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Doktorgradsavhandling. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet.

Ruud, E. (1977). *Musikk og identitet* Oslo: Universitetsforlaget.

Sawyer, K. R. (2011). *Structure and Improvisation in Creative teaching* Cambridge: University Press.

Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse* Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk* Oslo: Universitetsforlaget.

Sundin, B. (1978). *Barns musikaliska utveckling*. Lund: Liber Läromedel.

Sæther, M. & Aalberg, E. A. (2011). *Barnet og musikken* Oslo: Universitetsforlaget.

Thorgersen, C. F. (2012). *Musikdidaktik i förskolan Musikvetenskap för förskolan B*. Ridderspore & J. Söderman (red.) Stockholm: Natur & Kultur.

Utdanningsdirektoratet (2016). Hentet fra Udir.no 28.5.2016
http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/evakl_presentasjoner_sluttrapporter/udir_ev_aluering_kunnskapsloeftet_2012_korr3.pdf.

Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap: En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Veal, K. & Leren, O. (1972). *Musikkpedagogisk grunnbok* Oslo: Norsk Musikforlag A.S.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge: Harvard University Press.

Wedin, E. N. (2011). *Spela med hela kroppen* Stockholm: Gehrmans Musikförlag.

Wedin, E. N. (2013). *Utveckla språket med musik*. Rörliga rytmer och toner att ta på. Hestra: Isaberg förlag.

Winsnes- Ravndal, R. (1975). *Førskolebarn og musikk* Oslo: Norsk Musikforlag A.S.

Figurliste:

Figur 1: Socialisering og læring via den empiriske, den æstetiske og den diskursive læringsform. Austring, B, D. & Sørensen, M. (2006, s. 106). *Æstetik og læring: Grundbog Om Æstetiske Læreprocesser*. København: Hans Reitzel.

Figur 2: Det autoritative perspektivet. Roland, (2011).

Hentet (og rekonstruert) fra Respektheft på nettet (problematferd i skolen, hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd).

Figur 2: Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk* Oslo: Universitetsforlaget.

Hentet 18.3. 2016 fra

Relasjon<http://forebygging.no/Global/Radarhjulet%20Spurkeland.png>ell pedagogikk

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet Inkluderende musikkundervisning i 1. klasse.

*«Inkluderende musikkundervisning,
hva er det og hva kan det bli?»*

Bakgrunn og formål

Studien gjøres i forbindelse med et masterprosjekt på Høgskolen Stord Haugesund i masterutdanningen : Master i kreative fag-og læreprosesser.

Formålet med studien er å få større kunnskap om kreative læreprosesser og om hvordan elever best kan utvikle sin musikalitet og sin musikalske væremåte gjennom praktisk arbeid i musikk.

Harestad skole har takket ja til å være med i prosjektet og det har vært gjennomført loddtrekning om hvilke to klasser som får delta på 1. trinn.

Lærerteamet for 1. trinn får anledning til å være med i en fokusgruppe, slik at kunnskap og erfaringer i prosjektet kan deles og komme til nytte for hele trinnet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Prosjektet skal gjennomføres over en 4 ukers periode hvor undertegnede (også ansatt ved Harestad skole) skal gjøre feltarbeid på 1. trinn.

Kontaktlærer vil også delta i timene.

Observasjoner fra timene, videoopptak samt refleksjoner i fokusgruppe danner grunnlag for datainnsamling i studien.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder vil ha tilgang til personopplysninger, som vil bli lagret konfidensielt. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes høsten 2015, men kan strekkes til september 2017.

Personopplysninger og evt. videoopptak vil anonymiseres gjennom prosjektperioden og bli oppbevart til masteravhandlingen er levert og sensurert. (senest september 2017).

Etter fristene som er nevnt kan enkelte video opptak bli benyttet som eksempler ved presentasjon av oppgaven og ved foredrag basert på oppgaven.

Råopptakene blir slettet.

Det går an å be om å få ansiktene sladdet på videoopptakene som kan bli vist offentlig.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og en kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom en trekker seg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med

Merethe Rage Aasvold, 93039376, merethe.aasvold@lyse.net

Kari Holdhus (veileder) Høgskolen Stord Haugesund, 971 68 005, kari.holdhus@hsh.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien »Inkluderende musikkundervisning; hva er det og hva kan det bli?» og er villig til å la min sønn eller datter delta.

Navn på deltaker _____

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- *Jeg samtykker til at opplysninger om min sønn/datter kan innhentes fra klasselærer.*
- *Jeg samtykker i at anonymisert forskningsmateriale vedrørende musikkundervisning i mitt barns klasse kan lagres kan til prosjektslutt.*
- *Jeg ønsker at videoopptak av vår sønn/datter blir anonymisert ved offentlige visninger (ansiktet blir sladdet)*

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kari Holdhus
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag Høgskolen Stord/Haugesund
Klingenbergsvegen 8
5414 STORD

Vår dato: 05.02.2015

Vår ref: 40876 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.11.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 19.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

40876	<i>Inkluderende musikkundervisning, hva er det og hva kan det bli?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kari Holdhus</i>
Student	<i>Merethe Rage Aasvold</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Statusrapport er allerede registrert.

Din statusrapport ble ikke registrert, da personvernombudet allerede har mottatt statusrapport for dette prosjektet
Endrigene i prosjektet vil behandles av en saksbehandler og du vil få tilbakemelding per epost i løpet av en måned.

Prosjekt 40876: Inkluderende musikkundervisning, hva er det og hva kan det bli?

Kari Holdhusl Merethe Rage Aasvold | Høgskolen Stord/Haugesund

Statusrapport

Datamaterialet er **ikke** anonymisert.

Prosjektslutt: 30.06.2016

Innsendt dato: 27.12.2015

Vedlegg 4

Intervjuguide

Fokusgruppe

Jeg har valgt å anvende fokusgruppe som et bidrag i mitt masterprosjekt.

Jeg anser det som nyttig i forhold til refleksjoner i forhold til pedagogisk tenkning og utvikling.

I et fokusgruppe intervju er det viktig at spørsmålene er åpne.

Jeg har valgt en semi-strukturert form.

Her må deltakerne forholde seg hverandres meninger og jeg har en forhåpning at innspill og refleksjoner bidrar til pedagogisk utvikling også på tvers av fag.

Intervjumal

1) Hvordan er det å delta i musikktime?

2) Hva legger du merke til?

3) Er det noe som overrasker deg?

4) Hva kan du overføre til egen undervisningspraksis?

5) Ser du en endring fra forrige gang?

6) Hvordan kan aktivitetene i musikktime brukes i andre fag, for eksempel språkopplæring?

7) Nevn to spesifikke observasjoner du gjorde.