



MASTEROPPGAVE

Musikk i oppstartsukene i en 1.klasse

En kasusstudie

Music during the first weeks of a 1st grade

A case study

Julie Gjerde Åsenden

Master i musikkpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder Tiri Bergesen Schei

15.mai 2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

Denne studien ser på hvordan musikk brukes i oppstartsukene i en 1. klasse. Gjennom observasjon i ni hele skoledager har jeg studert alle aktiviteter som foregikk i klasserommet, men fokusert mest på hva som skjer av musikkaktiviteter. Gjennom mine intervjuer med 11 elever fra klassen, har jeg fått innblikk i elevenes perspektiv når det kommer til musikken som blir brukt i klasserommet. Studiens fokus er på læreren, elevene og det musikalske samspillet.

Min problemstilling er: Hvordan brukes musikk i en 1. klasse i oppstartsukene og hvordan kan man forstå mine funn i lys av nyere barndomspsykologi?

Oppgaven har et induktivt design, hvor det empiriske materialet først ble samlet inn, for deretter å belyses gjennom forskningslitteratur. Empirien ble innhentet ved ikke-deltagende observasjon og intervju, i form av semistrukturerte samtaler med elevene.

Elevenes intervjuutsagn, lærerens undervisningsmåter og de observerte musikalske aktivitetene i klasserommet er analysert ved hjelp av perspektiver på barn og barndom artikulert i nyere barndomspsykologi og musikkpedagogisk forskning. Et hovedfunn er den omfattende bruken av sangaktiviteter gjennom hele skoledagen.

Læreren bruker musikk, og da spesifikt sang, aktivt i sin undervisning og øver inn skolens standardiserte regler og rutiner gjennom sang. Hun skaper en trygg base der elevene har kontroll og vet hva som blir forventes av dem. Jeg erfarte at sang og musikk ble markører på overganger i skoledagen, for eksempel dagens begynnelse, når det var tid for å spise lunsj og ved dagens slutt.

Den observerte læreren har ikke formell musikkkompetanse som kan måles i vekttall, men viser en reel kompetanse i musikk som er svært høy.

Abstract

This study looks at how music is practiced during the first weeks of a first class in primary school. Through non participatory observation during nine full school days, I have studied all activities that took place in the classroom. The study concerns the music, the teacher, the pupils and the interaction. My main focus was on what kind of music activities happened.

The research questions are: How is music used in a 1st grade class during the first weeks in primary school and how can the findings be understood in the light of new psychology of childhood?

The thesis has an inductive design, where the empirical material was first collected, and then analysed. The pupils' interview statements, the teacher's teaching methods and the observed musical activities in the classroom were analysed using perspectives on children and childhood articulated in recent childhood psychology and music pedagogical research.

Through my interviews with 11 pupils from the class, I have gained insight into the pupils' perspectives when it comes to the music that is used in the classroom. A main finding is the extensive use of singing activities throughout the entire school day. The teacher uses music, and then specifically song activities, actively in her teaching. The school's standardized rules and routines are taught through songs. She creates a safe base in which the pupils have control and know what is expected of them. I experienced that singing and music become markers of transition points in the teaching, for example in the beginning of the school day, when it was time for lunch break, and at the end of the school day.

Despite that the observed teacher does not have music competence that can be measured in formal credits, she demonstrates a very high real music competence.

Forord

Dette har vært et av mine mest lærerike år til nå. Jeg har lært mye om det musikkpedagogiske forskningsfeltet som jeg skal ta med meg videre i mitt arbeid i skolen. I løpet av året har jeg også lært mye om meg selv, mine egne arbeidsvaner, hva som driver meg og under hvilke forhold jeg arbeider best under.

Jeg ønsker å takke min veileder Tiri Beate Bergesen Schei som har satt av mye tid for å få min oppgave best mulig, besvart alle spørsmål og vært en støtte i denne prosessen. Jeg vil takke min mor, Hilde Åsenden, for å ha korrekturlest hver eneste setning av oppgaven og for gode samtaler under min skriveprosess. Videre vil jeg takke min samboer, Trond Helland som, i tillegg til å skrive sin egen masteroppgave, har støttet meg og gitt meg motivasjon og veiledning i løpet av året. Jeg vil takke mine medstudenter, og spesielt Maria Skår Mosavi, for gode og oppmuntrende samtaler og godt samarbeid gjennom året.

En stor takk rettes til læreren jeg fikk observere i den hektiske oppstartstiden med en ny klasse på 1. trinn. Takk til elevenes foresatte som lot meg intervjuere deres barn. Til slutt vil jeg også takke de fantastiske elevene jeg fikk tilbringe min observasjonstid med. Takk for at dere ville snakke med meg og dele deres syn på skolen med meg.

Bergen, mai 2019

Julie Gjerde Åsenden

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| | 1 |
| Sammendrag | 2 |
| Abstract | 3 |
| Forord | 4 |
| Innholdsfortegnelse | 5 |
| Kapittel 1: Innledning | 7 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 7 |
| 1.2 Aktualisering | 8 |
| 1.3 Problemstilling | 9 |
| 1.4 Oppgavens oppbygning..... | 10 |
| Kapittel 2: Metode | 12 |
| 2.1 Innledning..... | 12 |
| 2.2 Kasusstudie som forskningsdesign..... | 13 |
| 2.3 Valg av kasus | 13 |
| 2.4 Observasjon | 14 |
| 2.4.1 Observasjon i egen kultur | 15 |
| 2.5 Intervju | 16 |
| 2.5.1 Gruppeintervju | 17 |
| 2.6 Analyseprosessen | 19 |
| 2.6.1 Induktiv analyse..... | 21 |
| 2.6.2 Anonymisering | 22 |
| 2.7 Etske forhold | 22 |
| Kapittel 3: Teori | 24 |
| 3.1 «Vårt musikalske morsmål»..... | 25 |
| 3.2 Barns deltakelse i musikk..... | 28 |
| 3.3 Å gjøre musikken tilgjengelig for alle..... | 29 |
| 3.4 Sang som innhold og middel..... | 30 |
| 3.5 Læring gjennom lek | 32 |
| 3.6 Tilknytningsteori | 34 |
| 3.7 Et paradigmeskifte innenfor syn på barn..... | 35 |
| 3.7.1 Definisjonsavklaring – barneperspektivet og barnets perspektiv | 37 |
| 3.7.2 Barn både <i>er</i> og <i>skal bli noe</i> | 38 |
| Kapittel 4: Fremlegg av empiri, tolkning og analyse | 40 |
| 4.1 Kasusbeskrivelse | 40 |

| | |
|---|-----------|
| 4.1.1 Beskrivelse av klasserommet..... | 40 |
| 4.1.2 Gjennomgang av dagen | 41 |
| 4.2 Utarbeiding av kategorier..... | 44 |
| 4.3 Tilknytning i relasjoner og anerkjennelse | 46 |
| 4.3.1 Vennskap | 47 |
| 4.3.2 Å bli sett..... | 49 |
| 4.4 Tilknytning i regler og rutiner | 52 |
| 4.4.1 Rytme..... | 52 |
| 4.4.2 Sang som et fast holdepunkt | 54 |
| 4.4.3 Lek | 56 |
| 4.5 Tilknytning i sang..... | 57 |
| 4.5.1 Elevenes forhold til sang og musikk..... | 57 |
| 4.5.2 Supplement til undervisningen | 62 |
| 4.6 Oppsummering | 64 |
| Kapittel 5: Diskusjon | 66 |
| 5.1 Å synge som mål eller å synge som middel? | 67 |
| 5.2 Tilknytning | 70 |
| 5.3 Læreren..... | 73 |
| 5.4 Mine funn sett i lys av nyere barndomspsykologi..... | 78 |
| Kapittel 6: Avslutning..... | 81 |
| 6.1 Oppsummering og avsluttende refleksjoner..... | 81 |
| 6.2 Kritisk blick på egen forskning | 83 |
| 6.3 Veien videre | 84 |
| Litteraturliste..... | 86 |
| Vedlegg | 93 |
| Vedlegg 1 – Vurdering fra NSD..... | 93 |
| Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til foresatte | 96 |
| Vedlegg 3 – Sanger (med regler og rutiner) brukt i undervisning | 99 |
| Vedlegg 4 – Intervjuguide..... | 106 |

Kapitel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg sto overfor valget om hva jeg skulle studere, sto valget mellom barnehagelærer eller grunnskolelærer. Valget viste seg å være vanskelig, så jeg bestemte meg for å jobbe ett år i barnehage før jeg bestemte meg. I barnehagen fikk jeg mange erfaringer og gode opplevelser sammen med barna. Den største opplevelsen var å få være en viktig og meningsfull person i barnas liv. Følelsen av å se et barns ansikt lyse opp når de ser deg, er en av de beste følelsene jeg har kjent. Selv om det var fantastisk å jobbe i barnehage, skjønte jeg etterhvert at det var grunnskolelærer jeg ønsket å bli. Jeg valgte å søke meg inn på GLU 1.-7. med musikk. Jeg føler at å jobbe i barnehage har gitt meg en god forforståelse av hvordan 1. klassingene hadde det i barnehagen, hvilke erfaringer de har med seg og hvilke forventninger de har til skolen. I løpet av lærerstudiet har jeg hver sommer jobbet i barnehage. Jeg har fått være med på å vinke ha det til flere barn som skulle slutte i barnehagen og begynne på skolen. Spente på hva som skulle møte dem pakket de alt fra sin plass i barnehagen ned i sekker og poser, for å flytte det til plassen sin på skolen etter sommerferien.

I min første praksisperiode på lærerstudiet ble jeg plassert i en 1. klasse. Min praksislærer var utdannet førskolelærer, hadde formell kompetanse i musikkfaget og hadde tidligere erfaring fra barnehage. Han brukte musikk aktivt i sin undervisning. Klassen sang hver morgen og læreren brukte sangen som et avbrekk fra det faglige arbeidet til elevene. Det virket som om elevene likte musikken som ble presentert for dem, og sang med stor iver og entusiasme. Kan dette være fordi det å synge sammen var noe elevene kjente igjen fra barnehagen? Jeg ble fasinert, glad og nysgjerrig på hans undervisningspraksis. Jeg kunne ikke forestille meg at musikk kunne bli brukt på denne måten i skolen. Denne praksisperioden var en øyeåpner, og jeg ser tilbake på den som inspirerende og innflytelsesrik. Det var denne læreren som gjorde meg interessert i begynneropplæringen og spesielt 1. trinn. Gjennom sin undervisningspraksis viste han hvordan lek, musikk og læring gikk hånd i hånd og hvordan elevene kunne få et best mulig læringsutbytte gjennom leken og musikken. Dette ga meg inspirasjon til å gjennomføre min undervisning i andre praksisperioder og i min jobb som lærervikar med mest mulig musikk og sang sammen med elevene.

Fra å være et erfarent barnehagebarn som lukker porten bak seg for siste gang til å bli en spent elev et par måneder senere, er det en stor overgang i barnas liv. Hvordan opplever barna

denne overgangen? Kan musikken spille en sentral rolle i denne overgangen slik jeg så det i min første praksisperiode eller var dette kun et engangstilfelle?

Jeg er interessert i å se nærmere på bruken av musikk i 1. klasse fordi jeg selv ønsker å bruke musikk i mitt arbeid med begynneropplæringen. Jeg tror at denne oppgaven kan hjelpe meg til å bli en bedre lærer for mine fremtidige elever. Å ha 1. klasse er et stort ansvar. Barna skal finne seg selv som elever og som medelever. De blir satt inn i et nytt miljø, med nye voksne og nye regler og rutiner. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å se hvordan dette kan forgå og om musikk kan være en bidragsyter til denne overgangen i barnas liv.

1.2 Aktualisering

Barnehageforskning er i medvind for tiden og forskningen har kommet veldig langt. Med stor bredde i forskningsfeltet blir barnehagene satt under lupen av flere forskere. Alt fra forskning innen religion og livssyn (Hovdelien, 2018; Øvrebø & Andreassen, 2017), digitale hjelpemidler og media (Alvestad, Jernes, Knaben & Berner, 2017; Undheim & Vangsnes, 2017) til musikk i barnehagen (Knudsen, Aglen, Danbolt & Engesnes, 2015; Vist, 2017). Forskning om overgangen mellom barnehage og skole har også vært i fokus de siste årene (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015). Mesteparten av denne forskningen rettes inn mot barn med spesielle behov (Nustad, 2017; Østmoe, 2017). Hva med barn uten spesielle behov, og hvordan skal de best bli ivaretatt i denne store overgangen i sine liv? Hva med musikken? Musikken jeg så i barnehagen gjennom samlingsstund og lek i sandkassen, og i skolen gjennom lystig sang for å ønske elevene en god morgen og som et avbrekk fra det faglige. Er musikken et aspekt som blir glemt i overgangen mellom barnehage og skolen innen forskningen?

Det finnes lite forskning når det kommer til de første klassetrinnene i barneskolen og det er kanskje ikke de som har fått meste fokus når det kommer til forskning innenfor musikk. I musikkpedagogisk forskning er det stort fokus på blant annet formell og uformell læring i og utenfor skolen (Green, 2017), skolekonserter (Holdhus, 2015), musikk lærerens profesjon og kompetanse (Angelo & Georgii-Hemming, 2015; Jordhus-Lier, 2015), rytmisk musikk (Ilari, 2015; Kallio & Väkevä, 2017), bruk av digitale verktøy og media (Ruthmann & Mantie, 2017) og tenåringer (Fletcher, 2015; K. S. Thomas, 2016). Hvilken musikk blir egentlig brukt og hva syns elevene om musikken som blir presentert for dem i skolen?

1.3 Problemstilling

Med bakgrunn i min praksis er jeg nysgjerrig på oppstartsukene. De aller første ukene i 1. klasse, kan kanskje sies å være selve overgangsritualet. Hva er det som faktisk skjer? Hvordan tas elevene imot på skolen? For meg, med mitt spesialområde, er det interessant å se på om musikken brukes spesielt eller om den blir glemt. På bakgrunn av dette ønsker jeg å fordype meg i denne problemstillingen:

Hvordan brukes musikk i en 1. klasse i oppstartsukene og hvordan kan man forstå mine funn i lys av nyere barndomspsykologi?

Jeg har valgt å gå inn i en 1. klasse i de to første ukene av deres skolegang. Første skoledag var 16.8.18. Min observasjon varte fra 21.8.18 til 3.9.18. Det vil si at jeg observerte fra elevens 4. - 13. skoledag.

For å gjennomføre mitt forskningsprosjekt måtte jeg velge en skole og en klasse. Hvis jeg skulle observert flere klasser måtte jeg gjort det til neste skolestart igjen. Fordi jeg bare hadde mulighet og tid til å observere en klasse måtte jeg velge et kasus jeg visste jeg ville få noe ut av. Jeg hadde fått informasjon om en skole hvor det jobbet en lærer som brukte mye musikk i sin undervisning. Derfor valgte jeg å observere denne læreren og hennes klasse. Læreren hadde ikke formell musikkutdanning som kan måles i vekttall. Likevel brukte hun musikk hyppig og aktivt i sin undervisning. Dette er interessant fordi det kan reise noen spørsmål med hensyn til hvilken kompetanse som er god kompetanse for en 1. klasse.

Jeg ønsker å se på min problemstilling fra elevenes perspektiv. Jeg er interessert i å finne ut av hvordan elevene opplever sin overgang mellom barnehage og skole og hvordan de opplever musikken som blir brukt i undervisningen.

Noe som betegner dagens samfunn og kultur er at den er i konstant endring. Dette har medført et paradigmeskifte i forståelsen av barn, barndom og hvordan å forske på barn. Gjennom begrepet «barndomspsykologi» ønsker det å «skape en felles referanseramme i en tid preget av enorme informasjonsmengder.» (Sommer, 2014, s. 11). Nyere barndomspsykologi fungerer som en grunntanke i min analyse. Teorier om nyere barndomspsykologi bidrar med forståelse om hvordan jeg fortolker empirien. Elevenes uttalelser i intervjuene og aktiviteter i klasserommet blir sett i sammenheng med elevenes virkelighetsforståelse, deres erfaringer og opplevelser.

1.4 Oppgavens oppbygning

I begynnelsen av mitt arbeid med masteroppgaven bedrev jeg feltarbeid og samlet inn empiriske data i form av observasjon og intervju før jeg ble bedre kjent med teori. Teori fungere som «gode hjelpere» for å forstå mitt empiriske materiale og har derfor direkte tilknytning til mine observasjoner og intervjuer. Dette er en induktiv metode. Dette vil jeg beskrive nærmere i metoddelen. Mine observasjoner ønsket jeg å gjennomføre uten påvirkning fra lignende tidligere studier. Det er mine observasjoner og intervjuer som har generert spørsmålene og kategoriene som har kommet ut av mitt empiriske materiale.

I kapittel 2 presenteres min bruk av metode. Mitt empiriske materiale omfatter et kasus hvor jeg observerte en klasse på 1. trinn over ni dager og hvor jeg intervjuet elevene. Jeg foretok en ikke-deltakende observasjon og intervjuet elever i form av semistrukturerte samtaler. I kapittelet blir det presentert metoder som inngikk i forskningsarbeidet: Kasusstudie som forskningsdesign, observasjon, intervju, analyseprosessen og etiske forhold.

I første halvdel av kapittel 3 presenteres den musikkfaglige litteraturen som ble brukt for bedre å forstå mitt empiriske materiale. Elevenes erfaringer, forhold og reaksjoner i musikken blir presentert. Bjørkvold (1985, 2005) gir en forståelse av hvilke erfaringer elevene har med sang fra barnehagen. Campbell (2010) bygger på Small (1998) «musicking»-begrep i form av hvordan barn kan delta i musikken. Videre ser jeg på lærerens praksis og valg av innhold og mål i undervisningen (Glover & Ward, 1993; Johansson & Samuelsson, 2009; Nielsen, 1998; Rese, 1986).

I andre halvdel av kapittelet presenteres tilknytningsteori (Pasiali, 2014; Smith, 2002; Taylor, 2010). Dette er en teori som var sentral i analysen av mitt empiriske materiale. Videre følger en presentasjon av nyere barndomspsykologi for å støtte meg på forskning i feltet (Bae, 2007; Glaser, Størksen & Drugli, 2014; Sommer, 2012, 2014).

I kapittel 4 presenteres funn fra empirien med utgangspunkt i tilknytningsteori. De empiriske funnene er delt opp i tre hovedkategorier: «*Tilknytning i relasjoner og anerkjennelse*», «*Tilknytning i regler og rutiner*» og «*Tilknytning i sang*».

I kapittel 5 diskuteres funn fra empirien opp mot fag- og forskningslitteratur. Kapittelet består av fire delkapitler: «*Å synge som mål eller å synge som middel?*», «*Tilknytning*», «*Læreren*» og «*Mine funn sett i lys av nyere barndomspsykologi*».

Kapittel 6 består av avsluttende og oppsummerende kommentarer, kritisk blikk på egen forskning og tanker om videre forskning på feltet.

Kapittel 2: Metode

2.1 Innledning

Dette kapittelet viser til hvordan jeg har gått frem i min innhenting av det empiriske materialet, hvilke utfordringer jeg har hatt og hvilke valg som har blitt gjort. Jeg gjennomgår min bruk av metode og mine verktøy for innsamling av data, observasjon og intervju, og min analyseprosess.

Først blir kasusstudie for forskningsdesign presentert. Deretter går jeg videre med å forklare valget av mitt kasus og mine tanker og utfordringer med valg av kasus. Under overskriften «Observasjon» forklarer jeg hvordan jeg gjennomførte og begrenset min observasjon, hvordan jeg loggførte mine feltnotater og mine tanker, og valg om grensesetting om å observere innen min egen kultur. Videre blir prosessen for mine intervjuer beskrevet. Deretter forklarer jeg min analyseprosess og hvordan den er inspirert av «grounded theory». Prosessen av anonymisering av elever fra intervjuene og bruk av analyseprogram blir også forklart. Til slutt i kapitlet ser jeg på etiske forhold knyttet opp mot NSD.

Gjennom mitt empiriske materiale ønsker jeg å finne ut av hvordan musikk kan bli brukt i en 1.klasse i oppstarten av skoleåret. Jeg observerte en klasse i ni dager ved hjelp av ikke-deltagende observasjon. Gjennom min observasjonsperiode satt jeg på en stol bakerst i klasserommet og skrev ned det jeg så og hørte i klasserommet. Jeg var spesielt oppmerksom på alt som omhandlet musikk. Jeg gjennomførte tre gruppeintervju med elevene i klassen. Før jeg gjennomførte mine intervjuer hadde jeg forberedt meg på å gjøre fokusgruppeintervjuer med elevene. Da jeg gjennomføre mitt første intervju fant jeg ut at dette ikke var gjennomførbart. Mine intervjuer endte opp med å bli semistrukturerte samtaler med utgangspunkt i min intervjuguide. Vestad (2013) refererer i sin avhandling til lignende erfaringer.

Mitt forskningsdesign er en kasusstudie. Skoleklassen jeg har observert og intervjuet er mitt kasus. Kasusen er ikke metoden, men hva som skal forskes på. Det som gjør metoden er de ulike datainnsamlingsmetodene man ønsker å bruke for å forske i sin problemstilling (Denzin & Lincoln, 2005, s. 443). Jeg har valgt observasjon og gruppeintervju som datainnsamlingsmetoder.

2.2 Kasusstudie som forskningsdesign

Det er liten felles forståelse om hva en kasusstudie er eller hva begrepet innebærer (Thagaard, 2009, s. 49). Likevel er en utbredt oppfatning at en kasusstudie er en empirisk avgrenset enhet som studeres i sin naturlige sammenheng hvor studien baseres på flere kilder av data. Kasuset kan derfor være et barn, en skoleklasse eller et program i undervisningen. Yin (2014) viser til kasusstudier som et fenomen som blir studert i sin naturlige sammenheng og hvor undersøkelsen baseres på ulike former av datainnsamlingsmetoder. Kasuset vi velger er noe vi ønsker å forstå.

Stake (1995, s. 2) viser til Louis Smiths definisjon av et kasus som et bundet system. Dette kan sammenlignes med en fungerende kropp, og viser til at kasuset kan bli sett på som et objekt snarere enn en prosess. Kasuset har sine bestemte grenser og sine arbeidende deler. I mitt kasus er grensene skolen og klasserommet og kasusets arbeidende deler er læreren, elevene og innholdet, hvor mitt fokus er på musikken.

Min kasusstudie er en instrumentell studie. Stake (1995, s. 3) viser til at en kasusstudie er instrumentell når det er en problemstilling eller et forskningsspørsmål man ønsker å undersøke gjennom et kasus som best mulig kan gi grunnlaget for å forske på den problemstillingen eller forskningsspørsmålet tilsier. Jeg har observert en skoleklasse, og fokusert spesielt på hvordan de bruker musikk i deres skolehverdag og senere intervjuet elevene om hvilke erfaringer de har med musikk fra hjemmet og fra barnehagen og hvordan musikken påvirker dem når det kommer til samhold i klassen og å finne sin plass som elev i skolen.

2.3 Valg av kasus

Skolen jeg kontaktet angående mitt forskningsprosjekt var en skole jeg på forhånd visste hadde et stort fokus på musikk i undervisningen. Jeg sendte en e-post til seksjonsleder på småtrinnet angående mitt forskningsprosjekt hvor jeg spurte om dette var noe de kunne være interessert i å være med på. Jeg fikk positivt svar og fikk kontaktinformasjonen til en lærer på 1.trinn som hadde vist interesse for mitt prosjekt. Seksjonslederen på skolen mente at denne læreren kunne passe godt for min studie. Videre kontaktet jeg læreren og presenterte mitt forskningsprosjekt, og sammen planla vi når jeg kunne komme og observere klassen og intervjuer elevene.

I forbindelse med valg av kasus var et av mine problemområder om jeg skulle velge en eller flere kasus å observere. Med tanke på at jeg ønsket å observere under oppstarten av skoleåret,

var min tid begrenset med hensyn til når jeg kunne observere. Jeg valgte derfor kun å observere ett kasus.

Jeg måtte også tenke på om jeg ønsket å observere en klasse hvor jeg visste det var fokus på musikk eller om jeg skulle velge en tilfeldig skole. Jeg valgte det førstnevnte fordi jeg som sagt hadde en begrenset tidsperiode hvor jeg kunne gjennomføre mine innsamling av data og måtte forsikre meg om at jeg ville få nok datamateriale til mitt forskningsprosjekt.

2.4 Observasjon

Jeg har vært i en 1. klasse i ni dager, i perioden 21.8 - 3.9. 2018. Her har jeg observert oppstarten til de nye 1.klassingene. Jeg har intervjuet elleve av elevene i klassen om hvordan det var å være ny på skolen, forskjeller mellom barnehage og skole og hvordan de synes det er at læreren bruker musikk aktivt i undervisningen. Læreren spilte gitar i timene og brukte sang bevisst for at elevene skal bli kjent med hverandre. Klassen sang navnesanger hver dag og de hadde også sanger for å finne ut av hvilken dag det var. Mesteparten av begynnelsen av dagen gikk med til å synge og å øve på å rekke opp hånden og vente på tur. Elevene jobbet med å finne ut av hva det ble forventet av dem som elever. Jeg observerte at elevene sang sangene som ble presentert av læreren sammen som klasse, for seg selv i gangen når de skal kle av og på seg i forbindelse med friminutt, og når de jobber med individuelt arbeid i timene. Når elevene fikk individuelle oppgaver satt de ved pultene sine, arbeidet med oppgaver og pratet sammen for å bli bedre kjent med hverandre. Elevene snakket blant annet om hvilke pålegg de likte og hvordan det var hjemme hos de ulike elevene.

Jeg begrenset min observasjon til inne i klasserommet. Jeg var ikke med i gangen når de skulle gjøre seg klar til friminutt eller ut i friminuttene. Likevel kunne jeg, fra min plass i klasserommet se ut i gangen når elevene gjorde seg klar til friminutt. Jeg ønsket å observere elevene som en klasse og deres utvikling i henhold til undervisningen. Denne avgrensningen valgt jeg fordi jeg ønsket å se hvordan musikken ble brukt i undervisningen og elevenes reaksjon og meninger til denne. Jeg merket en tydelig endring hos elevene fra første til siste observasjonsdag når det gjaldt samhold i klassen og innarbeiding av rutiner og regler i klasserommet.

Under mine observasjoner brukte jeg feltnotater. Jeg noterte ned det som skjedde i klassen, som var relevant for min studie. Jeg noterte også ned kommentarer og enkelte samtaler mellom elever. Disse samtalene omhandlet relasjoner mellom elevene og deres opplevelse av skolehverdagen. Når jeg noterte hva som skjedde i klasserommet prøvde jeg å være så

objektiv som mulig for lettere å kunne gå tilbake å se hva som skjedde i klasserommet i de ulike situasjonene. Ved å notere og forklare situasjoner som er blitt observert, kan man lettere gå tilbake og gjenskape situasjonen i ettertid (Thagaard, 2009, s. 83).

Første dag i observasjonen ble jeg presentert for klassen og jeg fortalte elevene at jeg skulle sitte og skrive om hva de gjorde i 1. klasse. Foresatte fikk et informasjonsskriv om mitt forskningsprosjekt og samtykkeskjema (vedlegg 2) angående elevintervjuer tidlig i min observasjonsperiode. Jeg følte ikke at det var noe usikkerhet rundt hva som skjedde eller hva som var mine intensjoner med klassen.

Under mine observasjoner satt jeg bakerst i klasserommet og noterte det som skjedde i timene. Jeg ønsket å være en «flue på veggen». Min eneste involvering i barnas skolehverdag var at jeg var med i elevenes navnesang hver morgen og at elevene sa hei og ha det til meg da jeg kom og gikk. Det var også noen elever som var nysgjerrig på hva jeg gjorde og kom bort og spurte meg om dette. Foruten det, var jeg ikke involvert i elevenes undervisning.

2.4.1 Observasjon i egen kultur

Jeg er utdannet lærer og har vært i forskjellige skoler i forbindelse med praksis i løpet av utdanningsløpet. Jeg har også jobbet som vikarlærer. En av de største utfordringene med å observere innen egen kultur er å skape distanse til egne erfaringer (Thagaard, 2009, s. 77). Når man gjør feltarbeid innen egen kultur tilsier det at noe er kjent eller at man som forsker har noe felles med det man forsker på. Det å finne ut hva dette "noe" er, kan være en utfordring for forskeren da mesteparten av våre grunnleggende verdier og vår kulturelle kunnskap er implisitt (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 26).

Som forsker og lærer har jeg samme utdanningsbakgrunn - og har derfor noe felles erfarings- og kunnskapsbakgrunn som læreren i klassen. I mine observasjoner skulle ikke jeg stille meg spørrende til noe av det som skjedde i klasserommet, men jeg var nysgjerrig på hvordan elevene oppfattet det å være elev og hvordan musikken ble brukt i undervisningen.

Med tanke på min bakgrunn var det derfor vanskelig for meg å foreta en helt objektiv observasjon. Problemstillingen om hvor forskeren blir menneskelig involvert når de forsker på sin egen kultur blir stilt i Repstad (2007, s. 39), som skriver at ved å forske i egen kultur kan man bedre forstå det som skjer og unngå visse feilslutninger og misforståelser. Likevel man kan også ta ting som skjer under observasjonen forgitt mer enn man som forsker egentlig skal. Jeg hadde vanskeligheter med å ikke tolke det som skjedde i klasserommet. Det er viktig å poengtere at min observasjon ikke går direkte på hva som skjedde i klasserommet, men på

hvordan elevene reagerte på de ulike musikalske situasjonene og hvordan de forholdt seg til skolehverdagen.

For å gjennomføre mine observasjoner måtte jeg bli akseptert av klassen, læreren og av de andre voksne som var innom klasserommet i løpet av min observasjonsperiode. I mitt tilfelle var ikke dette et problem da jeg ble møtt av positive og engasjerte mennesker som ønsket meg velkommen fra første stund.

Under mine observasjoner var jeg en ikke-deltakende observatør. Det vil si at jeg ikke gikk bort til elevene når de rakk opp hånden og jeg henvendte meg verken til lærer eller elever under undervisningssituasjonen. Noe som kan være problematisk er at jeg ikke vet hvor stor betydning lærerens undervisning og valg ble påvirket av min tilstedeværelse.

Thagaard (2009, s. 81) skriver at desto lenger en forsker er i et miljø, desto lettere er det at informantene glemmer at forskeren er der. I mitt tilfelle opplevde jeg dette motsatt. Jeg opplevde at jo lenger jeg var i klasserommet, jo mer synlig ble jeg for elevene. Elevene ble mer og mer oppsøkende og nysgjerrige på meg som tiden gikk. Dette kan være fordi barn i denne aldersgruppen kan være mer oppsøkende til menneskene rundt seg, enn hva voksne er. Elevene visste ikke at jeg var forsker eller hva det innebar, og jeg oppfattet ikke at de følte seg truet av mitt nærvær slik at det påvirket deres oppførsel.

2.5 Intervju

Å bruke ulike metoder sammen, som observasjon og intervju, kan hjelpe forskerne med å fange helheten av menneskers opplevelser, da dette kan være vanskelig å få til med kun en metode som for eksempel intervju. Gubrium og Holstein (2001, s. 188) skriver at da barnas erfaringer og opplevelser er bundet til deres gruppekultur og livserfaringer, er det spesielt viktig at forskeren bruker ulike metoder. Dette blir gjort, både for å få mer gyldige svar og for å styrke analysen av datamaterialet. Observasjon er ofte brukt i kombinasjon med intervju av barn.

Før intervjuet hadde jeg skrevet en intervjuguide basert på hva jeg lurte på ut fra mitt prosjekt og ut fra hva elevene hadde gjort i timene jeg hadde observert. Jeg ønsket å stille så konkrete spørsmål som mulig til elevene. Dette gjorde jeg for å få deres oppfatning av hvordan skolen er og hvordan de opplever at musikken ble brukt i klasserommet. Noen av spørsmålene jeg stilte fikk jeg ikke svar på. En grunn til dette kan være at min oppfatning av spørsmålet, var ulik fra elevenes. Det som var interessant å snakke om for meg, var ikke nødvendigvis det som var interessant for elevene.

2.5.1 Gruppeintervju

Da jeg begynte prosessen med å planlegge intervju med elevene, var planen at jeg skulle gjennomføre to fokusgruppeintervjuer. Jeg ønsket å ha fire til seks elever i hver gruppe. Dette antallet var noe uklart fordi jeg ikke visste hvor mange av elevene som ønsket å bli intervjuet og hvor mange som fikk samtykke av foresatte. Da jeg kom ut i feltet hadde jeg 12 elever som selv ønsket å bli intervjuet og som hadde samtykke fra foresatte. Jeg delte dem opp i to grupper, hver på seks elever.

Ved å bruke fokusgruppeintervju ønsket jeg at elevene skulle dele sine opplevelser angående musikk fra barnehagen og skolen. Jeg ønsket at elevene skulle bygge på hverandres utsagn og fortelle om ulike hendelser eller episoder rundt sine musikalske erfaringer. Jeg var også nysgjerrig på om elevene hadde oppfattet situasjoner omhandlende musikk i skolen likt eller ulikt. Dette var vanskelig å gjennomføre da elevene fort mistet konsentrasjonen under intervjuet. De hadde vanskeligheter med å lytte til hva de andre elevene hadde å si og det ble derfor vanskelig å få i gang en diskusjon eller en samtale mellom elevene om deres opplevelser med musikk i barnehagen og i skolen. Grunnet mangel på konsentrasjon måtte mitt første intervju avsluttes tidligere enn jeg hadde ønsket. I følge Malterud (2012, s. 20) skal et fokusgruppeintervju vare i ca. 90 minutter. Jeg hadde 60 minutter til rådighet til intervjuet. Dette ble satt etter elevenes timeplan. Etter 4 minutter var elevene over alt, både mentalt og fysisk, og jeg måtte virkelig jobbe for å holde dem i samtalen. Etter 24 minutter følte jeg at det var naturlig å gi seg. Elevene var ferdige med å snakke og de var klare for å gjøre andre aktiviteter.

I det første intervjuet jeg foretok, med seks elever, ble det fort kaotisk. Vi måtte sitte i gangen utenfor klasserommet da dette var rommet som var tilgjengelig. I gangen var det flere forstyrrende elementer, og elevene var konsentrerte bare i de fire første minuttene før de mistet konsentrasjonen. De begynte å lage ulike lyder med kroppen, som å dra hodet langs gulvet slik at det ble en lyd som lignet en prompeaktig lyd, de lå oppå hverandre på gulvet og de begynte å leke med hverandre. I klasserommet er ikke elevene vant til å sitte på gulvet, så det kan være en faktor at dette var nytt i en skolesituasjon og at de derfor ble urolige. Under intervjuet var det også noen av informantene som begynte å gå rundt, se ut av vinduet og spørre om ikke de kunne gå ut og leke snart.

Når man setter sammen fokusgrupper til fokusgruppeintervju er man ofte ute etter en balanse mellom homogenitet og variasjon. Homogenitet ønsker man for at gruppedeltakerne skal kunne gi konstruktive assosiasjoner, og variasjon for å få god bredde i erfaringer og

synspunkter rundt problemstillingen (Malterud, 2012, s. 20). I mitt tilfelle hadde jeg en klasse hvor elevene ikke hadde begynt på skolen da jeg begynte mitt forskningsprosjekt. Jeg hadde ingen muligheter til å velge informanter ut fra bredde eller homogenitet. I tillegg hadde ikke alle elevene samtykke fra sine foresatte slik at jeg hadde mulighet til å intervju dem. Dette gjorde at mine intervjupersoner ble svært begrenset. Gruppene jeg satt opp til mine intervjuer var kun satt ut fra samhandling mellom elevene. I mine studier ble variasjonen av deltakerne liten, med tanke på at alle var fra det samme geografiske område, alle var like gamle, gikk i samme klasse og hadde samme lærer.

I mitt første intervju forsøkte jeg å gå etter malen for fokusgruppeintervju hentet fra Malterud (2012). Dette viste seg å være vanskelig da elevene ikke klarte å sette seg inn i hverandres svar og reflektere rundt det som ble sagt og spille videre på hverandres utsagn.

Fokusgruppeintervjuformen viste seg å være krevende å gjennomføre. Derfor valgte jeg å gå over til å gjennomføre gruppeintervju og dele opp elevene i mindre grupper.

Jeg valgte å gå bort i fra fokusgruppeintervju etter mitt første intervju med elevene da jeg følte jeg ikke fikk nok tid til hver enkelt elev. Jeg følte at elevene ble forstyrret av hverandre når det var så mange elever i en intervjusituasjon. Jeg valgte derfor å bruke metoden gruppeintervju på de resterende intervjuene. Jeg valgte å dele opp den siste gruppen på seks elever til grupper på tre og tre. Grunnet problemer i et tidligere friminutt fikk jeg ikke anledning til å intervju en av elevene. Gruppene ble derfor på tre og to elever. Etter mitt første intervju, fokusgruppeintervjuet, følte jeg at gruppeintervju kunne jeg gi mer tid til hver elev. På denne måten kunne jeg stille flere oppfølgingsspørsmål og konsentrere meg mer om hva elevene sa, i motsetning til fokusgruppeintervjuet, hvor min oppmerksomhet ble rettet mot alt som skjedde utenfor samtalen. Ved å ha mindre grupper, hadde jeg et grupperom tilgjengelig til intervjuene. Dette gjorde at elevene fikk sitte på benker under intervjuet. Elevene fikk også være i et kjent rom som de tidligere hadde brukt til undervisning i små grupper.

Gruppeintervju blir presenterte av Holter og Kalleberg (1996, s. 146) som en metode som brukes for å produsere datamateriale om ulike sosiale fenomener. I gruppeintervju, som i fokusgruppeintervju, er det viktig å huske på at det som blir sagt, ikke kun blir sagt til forskeren, men til hele gruppen. Derfor må forskeren huske på at intervjuet ikke bør være av for personlig karakter. Gruppeintervju er godt egnet når det gjelder å forstå deltakernes perspektiv og forståelse.

Burgess, Limb og Harrison (1988) viser til to ulike former for gruppeintervju, engangsgrupper og dybdegrupper. Engangsgrupper er når gruppen møtes over et kort tidsrom og de ikke får mulighet til å bli kjent med hverandre. Deltakerne kan føle seg presset til å fortelle noe om et tema til fremmede som de kanskje ikke er komfortable med. I dybdeintervjugrupper møtes gruppen over et lengre tidsrom og de har anledning til å skape en relasjon til hverandre. De får også bedre tid til å reflektere rundt hverandres utsagn. Holter og Kalleberg (1996, s. 147-148) skriver at på denne måten blir ikke deltakerne fremmede overfor hverandre og dette gjør kanskje at informantene åpner seg mer til forskeren. Mine gruppeintervjuer av elevene kan gå under begge kategoriene til Burgess et al. (1988). Dette er fordi elevene kun ble intervjuet en gang i de gruppene de ble intervjuet i. Siden elevene var nye i klassen, kan det hende at de ikke kjente hverandre så godt fra tidligere. Ingen av elevene i gruppene jeg intervjuet hadde for eksempel gått i samme barnehage. Likevel hadde gruppene jeg intervjuet likhetstrekk med dybdegruppeintervju. Elevene hadde vært rundt hverandre siden skolestart og de har hatt anledning til å skape en relasjon til hverandre. De hadde opplevd mye av det samme når det kom til spørsmålene angående hvordan musikken ble brukt i skolen. Elevene var ikke fremmede for hverandre og de viste ikke tegn til at de var bekymret for å åpne seg overfor meg eller de andre elevene som tok del i intervjuet.

Gjennom intervjuene fikk jeg mange fortellinger fra elevene. Elevene fortalte om barnehagen, samlingsstunden, hvordan elevene lekte ute på skolen, SFO og i barnehagen og hvordan de lekte med andre barn på fritiden. Jeg fikk også fortellinger om hvordan det var hjemme hos elevene og hvordan de brukte musikk der og i barnehagen. Gjennom elevenes fortellinger fikk jeg et innblikk til deres virkelighetsoppfatning og hvordan de opplevde musikken rundt dem.

2.6 Analyseprosessen

Mitt forskningsprosjekt begynte med innsamling av data. Deretter fant jeg teori som kunne belyse og skape forståelse rundt min empiri. I perioden hvor jeg leste og skrev teori, lot jeg mitt empiriske materiale ligge. Etter at jeg hadde jobbet med teori, begynte jeg på mitt analysearbeid. Ut fra empirien ble det formet kategorier. Utformingen av kategoriene blir beskrevet i kapittel 4.

Corbin og Strauss (2008, s. 46-47) viser til analyse som en dynamisk prosess. Forskeren må komme opp med ulike ideer, ekskludere ideer og prøve ut eller utvide tidligere ideer fra andre forskere. Her viser de til en sammenligning med en håndverker som har en idé om hva man ønsker å lage. Deretter må håndverkeren finne rett materiale å lage gjenstanden ut fra. Hvis

materialet ikke er passende, må håndverkeren begynne på nytt med et nytt materiale. Gjenstanden er ferdig når håndverkeren mener det føles riktig. Dette er en magefølelse. For forskeren betyr dette at når analysen føles riktig – det vil si når forskeren føler at essensen for det den ønsker å forske på har kommet frem eller representerer en logisk tolkning av datamaterialet – er analysen ferdig.

Analyse er en prosess for å undersøke *noe*, hva *det* er og hvordan *det* fungerer. Corbin og Strauss (2008, s. 46-47) viser til to ulike tilnærminger til analyse. For å gjennomføre en analyse kan forskeren se på de ulike substansene i datamaterialet for deretter å finne de ulike komponentene. Deretter kan forskeren undersøke de ulike komponentene for å identifisere deres dimensjoner. Forskeren kan bruke sin tilegnede kunnskap fra komponentene til å se på helheten i datamaterialet. I den andre måten viser Corbin og Strauss (2008, s. 46) til at forskeren først må se på helheten av det som blir forsket på. Her ser man på hva de ulike substansene gjør og hvordan de fungerer. Deretter ser forskeren komponentene hver for seg. Her ser man på funksjonene til hver komponent og ser det i forhold til helheten. For min del er det den sistnevnte tilnærmingen jeg har benyttet meg av. Jeg observerte klassen og deres bruk av sang og musikk, for deretter å kategorisere mine feltnotater inn i ulike komponenter for å finne ut av hvordan sangen ble brukt og hva som var dens hensikt. I intervjuene søkte jeg en forståelse av elevenes oppfatning av deres hverdag og erfaringer med musikk. Deretter fant jeg temaene som var mest fremtredende i mine transkripsjoner.

Min analyseprosess er inspirert av forskningsmetoden «grounded theory». Charmaz og Belgrave (2007) forklarer «grounded theory» som at forskeren baserer og utvikler sitt teoretiske grunnlag gjennom analysen av sin empiriske data. Fremgangsmåten til «grounded theory» kan blir anvendt innenfor all kvalitativ forskning hvor det foregår databearbeiding og analyse med koder og kategorier (Postholm, 2005, s. 87). Jeg vil påpeke at jeg ikke har en «grounded theory»-studie, men at jeg har blitt inspirert av den konstante komparative analysemetoden i mitt analysearbeid.

Jeg har brukt Nvivo til min analyse. NVivo er et analyseverktøy som brukes til å kode tekst, video, bilde og lyd for kvalitativ forskning. I min analyse har jeg benyttet meg av koding av tekst.

2.6.1 Induktiv analyse

Induktiv analyse er en systematisk prosedyre for å analysere kvalitativ data hvor empirien er det som styrer analysen. D. R. Thomas (2006) viser til induktiv analyse som en tilnærming som i hovedsak bruker detaljerte gjennomganger av rådata for å utvikle kategorier, temaer eller modeller gjennom forskerens tolkninger. Denne forståelsen av induktiv analyse samsvarer med Strauss og Corbins beskrivelse av tilnærmingen: “The researcher begins with an area of study and allows the theory to emerge from the data” (Strauss & Corbin, 1998, s. 12).

Formålet med induktiv analyse er å la forskningsresultatene komme fra temaer eller hendelser som er knyttet til datamaterialet, uten de begrensninger som pålegges av strukturerte metoder. Jeg valgte å samle inn min empiriske data før jeg skaffet meg en ytterligere forståelse av feltet gjennom teori. Teorien som presenteres i neste kapittel er valgt for å belyse og å skape en forståelse for mine observasjoner og uttalelsene fra intervjuene.

D. R. Thomas (2006) skriver at i en induktiv analyse skal alle hendelsene i datamaterialet komme frem, og ikke kun det forskeren er ute etter. I induktiv analyse vil uventede eller uplanlagte hendelser, som oppstår under datainnsamlingen, bli sett på som viktige under analysearbeidet. For meg var det uventet at jeg ikke klarte å gjennomføre fokusintervju med elevene ut fra malen presentert av Malterud (2012).

Ved bruk av induktiv analyse kommer analysekategoriene fra datamaterialet. Vedeler (2000, s. 86) viser til to måter å finne frem til disse kategoriene. (a) Sett i forhold til problemstillingen og studiens fokus finner man frem sentrale forhold deltakerne er opptatt av og uttrykker meninger om. (b) I datamaterialet kan man bli klar over mønstre og kategorier som ingen av deltakerne har nevnt eller gjort rede for. Disse kategoriene kan være med utgangspunkt i tidligere forskning eller faglitteratur. I min analyse har jeg benyttet meg av begge disse fremgangsmåtene. I analysen av mine observasjonsnotater har jeg brukt Vedelers første tilnærming, (a). Her har jeg sett på hvordan jeg tolker musikken ble brukt i undervisningen. I analysen av mine intervjuer har jeg brukt Vedelers andre tilnærming, (b). Ut fra informantenes uttalelser har jeg funnet mine analysekategorier.

2.6.2 Anonymisering

I transkripsjonen av mine intervju utarbeidet jeg en måte for å anonymisere mine informanter, og vise til hvilket intervju de tok del i. Det ble intervjuet elleve elever gjennom tre intervjuer. Som tidligere nevnt, varierer størrelsen på informantgruppen ved hvert intervju.

Elevene har fått koden E. Deretter kommer det et tall som viser til de ulike elevene i intervjuet. Disse numrene er satt ut fra hvilken rekkefølge elevene begynte å snakke i intervjuet. Eleven med nummer 1, snakker først i intervjuet, så snakket elev med nummeret 2 og så videre. Før koden E er det et tall som viser til hvilket intervju eleven tok del i. Koden 1-E4 viser til det første intervjuet og at det er en elev nummer 4 som har uttalt seg.

Intervjueren, som i mine intervjuer er meg, har blitt forkortet med J. Dette er en forkortelse for mitt navn. Før J står det et tall. Dette tall viser til hvilket intervju som blir omtalt. Koden 3-J viser at det er intervjueren som snakker i intervju 3.

I mine transkripsjoner er alle navn som blir sagt av informantene eller intervjueren, byttet ut med fiktive navn.

Under intervjuene ble det praktisert håndsopprekning. I transkripsjonene forekommer det ofte spontane uttalelser fra elevene som ikke blir fulgt opp av intervjuer. Dette skyldes at andre informanter rakk opp hånden og venter på tur for å få ordet. Etter at en elev hadde hatt en slik spontan uttalelse, ble elevene oppfordret til å rekke opp hånden og vente med å fortelle til den fikk ordet. På denne måten fikk alle si det de ønsket å si i henhold til spørsmålet som ble stilt. Likevel kan de hende at flere interessante fortellinger og erfaringer ikke kom frem. Jeg valgte å følge klassens struktur og regler for håndsopprekking og snakking i klasserommet fordi elevene var vant med dette fra undervisningen.

2.7 Etske forhold

Dette forskningsprosjektet er godkjent Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). De involverte partene, elevene, læreren og elevenes foresatte, har blitt muntlig og skriftlig informert om forskningsprosjektet. Elevenes foresatte har gitt sin skriftlige godkjennelse for at deres barn får lov til å ta del i mine intervjuer. Eleven har gitt en muntlig bekreftelse om at de ønsker å ta del i intervjuene.

Forskningsprosjekter hvor personopplysninger blir behandlet, er meldepliktige. Mitt forskningsprosjekt, som er gjennom HVL, er meldepliktig til NSD da jeg intervjuer elever og har tilgang til deres navn. NSD er verneombud for universiteter, høyskoler og ander

forskningsinstitusjoner. NSD vurderer prosjekter i forhold til gjeldende forskningsetiske regler (Thagaard, 2009, s. 25).

Elevenes navn kom kun frem i lydopptaket som ble tatt under intervjuene. I mine transkripsjoner ble elevenes navn byttet ut med koder som forklart ovenfor. Etter transkripsjonene var ferdig skrevet og kontrollert, ble lydopptakene, med de originale navnene, slettet. For leservennlighet har jeg, i fremlegg av mitt empiriske materiale, byttet ut kodene med fiktive navn da elevene i intervjuet snakker om andre elever i klassen.

I mitt forskningsprosjekt ga jeg elevene et samtykkeskjema som skulle leveres til de foresatte (vedlegg 2). Her sto informasjonen om mitt forskningsprosjekt og at jeg ønsket å intervju elevene i klassen i forbindelse med dette. De foresatte som ga sin tillatelse til at deres barn kunne bli intervjuet, signerte dokumentet og leverte dette til meg ved å putte samtykkeskjema i elevenes meldemapper. Da jeg hadde fått foresattes samtykke, spurte jeg elevene om de ønsket å bli intervjuet. I mitt tilfelle ønsket alle de aktuelle elevene å delta i intervjuene.

Kapittel 3: Teori

I begynnelsen av arbeidet med min masteroppgave samlet jeg inn mitt empiriske datamateriale. Min innsamling av empiri fant sted i oppstartsukene av skoleåret. Jeg hadde derfor ikke anledning til å jobbe med teori før jeg startet med feltarbeidet. Etter at mitt datamateriale var innsamlet, fant jeg teori som var relevant for min empiri og min problemstilling. Jeg presenterer derfor teori som har vist seg å være relevant i forhold til empirien jeg har samlet inn gjennom ni dagers observasjon og intervju med elleve elever.

Min problemstilling er todelt. I første delen søker jeg svar på *hvordan musikk kan bli brukt i oppstarten hos en 1. klasse*. Ut fra observasjonene mine, har jeg observert at sang har en svært sentral plass. Derfor blir forskningslitteratur om sang vektlagt i første del av teoridelen. Min hensikt er ikke å foregripe empirifremlegg og analyse, men å løfte frem forskning som skal brukes i diskusjonsdelen.

Jeg ser først til Bjørkvold (1985) og hans doktoravhandling «Den spontane barnesangen - vårt musikalske morsmål: en undersøkelse av førskolebarns sang i tre barnehager i Oslo». Hans avhandling tar for seg spontansangen i barndommen og hvilken rolle spontansangen har i barns liv. Han argumenterer med at sangen, som i barnehagen har vært viktig for kommunikasjon og identitet, i skolen blir sett på som en lek som kun skal utføres i bestemte tidsrom. Jeg har valgt å bruke Bjørkvolds avhandling for bedre å forstå barns forhold til musikk og hvordan musikken kan bli brukt av barn i alderen før de begynner på skolen. Dette gir meg en forståelse av elevenes forutsetninger og erfaring med musikk før skolealder. Deretter ser jeg til Campbells (2010) videreføring av Smalls (1998) begrep «musiccking». Campbell har delt barns måter å delta i musikken inn i syv tilnærminger. Jeg bruker Campbell syv tilnærminger for bedre å kunne forstå mine egne observasjoner av elevenes utfoldelse og reaksjoner på musikk som ble presentert i klasserommet.

Læreren i klassen jeg observerte hadde ikke formell kompetanse innenfor musikkfaget. Likevel brukte læreren musikk aktivt og bevisst i sin undervisning. Lærerens holdning til musikk kan ha stor innvirkning på hvordan elevene ser og oppfatter musikk. Jeg presenterer Glover og Wards (1993) tanker om hvordan lærerens holdninger og kunnskap til egen musikalitet kan bidra til å gjøre musikken mer anvendelig for alle. Dette er relevant for min studie fordi det kan belyse fordelene med at klassens faste lærer står for musikkundervisningen i skolen.

Under mine observasjoner introduserte læreren flere sanger og sangleker for elevene. For å få en bedre forståelse av hvordan musikk kan bli brukt, og ble brukt av læreren, i undervisningen ser jeg til Nielsen (2010) og hans tolkning av musikk som innhold og middel.

Videre ser jeg til Johansson og Samuelsson (2009) og Rese (1986) for å belyse mine observasjoner rundt lek i skolen. Det blir presentert ulike scenarier hvor lek i skolen fremmer læring hos elevene, uten at elevene kanskje er klar over det selv.

Under analysen av mitt empiriske datamateriale begynte jeg å se paralleller til tilknytningsteori, særlig grunntankene til Bowlby (1940) og hans utvikling av teorien. Jeg har begrenset bruk av tilknytningsteori til tilknytning mellom mennesker. Mer spesifikt, tilknytningsbåndet som skapes mellom barnet og menneskene rundt barnet, og barnets tilknytning til miljøet det oppholder seg i. Dette er direkte overførbart til elevens møte med skolen og hvordan eleven knytter seg til sitt nye miljø. For å få en oversikt over tilknytningsteori og hva teorien bygger på har jeg sett til Taylor (2010), Smith (2002) og Pasiali (2014).

For å belyse den andre delen av min problemstilling, *hvordan kan man forstå mine funn i lys av nyere barndomspsykologi*, presenterer jeg sentral teori rundt nyere barndomspsykologi gjennom blant annet Sommer (2012, 2014), Bae (2007) og Ødegaard (2012). Her ser jeg på paradigmeskiftet innen barndomspsykologi og hvordan synet på barn er i vår kultur og i vårt samfunn. Noen av nøkkelordene er barnet som subjekt, FNs barnekonvensjon (FN-Sambandet, 2018), og «beings» og «becomings». Her settes ulike syn på barnets utvikling og rolle i samfunnet opp mot hverandre gjennom ulike forskere og nyere og eldre teorier.

3.1 «Vårt musikalske morsmål»

Sangen er noe som er med oss fra tidlig alder. Bjørkvolds (1985) doktoravhandling omhandler barns spontansang. Dette er sang som oppstår i barns lek og aktiviteter uten at voksne har initiert det. I hans forskning er det blitt observert barn i tre ulike barnehager i Oslo over en ettårs periode. I sine observasjoner var Bjørkvold en deltagende observatør. Målet med hans forskning var å observere sang i barnas naturlige miljø. Han ønsket en musikalsk forståelse av barns spontansang i barnehagen. Bjørkvold (2005) har gitt barnas spontansang navnet «vårt musikalske morsmål» (s. 96). Dette er forøvrig også navnet på hans doktoravhandling, «Den spontane barnesangen - vårt musikalske morsmål : en undersøkelse av førskolebarns sang i tre barnehager i Oslo» (Bjørkvold, 1985).

Det viser til tre ulike måter barn benytter spontansang. «Fra å være lekens objekt», er knyttet opp mot sangbruken «den flytende sangen» (Bjørkvold, 2005, s. 87). Den brukes gjerne alene eller i sosial lek. Dette kan være når barnet leker med et kjøretøy og lager kjøreløyer med stemmen til bevegelsene av objektet. Barnet kan for eksempel tegne og synge om det det gjør. På den måten blir sangen ett med barnets aktivitet. En annen måte barnet kan benytte spontansang er «til å representere et kommunikativt symbol i lekeprosessen» (Bjørkvold, 2005, s. 87). Dette er det Bjørkvold kaller formler. Det vil si barns egne melodier for å kommunisere med hverandre. Melodien kan være med eller uten ord. Ofte er melodien såpass kjent for barna at de ikke trenger ord for å kommunisere sin mening. Noen ganger kan det kun være spesifikke intervaller barna trenger å synge for å gi en beskjed til noen andre. Eksempel på dette er melodien til «erta, berta, buse». Erting er det dominerende feltet når det kommer til denne typen spontansang, men den kan også være fortellende eller beskrivende. I en ny barnegruppe blir ikke formlene mye brukt for å kommunisere med hverandre. Dette kommer etterhvert som barna har tilbragt tid sammen og har bygd flere bånd til hverandre. Formlene blir tatt i bruk i lek, som helt nødvendige uttrykk i en hverdag som i stadig større grad stiller krav til sosialt fellesskap, også fordi behovet for å være alene i en slik gruppe vanligvis avtar etter tid for barna. Den introspektive sangen avtar også i takt med at fellesskapsfølelsen i barnegruppen øker. Dette er fordi barnas spontane sang hele tiden speiler barnas liv (Bjørkvold, 2005, s. 91) Den tredje måten barn benytter spontansang er «til å være en viktig del av den underliggende kontekstramme og som tilfører leken høynet musisk temperatur» (Bjørkvold, 2005, s. 87). Dette kan være sang til lek eller andre aktiviteter der sangen lever sitt eget liv i rammen rundt en gitt sosial situasjon. Til denne måten å benytte spontansang viser Bjørkvold (2005) til et eksempel hvor Per lærer en sang om en sommerfugl. Sangen hadde mange ukjente intervaller, som Per ikke hadde blitt introdusert for gjennom de tradisjonelle barnesangene. I tillegg slet Per med språket. Likevel lærte Per seg sangen om sommerfuglen og etter hvert kunne han den utenat. Per begynte å synge sangen for seg selv ute i barnehagen. Gjennom sangen ble det skapt en lek hvor han slo ut med armene og lekte at han var sommerfuglen i sangen. Sangen var rammen og leken foregikk inni sangen.

Videre viser Bjørkvold til moderne språkforskeres tre hovedfunksjoner ved menneskets språk. Han viser hvordan spontansangen inngår i «språkets kontaktskapende funksjon», «språkets informasjonsmessige funksjon» og «språkets identitetsmarkerende funksjon» (Bjørkvold, 2005, s. 96). «Språkets kontaktskapende funksjon» (Bjørkvold, 2005, s. 96) begynner mellom barn og omsorgspersoner. Det er i de sanglige moduleringene av den menneskelige stemmen

at utvikling av kultur og sosialt liv starter. Stemmens emosjonelle funksjon er viktig i barnehagealderen. Her blir spontansangen både brukt for å skape kontakt til dypere følelseslag i sitt eget sinn, og som en måte å uttrykke sine følelser overfor andre. Spontansangen gir barnet anledningen til å skape kontakt med verden rundt seg. De får være kritiske, skapende og utforskende. I formidlingen av kunnskap og informasjon kan spontansang spille en viktig rolle for barnet. Dette vil være med på å styrke erkjennelsen og viten på samme måte som verbalspråk gjør. Spontansangen som en «informasjonsmessig funksjon» (Bjørkvold, 2005, s. 96) kan man se tydelig i eksemplet om Per. Per lekte sangen om sommerfuglen. Han fikk informasjonen om leken ut fra sangen og deretter ble fantasien satt i gang. Sangen var lekens kjerne og struktur. Sangen ga leken struktur i form av rytme, driv, puls, dynamikk, indre og ytre form og emosjonell energi. «Språkets identitetsmarkerende funksjon» (Bjørkvold, 2005, s. 96) kommer til syne gjennom at alle har sin musiske rolle og personlighet. Spontansangen vil være med på å tilegne hvert barn særpreg og individuell identitet. I et sosialt fellesskap kan sangen være med på å fortelle andre og deg selv, hvem du er. Sangen kan også være med på å avgjøre forskjellen mellom respekt og likegyldighet, mellom vennskap og isolasjon. Det ytringsformen sang representerer kan bidra til etablering av en kulturell identitetsfølelse hos barn (Bjørkvold, 2005, s. 98).

Når barnehagebarna begynner på skolen og blir elever, forsvinner spontansangen til en viss grad. Dette kan ha å gjøre med at den egosentriske høyttenkningen forsvinner når barnet blir eldre. Den egosentriske høyttenkningen innebærer når barnet sitter for seg selv og forteller høyt hva den gjør parallelt. Her inngår spontansangen ofte som en viktig del. Etterhvert som barnet blir eldre, skilles tanke fra tale. Dette medfører også at tanken skilles fra sangen. Spontansangen trekkes inn i barnet (Bjørkvold, 1985, s. 212). I afrikanske kulturer blir det aktive sanglige uttrykket beholdt opp til voksen alder. Hvorfor spontansang til en viss grad forsvinner til skolealder i Norge, kan muligens knyttes til norsk kultur. Den største forskjellen i barns liv fra de er barnehagebarn til de blir elever, er at de har begynt på skolen. I skolen er det andre rammer for barns lek. De skal sitte ved pultene og rekke opp hånden hvis de ønsker å si noe. Dette gir dem ikke muligheten til å la sangen flyte fritt i det sosiale fellesskapet. Sangens kulturelle vekstbetingelser og sosiale dimensjoner blir her tatt bort. Bjørkvold (1985, s. 212) viser videre til hvordan barn i barnehagen synger og bruker spontansangen for å uttrykke sider ved sin situasjon og sin identitet. De synger på alvor. I skolen blir barnas alvorlige og viktige sang omgjort til noe som skal lekes med.

3.2 Barns deltakelse i musikk

Som jeg vil komme inn på senere i oppgaven, reagerte elevene ulikt på musikk i klasserommet i mine observasjoner. I boken «Songs in their heads: music and its meaning in children's lives» skriver Campbell om forskning på barnets deltakelse i musikk. For å få en forståelse av hva som kan ligge bak elevenes reaksjoner i mine observasjoner, vil jeg i det følgende kapitlet presentere noen sentrale punkter fra Campbells bok.

I sin doktoravhandling konsentrerer Bjørkvold seg om barns sanglige og vokale uttrykk. Et bredere bilde blir presentert av Campbell som blant annet inkluderer eget spill og lytting til musikk. Hun bruker Smalls (1998) «musicking»-begrep som en forståelsesramme fordi begrepet omhandler alle former ved å delta i musikk. Small beskriver musikken som en aktivitet, fremfor den tradisjonelle forståelsen at musikk er et objekt. Small (1998) viser til sin definisjon av «to music» som er infinitivsformen av musicking:

To music is to take part, in any capacity, in musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing. (Small, 1998, s. 9)

Campbell (2010, s. 239) presenterer syv måter barn deltar i musikken på: «doing», «integrating», «singing», «moving», «playing», «listening» og «playing with».

For mange er å *gjøre* musikken – «doing», å forstå musikken. Det barnet fysisk gjør med musikken, er det den vil huske best. Deres aktive deltakelse i musikken, som sang, dans og lytting, vil gi barnet en dypere musikalsk opplevelse, da barnets psykiske og fysiske verden er tett knyttet sammen.

Barn kombinerer ofte ulike måter å oppleve musikk – «integrating». De utforsker hvilke måter man kan fremføre, respondere på og lytte til musikk. Ofte beveger barn seg når de synger eller de synger når de leker.

Sang – «singing» – er en av de mest naturlige måtene å uttrykke seg på musikalsk. Sang er en intim form for musicking. Stemmen er personlig og bare din. Det er den menneskelige kilden til musikk. Den første formen for musikk nyfødte bli introdusert for er sang eller intervaller laget med den menneskelige stemmen.

Rytmask bevegelse til musikk – «moving» – er en annen kilde hvor barnet kan uttrykke seg musikalsk. Barn kan lage lekne koreografier eller danse fritt til musikken. I følge Campbell

(2010, s. 240) er den vanligste dansen blant barn, den de ikke er klar over selv. De dingler med beina, beveger hodet, eller gynger kroppen i takt med musikken.

Kategorien «playing» viser til det å spille et instrument. Ifølge Campbell (2010, s. 241) setter barn pris på å se instrumentet som de lager lyd med, i tillegg til å høre den. Instrumenter blir sett på som mindre personlig enn sangstemmen. For mange barn symboliserer instrumenter musikk, og artister som utøver musikk med et instrument blir ofte sett på som de «ekte musikerne».

Barn omgir seg med musikk gjennom hele dagen, på skolen, i butikker og hjemme – «listening». Musikken kan påvirke barna til å danse, leke og syng. Den kan også påvirke dem på en mer subtil måte, ved at musikken setter seg i deres ører og sjel og senere kan bli utgangspunkt for lek og musikalske fremførelser. Barn lytter til musikk gjennom TV og andre elektroniske hjelpemidler. Musikken kan fungere som bakgrunn for barns fantasi. Dette kan være om artistene barna ser på en skjerm eller som understøtte for en fortelling.

Campbells siste kategori – «playing with» - handler om å leke med og gjennom musikk. Her blir ferdige og spontane klappeleker løftet frem. Videre kan det dreie seg om «rhythmicking» (tromming på sin egen kropp eller andre gjenstander) og musikalske «doodlelings», som kan bli sett på som rytmiske eller melodiske segmenter som utføres når barnet er engasjert i andre aktiviteter. Ved å anvende tilfredsstillende musikalske elementer som representerer barnas tenkning, kan det å leke med musikken hjelpe dem med å «work out tension and blow of steam» (Campbell, 2010, s. 242). Det kan også være et middel i videre kognitiv forståelse av musikk.

3.3 Å gjøre musikken tilgjengelig for alle

I de fleste av grunnskolens fag er det ikke snakk om hvem som skal undervise i dem. Det er klassens faste lærer som underviser, og det er klassens lærer som har det overordnede ansvaret for at elevene har vært gjennom kompetansemålene i alle fag. «Since the view is still common in primary education that music is “different” in ways which mean that not all class teachers can or should tackle it, the issue of who teaches music must be discussed a little further» (Glover & Ward, 1993, s. 8). Det er mange lærere som ikke har musikk som fag, og som ikke kjenner seg kompetente til å undervise i faget. Derfor kan det bli tatt inn andre av skolens ansatte som har ekspertise i disse fagene eller eksterne aktører som skal ha hovedansvaret. Glover og Ward argumenterer for at det kun er klassens lærere som er i posisjon til å administrere den nødvendige tiden, rommet og ressursene som er nødvendig for å gi elevene

den undervisningen de har krav på. Klassens faste lærere har også den nødvendige kjennskapen til elevene og kan gjøre undervisningen best mulig for hver enkelt elev.

Glover og Ward (1993, s. 9) presenterer viktige argumenter for hvorfor den faste læreren til en klasse skal ha musikkundervisningen. Holdningen til musikkfaget er ofte påvirket av hvilke rammer det er organisert under. Hvis alle skolens ansatte tar del i musikken, og læringen av faget foregår som en naturlig del av skoledagen, viser det at musikken er tilgjengelig for, og har en verdi for alle. Hvis læringen av musikkfaget kun er tildelt en ansatt på skolen eller en ekstern aktør, er det ikke overraskende hvis elevene får inntrykk av at musikk kun er for noen og at musikkskapende aktiviteter er avhengig av at andre kommer inn for å organisere det. Slike antagelser kan bli tatt med videre inn i voksenlivet og kan ligge bak læreres usikkerhet når det kommer til egne ferdigheter i musikk.

Mange voksne beskriver seg selv som umusikalske. Dette kan være fordi de sammenligner seg med utdannede musikere eller mennesker som har praktisert musikk hele livet. Som en konsekvens av dette har mange barneskolelærere lite eller dårlig forhold til sitt musikalske selv. For elevene er det viktig at deres lærere ikke tar med seg sitt negative musikalske selvbilde inn i klasserommet, men at læreren tillater seg å vise sin sanne musikalske kompetanse overfor elevene og bruke det som base for sin undervisning (Glover & Ward, 1993, s. 12). For å lære musikk kreves det et miljø som stimulerer elevene til å være musikalsk aktive og responderende for å utvikle sine egenskaper og forståelse, finne sin egen musikalske mening og for å se at musikken er tilgjengelig for dem i dagliglivet. Tid og ressurser må derfor bli organisert så elevene kan lage, lytte og bevege seg til musikk. Musiske aktiviteter bør finne sted daglig i klasserommet og ikke bare når det står på timeplanen.

3.4 Sang som innhold og middel

Sang har vært et undervisningsemne siden oppstarten av den obligatoriske folkeskolen. På 1700- og 1800-tallet var det salmene som dominerte musikken i skolen. Faget «sang efter Psalmebogen» ble innført som fag på lik linje med lesing, skriving, religion og regning (Kalsnes, 2017, s. 70). Gjennom sangen i skolen skulle den folkelige sangtradisjonen videreføres og den kristne tro formidles til kommende generasjoner (Nielsen, 2010, s. 165).

I tråd med datidens rådende pedagogiske syn skulle barnets krefter temmes, og flid og lydighet ble dyder til etterfølgelse. Sangen i skolen handlet således mer om lydighet enn om lyd (Kalsnes, 2017, s. 71).

I begynnelsen av 20. århundre kom den såkalte reformpedagogiske bevegelsen. Dette var en rekke med nye pedagogiske ideer som kan beskrives med noen felles grunnverdier:

[B]arnets naturlige ressurser, interesser og aktivitet skulle være utgangspunkt for en pedagogisk virksomhet som søkte å utvikle hele mennesket og som hadde syn for individuelle forskjeller; læreren skulle ha rollen som veileder fremfor kunnskapsformidler og maktutøver, og utformingen av skolelivet – med et stimulerende sosialt miljø, gruppearbeid, løsning av felles oppgaver og bedre kontakt mellom skole og nærmiljø – sto sentralt (Kalsnes, 2017, s. 71).

Gjennom reformpedagogikken bevegde man seg bort fra skolen hvor læreren var kunnskapsformidler og maktutøver, og begynte å legge opp undervisningen ut hva elevenes forutsetninger og behov. Denne måten å legge opp undervisningen på kan vi se igjen også i dagens læreplan og den nye læreplanen som er under bearbeiding (Utdanningsdirektoratet, 2006a, 2018).

Nielsen (2010) skriver at sang sjelden er brukt for sangens egen skyld. Sangen er der for å formidle noe annet. Her vises det til religion, musikalske strukturer, og nasjonal og internasjonal kultur (s. 170). Sangene som blir presentert for elevene er med på å speile samfunnet de vokser opp i og dets historie. Å bruken av sang som middel kan også være i en mer konkret forstand. Fra sangen kan elevene lære musikalsk struktur. Gjennom kjente barnesanger kan musikalske strukturer som repetisjon, kontraster, sangens oppbygging, motiver, sekvenser og intervaller komme frem. Samtidig som musikkfaget har utviklet seg i skolen har også bruken av innholdet endret seg. Før ble sangen anvendt for å videreføre tradisjon og tro, og i dag blir innholdet i musikkundervisning brukt for å oppnå ulike mål som er skrevet i læreplanen.

Nielsen (2010) skriver at lærerens valg av musikk i undervisningen er en del av vår kultur og at musikken bringer kulturens objektive innhold inn i undervisningen. Nielsen (2010, s. 56) mener at det ikke er mulig å undervise i hele den musikalske kulturen i musikkundervisningen. En av grunnene til dette er at ingen kjenner til hele den musikalske kulturen. Læreren, som formidler av denne objektive, musikalske kulturen, har forhåpentligvis noe kjennskap til representative utsnitt. Nielsen (2010) påpeker at «[o]ftere vil hans kendskap mere eller mindre bære tilfældighedens præg.» (s. 57).

I senere år har flere pedagoger blitt oppmerksom på at det i forbindelse med undervisningen også læres noe annet. Nielsen kaller dette for «skjult læring» og peker til fire områder hvor det kan oppstå «skjult læring» innen sang i skolen. Den første omhandler tekster i barnesanger hvor teksten inneholder urealistiske situasjoner. Et eksempel er livet på en bondegård hvor det

blir fremstilt en idyllisk virkelighetsframstilling. Likevel stilles det ingen krav om et sosialrealistisk sangrepertoar i skolen. Virkelighetsnære sanger kan fremstå som fantasiblokkerende og gledesløse. Sangene som barn synger, i blant annet barnehage og skole, er de samme som ble sunget for over 50 år siden (Haukenes & Hagen, 2017; Nielsen, 2010, s. 176). Det andre området Nielsen (2010) viser til er at de fleste barnesanger går i dur. Han skriver at de klassiske barnesangene er preget av et dur-syndrom (s. 177). Dette kan resultere i at moll blir borte i undervisningssammenhengen. Det tredje området omhandler at fellessang kan føre til en fellesskapsfølelse, en felles gruppeidentitet og en tilhørighet. Nielsen viser at denne fellesskapsfølelsen kan bidra positivt inn i en gruppe, men også manipulerende og føre til gruppehysteri. Han viser han til eksempler som nazismen under andre verdenskrig og dagens ekstremreligiøse sekter. Det siste området Nielsen peker på er en sortering av elever ut fra deres sangstemme. Sett i et historisk perspektiv ble elever fritatt fra sang hvis de ble sett på som brummere.

3.5 Læring gjennom lek

Begynneropplæringen er et begrep som omhandler 1. – 4. trinn i grunnskolen. Betegnelsen inneholder viktige aspekter som læringsmiljø, aktiviteter og undervisning. De samfunnsmessige og politiske sammenhengene barnet og skolen er den del av, må også bli sett under dette begrepet (Michaelson & Palm, 2018, s. 13). Spesielt for begynneropplæringen er lek. Lek finnes i skolegården som frilek, og inne i klasserommene som en metode for læring.

Lek og læring er to forskjellige fenomener. Likevel har de flere fellestrekk. Johansson og Samuelsson (2009, s. 25) viser til fantasi, kreativitet, kontroll, makt og posisjoner som fellesnevner. Det blir påpekt at disse ikke skal bli sett på som individuelle evner, men som erfaringer som skapes, forhandles og erfares gjennom relasjon med andre.

I følge Rese (1986) er lek kulturbetinget. Leken er en kontrast til det «virkelig liv». Det er «på liksom». Innenfor leken kan barnet late som eller imitere andre mennesker. Imitasjonen er oftest av voksne, som å leke familie, eller å late som om man er i et yrke, for eksempel brannmann. Leken har visse regler, som innebærer tid og rom. Hvis man er en deltaker i leken innordner man seg frivillig de gjeldene reglene. Hvis en deltaker i leken bryter disse reglene, kan dette oppfattes om som om leken blir ødelagt eller går over til en annen lek (s. 8). I følge Johansson og Samuelsson (2009) er lek et komplekst samspill mellom barn. De skaper en verden ut fra erfaringer, med bestemte forutsetninger og verdier. Gjennom lek utvikler barn

kommunikativ kompetanse ved å definere og omdefinere regler i leken. I lek med andre møtes og deles ulike perspektiver og synspunkter og erfaringer. Av dette lærer barnet å se virkeligheten fra et annet ståsted og få forståelse for andres oppfatninger (s. 20). Leken foregår på barnas premisser. Gjennom leken finner barna aktiviteter som er stimulerende og utfordrende, ut fra sine egne forutsetninger. Lek kan ikke påtvinges av den voksne. Likevel kan man invitere, stimulere og oppfordre til lek (Rese, 1986).

Johansson og Samuelsson (2009) har i sin bok «Å lære er nesten som å leke» observert og intervjuet barn og lærere fra ulike institusjoner hvor fokuset var lek og læring. I sin studie har de vært på besøk i flere barnehager og en skole. Jeg velger å fokusere på skolen de har besøkt. Skolen kaller de «Det røde huset». De fulgte 2. og 3. klasse på skolen og på skolefritidsordningen.

I intervjuene presenterer lærerne i klassene flere scenarier hvor lek og læring har vært tett knyttet sammen. Et eksempel er da ett av trinnene hadde om steinalderen. Klassen var ute og dramatiserte hvordan det kunne ha vært i steinalderen basert på den kunnskapen de hadde tilegnet seg fra klasseromsundervisningen (Johansson & Samuelsson, 2009, s. 158). Om matematikk forteller en av lærerne at det jobbes aktivt med å ta leken inn i klasserommet. Her dramatiseres matematiske problemer og de leker butikk for å jobbe med addisjon og subtraksjon. Ved skoledagens slutt poengterer læreren at det ikke er nødvendig å rydde etter leken. På den måten kan leken fortsette neste dag.

Ut fra Johansson og Samuelssons (2009) refleksjoner rundt sine observasjoner ser de at leken er lærerstyrt. Læreren forsøker å holde leken innenfor rammene av det elevene skal lære. Likevel blir elevene gitt posisjoner hvor de har kontroll over leken innenfor lærerens rammer. Elevene er ikke alltid klar over lærerens intensjon med leken. Når leken er ferdig samler læreren elevene for å fortelle elevene hensikten med leken. Lærerne ønsker at elevene skal bli selvstendige og finne egne måter for å løse ulike problemer gjennom lek (Johansson & Samuelsson, 2009, s. 164).

På skolen kan et dilemma for læreren være å vite når de skal bruke leken i en skolesituasjon. Hvis en lærer tar en lek inn i klasserommet, organiserer den til en læringsrettet situasjon ut fra kompetansemålene fra LK06, er det fremdeles lek (Michaelsen & Palm, 2018, s. 22)?

3.6 Tilknytningsteori

Tilknytning er viktig gjennom hele livet. Forhold som blir utviklet tidlig i livet påvirker individenes syn på seg selv og deres senere væremåte, så vel som deres kapasitet til refleksjon over egen væremåte. Omstendighetene som fører til tilknytning overfor en annen person endres over tid. I de første årene av livet, handler tilknytning om å overleve.

Begrepet «tilknytning» innebærer en erkjennelse som går ut over denne sannheten, nemlig at omsorg er noe mer enn fysisk pass og pleie. Når barnet er kommet opp i seks- til syv- månedersalderen, begynner det å foretrekke en bestemt person, uavhengig av om denne har tilfredsstilt dets primære fysiologiske behov. Barnet vil søke nærhet til denne personen når det er oppbrakt, og reagerer med protest når hun eller han forlater det. Etter kort tid vil de fleste barn som vokser opp i vanlige familier, ha dannet et lite hierarki av to til tre foretrukne personer (Smith, 2002, s. 13).

Et spebarn er avhengig av denne tilknytningen for å få mat, for ikke å fryse og for å være trygg. Denne tilknytningen handler om å videreføre vår art og våre gener (Taylor, 2010, s. 16). Når barnet begynner på skolen, videreutvikles tilknytningen. Det blir mer fokus på å være et selvstendig individ (Pasiali, 2014, s. 203). Tilknytningen fokuseres mer mot vennskap med jevnaldrende (Cicchetti, Cummings, Greenberg & Marvin, 1990). Senere i livet kan tilknytning rettes mot romantiske forhold (Campa, Hazan & Wolfe, 2009) nye vennskap og støtte fra sosiale nettverk (Leary & Baumeister, 2017).

Bowlby utviklet tilknytningsteori på grunnlag av sine observasjoner av nyfødte som utviklet en tilknytning til sin primære forsørger og omsorgsperson gjennom sin atferd med beskyttelse og overlevelse som biologiske mål. Ved å observere nyfødte som var sammenlignbare med andre arter, identifiserte Bowlby tilsynelatende trekk ved hvert barns utviklingsrepertoar for oppførsel: å skape tilknytningsbånd, protest ved separasjon, fremmed angst og utforskende aktiviteter. Barnet søker kontakt med sin mor og vil ikke bli fratatt denne kontakten når den er oppnådd. Hensikten med barnets fundamentale atferd overfor moren er overlevelse. Båndet mellom mor og barn er direkte knyttet opp mot videreføringen av vår art (Taylor, 2010, s. 16). Taylor (2010, s. 17) viser til to konkurrerende hensikter innen tilknytning. (1) Å være nær tilknytningspersonen - tilknytningspersonen fungerer som en trygg base for barnet og gir pleie og trygghet. (2) Lysten til å utforske og leke - tilknytningspersonen fungerer som en trygg base å vende tilbake til.

Et tilknytningsbånd er en type hengivenhetsbånd som mennesket danner seg i løpet av livet. Tilknytningsbåndet viser til tiltrekningen et individ har til et annet menneske. Dette mennesket oppfattes sterkere og mer erfarent enn individet (Smith, 2002, s. 25). Smith (2002)

forklarer tilknytningsbånd ved at: «[d]et er under alle normale forhold vanlig at barnet er tilknyttet foreldrene, men det er ikke normalt at foreldrene er knyttet til barnet.» (s. 25).

Smith (2002) forklarer tilknytningsatferd som «[...] handlinger som fremmer nærhet til en omsorgsperson.» (s. 25). Gjennom tilknytningsatferd kan et barn for eksempel søke trøst hos en fremmed ved atskillelse fra sin tilknytningsperson. Dette betyr ikke at barnet og den fremmede har et tilknytningsbånd.

Williford, Carter og Pianta (2016, s. 970) viser til at tilknytning et barn har til sine tilknytningspersoner i hjemme, kan videreføres til andre arenaer hvor barnet oppholder seg. Kvaliteten i tilknytningen barnet har til sine tilknytningspersoner i hjemmet, kan vise til tilknytning mellom lærer og elev. Dette kan vise til at barnets forhold til sin tilknytningsperson i hjemmet viser til hvordan forhold til voksne skal være. Det blir poengtert at læreren har mye av de samme funksjonene som en tilknytningsperson i hjemmet. Dette er for eksempel å hjelpe barnet med å utvikle ferdigheter til å tilpasse seg ulike situasjoner og til å passe på seg selv, selvstendig problemløsning og personlig hyggene. Læreren gir støtte og tilbakemeldinger til barnet i en usikker situasjon. Derfor kan vi se at kvaliteten på forholdet mellom barnets lærer i småskolen kan være viktig for utviklingen av forhold senere i livet.

Innenfor det musikkterapeutiske forskningsfeltet er det gjort forskning inne tilknytning og musikk. Forskning omhandler i stor grad mor-barn forholdet og hvordan musikk kan bidra til tilknytning i denne relasjonen (Edwards, 2014). Mesteparten av forskningsartiklene baserer seg på hvordan å skape tilknytning hvor en eller flere av personene i relasjonen har en form for utfordring. Dette kan blant annet være ulike former for misbruk (Robarts, 2006; Strehlow, 2009) eller traumer (Hussey, Reed, Layman & Pasiali, 2008). Jeg har valgt å ikke fordype meg i det musikkterapeutiske forskningsfeltet fordi dette går utenfor mitt forskningsfelt.

3.7 Et paradigmeskifte innenfor syn på barn

Det har vært et skifte innenfor barneoppdragelse i løpet av de siste ti-årene. På 1930-tallet var disiplinering vanlig i oppdragelse av barn. I løpet av få generasjoner har det skjedd et skifte i samværet mellom voksne og barn (Sommer, 2012, s. 45). Til nåtidens voksne stilles det krav om at de ikke skal lede barnet inn i regler som er bestemt av andre, men at voksne derimot skal skape en felles forståelse i relasjonen mellom den voksne og barnet. Dette krever at den voksne forstår og klarer å leve seg inn i barnets perspektiv.

FNs barnekonvensjon ble innlemmet i norsk lov i 2003 (FN-Sambandet, 2018). Den kunne ikke kommet i tidsrommet da voksne mente det var riktig å straffe barn fysisk. Konvensjonen

kom i en tid hvor en humanistisk tidsånd gjorde det mulig. Konvensjonen har hatt en stor betydning for videre utvikling av barneperspektivet (Sommer, 2012, s. 46). FNs barnekonvensjon blir beskrevet på FNs nettside som: «den første internasjonale menneskerettighetskonvensjonen som gir barn en spesiell juridisk status. Den stadfester at barn har menneskerettigheter, og krav på spesiell beskyttelse» (FN-Sambandet, 2018). Barnet skal ikke bare bli sett på som en minoritetsgruppe som trenger beskyttelse, men som selvstendige og aktive individer. Barnet har beskyttelse som minoritetsgruppe, men skal også bli sett på som et rettssubjekt, med egne rettigheter som ikke skal bindes opp mot samfunnets eller familiens interesser.

Bae (2007) viser til Schultz Jørgensen (2000) som understreker at det å bli møtt som et subjekt er en rettighet mennesker har fra de er født. I forhold til tradisjonell oppdragelsespraksis menes det at prinsippene i FNs barnekonvensjon er radikale og at det krever en ny voksenrolle i institusjonene som barna oppholder seg i.

I løpet av de 30-40 siste årene har det kommet mye ny barneforskning. Empirisk forskning har bidratt til å endre teorier og forskernes syn på barn og dets utvikling. Denne nye forskningen kan betraktes som et paradigmeskifte. Her skiller man mellom tiden før og etter 1960-tallet. Sommer beskriver paradigme som «et sett av grunnleggende antakelser, arbeidshypoteser, teorier og metoder som ligger til grunne for vitenskapelig forskning innenfor et bestemt felt.» (2014, s. 23). Et «skifte» av paradigme blir beskrevet som at de grunnledende forutsetningene har endret seg fundamentalt.

Sommer (2014, s. 14-15) skiller mellom begrepene barnepsykologi og barndomspsykologi. Barnepsykologi har blitt forbundet med utviklingsstadier hos barn. Denne typen tenkning var dominerende frem til slutten av 1960-tallet. Dette er teorien om et sett av faste stadier som alle barn gjennomgår. Barndomspsykologien ønsker å se på barnets utvikling og finne en helhetlig forståelse av barns dagligliv både i samfunnet og i kulturen. Elementer fra tradisjonell stadieteori, barnepsykologien, kan innlemmes og tilpasses i denne omfattende forståelsen av barns utvikling. Barndommen er stadig i forandring, derfor poengterer Sommer (2014, s. 17) at barndomspsykologien ikke er et ferdig resultat, men må betraktes som en prosess. Gjennom begrepet barndomspsykologi ønskes det å skape en ny felles referanseramme i en tid som er preget av enorme informasjonsmengder (Sommer, 2014, s. 11).

At det har vært et paradigmeskifte innenfor syn på barn, har hatt stor innflytelse på forskning knyttet mot barn og ungdom. Jeg vil i de følgende kapitlene presentere noen sentrale punkt innen det nevnte paradigmeskiftet, som har hatt innflytelse på min forskning.

3.7.1 Definisjonsavklaring – barneperspektivet og barnets perspektiv

Begrepet barneperspektiv har blitt brukt ulikt i det sosiologiske, det antropologiske og det pedagogiske fagfeltet. Dette kan føre til at begrepet blir diffust og vanskelig å definere. Sommer (2012) viser til de vesentligste kriteriene som bør være med i en definisjon av begrepet barneperspektiv slik:

Barneperspektiv(er) retter den voksnes oppmerksomhet mot en forståelse av barns opplevelser, erfaringer og handlinger i verden. Voksne skaper dermed barneperspektivet ved at de bevisst og realistisk forsøker å rekonstruere barns perspektiv, for eksempel ved hjelp av faglige begreper om hvordan barn forstår sin omverden og handler i den. Dermed sorterer vi vekk alle barn- og barndomsteorier som ikke kvalifiserer voksne til bedre å forstå verden sett fra et barns standpunkt. Men selv om barneperspektivet søker å komme tettest mulig på barns opplevelsesverden, representerer det alltid voksnes objektivisering av barn. (Sommer, 2012, s. 55)

Sommers definisjon av barneperspektivet er bygd på andres tidligere definisjoner.

Utviklingspsykologen Daniel Stern (1985) peker på at de voksne blir satt utenfor barnets verden, og at de derfor må forsøke, ved tolkning og observasjon, å forestille seg hvordan verden kan se ut for barnet. Etnografene Gulløv og Højlund (2003) mener det ikke er mulig å anlegge et barneperspektiv uten voksnes konstruksjoner. I Bronfenbrenners definisjon fra 1979, av barneperspektivet, kan man se tydelige paralleller til Stern og Gulløv og Højlunds definisjoner: «Det representerer voksnes relative vellykkede forsøk på å forstå og sette seg inn i tankene og oppfatninger som barn har om sitt eget liv.» (Sommer, 2012, s. 54). Jerlang og Jerlang (2010) definerer barneperspektivet ved at de voksne skal tolke ut fra barnets perspektiv og leve seg inn i barnets verden og hvordan verden ser ut for barnet (Sommer, 2012, s. 55). Denne definisjonen, som flere andre, viser til at det er de voksnes forståelse og synspunkter på barnas verden, som er barneperspektivet.

Barns perspektiv handler ifølge Sommer (2012, s. 56) om barnet som subjekt i sin egen verden. Det vil si barns forståelse, opplevelser og erfaringer i sin egen livsverden. Barns perspektiv utvikler seg i samsvar med barnets kognitive utvikling. Dette perspektivet begynner å utvikle seg fra en forbløffende tidlig alder, både når det kommer til de sosiale og de fysiske omgivelsene barnet blir omgitt med. Da barnets perspektiv er barnets subjektive forståelse av sin opplevelsesverden, er det kun barnet som har tilgang til dette perspektivet.

Det nærmeste jeg kommer barns perspektiv er gjennom samtale med barnet og min oppfatning av hva barnet forteller.

3.7.2 Barn både *er* og *skal bli noe*

Paradigmeskiftet innebærer en endring i tankemåte når det kommer til hvordan voksne ser på barnet. Tidligere var teorien familie- og morssentrerte. I disse teoriene var barnet sårbart. Utviklingsstadier var satt som en målestokk og utviklingssynet var statisk. Barnet ble sett på som noe uferdig, noe som var på vei til et voksent og fullkomment liv, «human becomings». Eksempler på slike teorier er Freuds psykoanalyse og Piagets kognitivt psykologi (Glaser et al., 2014, s. 13). En slik lineær tankegang om barnets utvikling har blitt erstattet med tanken om at utvikling som noe ikke-lineært og komplekst. I dette nye synet på barn, blir barn fremstilt som unike aktører med egenverdi. I dag velger mange en mer helhetlig tilnærming for å forstå barns utvikling. Glaser et al. (2014, s. 15) refererer til Tetzchner (2012) som viser til at en slik helhetlig tilnærming vil innebære å se barns danning av relasjon til andre mennesker og tilegnelsen av emosjonelle, perseptuelle, kognitive og sosiale ferdigheter som sentrale aspekter ved utviklingsprosessen. Moderne spedbarnspsykologi og relasjonspsykologi har kommet med flere viktige faglige bidrag til endringen av synet på barn. Her dokumenteres det at mennesker er meningsskapende og relasjonsorienterte fra fødselen av. Forskningen viser at små barn går inn i relasjoner med andre gjennom nonverbale kommunikasjonssignaler og kroppslige handlinger (Bae, 2007). Bae (2007) viser til at utfordringen ligger i å møte barnet som et subjekt fra starten av og ikke bare etterhvert som de vokser til og utvikler et språk. Å se på barn som et subjekt innebærer å behandle barn med respekt for deres opplevelsesverden. Dette vil bidra til å styrke barnets selvfølelse og mentale helse og dermed også kunne unngå mobbing og utvikling av voldstendenser. En annen utfordring som vises til er å møte barn som individer med egne tanker, meninger og følelser og som fullstendige mennesker i det livet de lever. Barn må ikke bli sett på ut fra et mangelperspektiv med fokus på det de en gang skal bli, men møtes som medmennesker.

Begrepene «human becomings» og «human beings» er betegnelser på menneskers utvikling og fullkommenhet. Som tidligere nevnt, ble barnet tidligere sett på som «human becomings». Gjennom begrepet «human becomings» blir barnet sett på som noe som er på vei til å bli voksne, noe som er på vei til et fullkomment liv (Glaser et al., 2014, s. 13). Gjennom nyere barndomspsykologi, er det ikke lenger snakk om barn som «human becomings», men som «human beings». Ved dette menes at det å være barn er nok i seg selv (Ødegaard, 2012, s. 63). Lee (2001) viser til at voksenrollen som blir vist til i begrepet «human becomings» er relatert

til en tid da voksenrollen viste til en stabil tilværelse hvor ekteskap og det respektive arbeidet man hadde fulgte en livet ut. Videre, mener Lee (2001), at voksenrollen i dagens samfunn er både ustabil og krever en refleksiv tilnærming til både sosiale relasjoner og arbeid. Derfor kan både barn og voksne blir sett på som «human becomings». Uprichard (2008) derimot, ser på barn som både «human becomings» og «human beings». Dette argumenterer han for ved at barn opplever sine liv både i fortid, nåtid og fremtid (Ødegaard, 2012, s. 63).

Barnehagene er preget av regler, rutiner og at alle barn skal behandles likt. Med tanke på dette og diskursen om hvilket syn man skal ha på barnet viser Bae (2007) til Nordin-Hultmans (2004) konklusjon om at det kan være vanskelig å se barn som subjekt med alle sine individuelle forskjeller i barnehagen. Dette resulterer i at flere barn faller utenfor gjennomsnittsnormene i barnehagene og derfor blir sett på som problembarn. Dette kan også relateres til i skolesammenheng.

Lærelyst er et kjennetegn ved mennesket fra livets begynnelse. Fra vi er nyfødte tilvender vi oss omgivelsene rundt oss (Sommer, 2012, s. 261). Fra fødselen av er mennesket meningsskapende og relasjonsorientert (Glaser et al., 2014, s. 25). Når et barn er født, kommer det inn i en verden og et samfunn som allerede er i full gang. Barnet lærer hvordan dette samfunnet fungerer gjennom interaksjoner med andre, både barn og voksne. Det er kulturen og samfunnet rundt barnet som definerer hva det skal lære og dets holdninger og verdier. I noen samfunn kan det være jakt eller kognitiv kartlegging av områder som er det viktigste, men for andre kan det være lesing og skriving som kan være det viktigste for barnet å lære seg fra tidlig alder (Sommer, 2012, s. 258-259).

Det barnet lærer i en pedagogisk setting skal ha en verdi for fremtiden. Dette er læring som tillegges betydning. De ikke-funksjonelle læringserfaringene, bestemt ut fra samfunnet, blir ikke understøttet eller oppfordret til. Dermed kan disse læringserfaringene etter hvert visne bort hos barnet (Sommer, 2012, s. 258). I skolen kan dette overføres som at det elevene lærer i sine første skoleår, skaper et fundament for barnets videre læring (Sommer, 2012, s. 275).

Kapittel 4: Fremlegg av empiri, tolkning og analyse

I dette kapittelet gjennomgår jeg mine empiriske data. Først viser jeg til mine observasjoner av klasserommet og hvordan klassens dager var satt opp og hva de inneholdt. Deretter presenteres mine kategorier og hvordan jeg kom frem til dem. Kategoriene som blir presentert kommer fra mine tolkninger av datamaterialet. For å skape kategoriene har jeg hatt fokus på hvordan musikken ble brukt i klasserommet og musikkens hensikt.

4.1 Kasusbeskrivelse

Jeg observerte en 1. klasse fra elevenes fjerde skoledag. I perioden jeg observerte, var ikke musikk satt opp på timeplanen som eget fag. Læreren bidro fra første stund med mye musikkaktivitet. Jeg vet fra korrespondanse med klassens lærer, før observasjonen startet, at hun likte å spille gitar og syngte med elevene selv om hun ikke hadde formell kompetanse i faget som kunne måles i vektall. Læreren brukte musikk aktivt i ulike situasjoner i løpet av skoledagen. Læreren klappet ulike rytmer på kroppen, presenterte allsanger på SmartBoarden og sang mye med elevene. Elevene lærte mange nye sanger i perioden jeg observerte. Mange av sangene ble repetert daglig. Dagen begynte med at læreren satt på en sang i klasserommet på SmartBoarden og fortsatte med klassens faste sanger (se vedlegg 3). Dagen ble alltid avsluttet med en sang jeg har valgt å gi navnet «Takk for i dag». Denne sangen inngikk også i klassens faste sanger.

4.1.1 Beskrivelse av klasserommet

Klasserommet er et tradisjonelt klasserom. Det er ikke en baseskole. Langs veggen til høyre for inngangsdøren står det flere stasjonære PCer med tastatur og mus. Over PCene kom det etterhvert opp en bursdagskalender. Til høyre for inngangsdøren er det en dør inn til et lite grupperom. Det er vinduer på veggen lengst fra døren. Naturlig lys strømmer inn i klasserommet og lager en åpen stemning i rommet. I hjørnet diagonalt fra inngangsdøren er det en lesestol. Her er det hyller med bøker i elevenes høyde og puter på gulvet. Veggen til venstre har en stor tavle. Her blir blant annet «plan for dagen» hengt opp. På den fremste veggen, veggen med inngangsdøren, er det hengt opp en SmartBoard. Ved siden av står det en stasjonær pc som er tilkoblet SmartBoarden. Nedenfor PCen står lærerens gitar. Det er en brun, akustisk gitar. Foran SmartBoarden står det en kontorstol til læreren og fire benker til elevene. Benkene er satt i en halvsirkel rundt SmartBoarden. Pultene står midt på gulvet. De er satt i fire grupper med fire og fem pult i hver gruppe. Over hver gruppe er det bilde av et dyr. Dette er navnet til gruppene elevene er delt inn i. Elevene har egne skuffer med navnet sitt på. Skuffene er plassert på alle fire vegger.

4.1.2 Gjennomgang av dagen

Første time – lyttekrok

Første halvdel av første time tilbringes hver dag i lyttekroken. Her hører klassen på musikk, synger sammen, forteller om dagen, og snakker og leker sammen. De tre første dagene jeg observerte var elevene i lyttekroken hele første time. De resterende dagene var timen delt med andre fag.

Det ringer inn. Elevene løper inn i garderoben, kler av seg ytterklærne, finner frem meldemappen og stiller seg på en rekke utenfor klasserommet. Læreren slipper inn klassen. Hun står innenfor døren og hilser på hver enkelt elev. Hun sier «god morgen» og «velkommen», mens hun tar dem i hånden. Ved siden av læreren står det en eske. Denne skal meldemappen legges i. Etter at elevene har hilst på læreren, setter de seg på sine faste plasser i lyttekroken. Lyttekroken er benker som er satt opp rundt SmartBoarden og tavlen foran i klasserommet. Hver dag, i min observasjonsperiode, har læreren funnet frem en musikkvideo som står klar på SmartBoarden. Elevene sitter på benkene og venter på at læreren skal begynne sangen på skjermen. Mens de venter er det noen av elevene som snakker de sammen. Noen snakker høyt og noen ser ned i gulvet med munnen lukket. Når alle elevene har kommet inn i klasserommet, setter læreren på sangen på SmartBoarden. Noen av sangene som blir spilt av på starten av dagen, er det noen av elevene som kjenner fra før og noen av sangene har elevene hørt på skolen tidligere. Elevene blir ofte oppfordret til å synge med på refrenget. Når sangen er ferdig, tar læreren opp gitaren. Elevene sitter stille. De synger vanligvis fire sanger i samlingen: «Velkommen til skolen», «Klassens navnesang», «Hvilken dag er det i dag?» og «Syv dager i en uke, syv dager i en ring». Disse sangene har jeg gitt navnet «klassens faste sanger» (se vedlegg 3).

Etter at sangene er sunget skal elevene finne ut hvor mange de er i klassen i dag. En elev får komme frem og hjelpe læreren å telle alle elevene. Deretter går læreren gjennom planen for dagen. Det blir satt opp laminerte lapper på tavlen, og det er nye fag som skal introduseres hver dag. Elevene har ofte mange spørsmål om hva de skal gjøre i de forskjellige timene og virker spente på hva dagen vil bringe. Videre i lyttekroken leker klassen leker som «Burreli, burreli bukk» og «Hvem stjal kakene fra kakeboksen min?», forteller eventyr hvor de lager lyder til eventyret med kroppen eller har høytlesning av rim og regler.

De dagene hvor første time var delt i to deler, først lyttekrok og deretter et annet fag, var det ikke tid til så mye lek som da lyttekroken varte hele første time. Timen var delt med fag som norsk, stasjonsarbeid og dataopplæring. I norskundervisningen jobbet de med bokstavene I og

S. I stasjonsarbeidet var elevene delt inn i tre grupper sammen med de andre elevene på 1. trinn. I dataopplæringen jobbet elevene med å skrive på tastatur og å bruke markøren på skjermen.

Fruktmåltid

Fruktmåltidet begynner med at alle elevene stiller seg i en kø ved vasken for å vaske hender. Deretter går elevene til sekkene i gangen for å hente matboksen. For at ikke alle elevene skal stille seg i kø samtidig har læreren ulike leker eller oppgaver hvor hun bestemmer hvem som får gå når. Eksempler på dette er «Burreli, burreli bukk», «Kongen befaler» eller at læreren klapper stavelserne eller staver navnene på gruppene elevene er delt inn i. Elevene spiser frukten ved pultene. Under fruktmåltidet ser elevene på Salaby på SmartBoarden, snakker sammen om dagen eller leker gjetteleker, som for eksempel hva læreren har gjemt oppi boksen. Når fruktmåltidet nærmer seg slutten, rydder elevene matboksene i sekken, kler på seg yttertøy og går ut til lillefri.

Andre time

Elevene kommer inn i garderoben, kler av seg yttertøyet og kommer inn i klasserommet. Elevene setter seg i lyttekroken foran SmartBoarden. Andre time begynner alltid med en sang. Noen dager synger de navnesangen, andre dager er det sangen de startet dagen med på SmartBoarden de hører på. Deretter går timen over til faget som er presentert på «plan for dagen». I min observasjonsperiode var disse fagene matematikk, dataopplæring, arbeidstime og stasjoner. I matematikk jobbet elevene med sortering av farger, størrelser og figurer. I dataopplæring jobbet elevene med å skrive på tastatur og å arbeide med musen på skjermen. Dette gjorde de ved hjelp av Paint. I stasjonstimene var elevene satt sammen i grupper med de andre 1.klassingene på skolen og fordelt på de ulike 1. klasse-rommene hvor de jobbet med forskjellige oppgaver på hver stasjon. Da elevene hadde arbeidstime gjennomførte jeg ett intervju, og jeg fikk dermed ikke observert den timen.

Måltid

Etter at andre time er ferdig er det tid for å spise. Læreren bruker ulike måter for å få elevene til å hente matboksen i sekken, hvor roen blir beholdt i klasserommet. Læreren klapper rytmer og sier ord med varierende stemmebruk som elevene skal herme etter. De leker «Kongen befaler», har dempet belysning eller elevene prøve å sette ny rekord i hvor fort og stille de kan hente maten. Dette blir gjort ved at læreren fungerer som en kommentator og samtidig forteller elevene hva som må bli gjort før de kan sette seg ved pultene for å vise at de er klare for å spise. Før elevene får lov til å begynne å spise, skal de synges matsangen sammen med

læreren. Matsangen er «Ormen den lange». Dette er tydelig en sang elevene liker å synge. Selv om elevene ikke får lov til å begynne å spise før sangen er ferdig, er det noen som sniker til seg en bit eller to. Under spisingen er det høytlesning av barnebøker eller eventyr, klassen ser på NRK Super, synger sanger eller snakker med hverandre. Når spisingen er ferdig, rydder elevene matboksen i sekken og tar på seg yttertøy for å deretter å gå ut til storefri.

Tredje time

Under min observasjonstid hadde elevene fagene arbeidstime, faddertime, stasjoner, lekegrupper og utegym i denne timen. En dag er de også publikum for en forestilling mellomtrinnet har øvd på.

Det ringer inn fra friminuttet. Elevene kler av seg yttertøyet i garderoben og kommer inn i klasserommet. De setter seg i lyttekroken. Elevene snakker med læreren om hva de har gjort i friminuttet, de synger sanger som har blitt sunget tidligere på dagen og læreren forteller hva de skal gjøre i denne timen.

I arbeidstimen skulle elevene tegne seg selv i boken sin. I stasjonstimen skal elevene fortsette til den siste stasjonen de ikke har vært på enda og gjennomføre oppgavene på sin stasjon. Når de har lekegrupper skal elevene leke med plastelina. Her kan de lage hva de vil. Læreren oppfordrer elevene til å lage bokstavene de har arbeidet med i norsktimene, I og S.

De dagene de har faddertime og utegym, møter læreren elevene utenfor garderoben, da timen skal foregå ute.

Avslutning på dagen

Når timen er ferdig skal elevene rydde klasserommet og sette seg i lyttekroken. Klassen sitter sammen og forteller om hva de har gjort i dag. Noen dager er det tid til at alle elevene får fortelle om en ting de har lært i dag. Deretter synger de sanger noen av «klassens faste sanger». Noen dager er det også tid til noen sangleker. Da leker de «Jeg gikk inn i en butikk» eller «A ram sam sam» (se vedlegg 3). På slutten av hver dag synger de «Takk for i dag». Når sangen er ferdig øver elevene på å sitte stille og vente på at SFO skal komme inn og ta over.

Hvis konsentrasjonen til elevene skled ut i løpet av en arbeidsøkt, klapper læreren i hendene og elevene skal herme. Hun klapper noen ganger på hodet, skulderen og andre steder av kroppen for å få samlet konsentrasjonen til elevene igjen. Denne rytmeseansen blir ofte repetert i overganger i undervisningen eller hvis lydnivået blir for høyt i klasserommet.

4.2 Utarbeiding av kategorier

Etter å ha gått gjennom mine empiriske data flere ganger, ser jeg at det er mine felt- og observasjonsnotater som har mest relevans i forhold til min problemstilling. Likevel er intervjuene viktige for å belyse elevenes oppfatning av skolen og musikken som blir brukt i undervisningen. I gjennomgangen av mine felt- og observasjonsnotater ser jeg en gjennomgående struktur i klassens skoledager. Det er gjentakelse av regler og rutiner, fokus på trygghet og tillit blant medelever og til læreren, relasjonsbygging og anerkjennelse gjennom sang og lek. Mitt empiriske materiale omfatter felt- og observasjonsnotater fra ni dager med ikke-deltakende observasjon og tre gruppeintervjuer med elleve elevene fra klassen.

Jeg erfarte at å intervju barn i 5-6 års alderen var utfordrende, og at intervjuene ikke metter studien med den informasjonen den trenger. Likevel har intervjuene gitt en innsikt i barnas opplevelsesverden. Dette perspektivet ønsker jeg å ta med meg videre inn i min analyse. Jeg har fått et nytt syn på barns uttalelser gjennom intervjuprosessen. Hvordan elevene opplever sin skolehverdag og undervisningen er et perspektiv jeg ønsker å se nærmere på. Intervjuene vil bli brukt til å belyse første del av min problemstilling.

Gjennom mine observasjoner fant jeg at sang var den mest brukte formen for musikk i denne klassen. Klassen sang hver dag. Ut fra mine tolkninger skapte klassen et fellesskap gjennom sangen. Dette var noe klassen hadde felles. Det var *deres* sanger. Sangen skapte en følelse av trygghet og bidro til forståelse for regler, rutiner og struktur for elevene. Elevene visste hva de skulle gjøre når de kom på skolen. Ingen av elevene virket usikre på hva som skulle skje i begynnelsen av første time. Sangen skapte også en tillit til læreren. Læreren styrte sangen og formet reglene og rutinene i klasserommet gjennom repetisjon av sanger og faste rutiner som ble gjennomført hver dag. Elevene ble daglig introdusert for nye fag, aktiviteter og læringsstrategier. For elevene ble sangen en viktig og stabiliserende faktor.

Ved gjennomgang av mine felt- og observasjonsnotater, så jeg først på hvordan klassen brukte musikken. Sang, bruk av rytmer og lek var fremtredende. Deretter ønsket jeg å finne ut av hva musikken ble brukt til i undervisningen. Under presenterer jeg mine tolkninger av hvordan jeg oppfattet lærerens bruk av musikk. Kategoriene jeg først kom frem til var:

- anerkjennelse
- regler og rutiner
- trygghet

- tillit
- supplement til undervisningen
- relasjoner

I arbeidet med mine intervjuer kategoriserte jeg etter hva elevene snakket om. Dette var temaer jeg hadde stilt spørsmål om, men også temaer elevene selv tok opp.

Disse kategoriene har jeg brukt i min analyse av intervjuene:

- barnehage
- skole
- barnehage sammenlignet med skole
- identitet
- vennskap
- instrumenter
- lek
- lekser
- musikk i hjemmet
- sang i barnehagen
- sang i skolen

Temaene fra intervjuene ønsker jeg å se på opp mot mine observasjoner, og se på elevenes oppfatning av sin egen skolehverdag.

I videre arbeid med mitt datamateriale ble det tydelig at det læreren og klassen jobbet med var «tilknytning». De jobber med å skape en tilknytning til lokalene de var i, til hverandre og til hvordan de skulle oppføre seg på skolen. Jeg valgte derfor å gå bort fra de opprinnelige kategoriene og sette «tilknytning» som en overordnet kategori i min analyse. Da jeg endret tilnærming og så på datamaterialet i lys av «tilknytning», så jeg at det var behov for endring i de opprinnelige kategoriene. Jeg tok utgangspunkt i de opprinnelige kategoriene og laget tre nye kategorier som danner grunnlaget for videre analyse.

Kategoriene «relasjoner» og «anerkjennelse» ble slått sammen til en kategori. Disse kategoriene inneholder elev-elev-relasjonen og lærer-elev-relasjonen. «Anerkjennelse» kommer under lærer-elev-relasjonen. Her blir det fokusert på hendelser hvor læreren så hver enkelt elev. Neste kategori ble «regler og rutiner». I denne kategorien ble det fokusert på hvordan klassen innarbeidet sine daglige rutiner og regler, som å rekke opp hånden og å vente

på tur. Den siste og mest omfattende kategorien som ble formet, var «sang». I denne kategorien ønsket jeg å kartlegge elevenes forhold til sang og musikk fra hjemmet, barnehagen og hvordan læreren brukte sang i undervisningen. Under videre arbeid så jeg at kategoriene «trygghet» og «tillit» gikk inn under de tre kategoriene, «relasjon og anerkjennelse», «regler og rutiner» og «sang». Dette var fordi tilknytningsaspektet blant annet omhandler å skape et miljø basert på trygghet og tillit. Selv om «trygghet» og «tillit» uteblir som selvstendige kategorier, inngår de i alt som skjedde i løpet av min observasjonsperiode.

Jeg sto dermed igjen med følgende tre kategorier, som danner grunnlag for mine analyser:

1. Tilknytning i relasjoner og anerkjennelse
2. Tilknytning i regler og rutiner
3. Tilknytning i sang

Ut fra hvordan jeg ser mitt datamateriale er det nettopp tilknytning som er et av hovedmålene for lærerens valg av undervisningspraksis. 1. klassingene kommer fra barnehagen, hvor de er kjent med lokalene, fasilitetene, de ansatte og andre barn i barnehagen. Overgangen fra å være barnehagebarn til å bli elev, kan være stor. Elevene kommer inn i skolen hvor dagen er lagt opp på en annen måte enn de er vant til. De omgås med nye voksne og det er nye barn som de ikke kjenner. I min observasjon fant jeg at læreren hadde et stort fokus på å skape en følelse av tilhørighet hos elevene. Dette gjaldt i forhold til lokalene de var i, til medelevene og til læreren. Klassen arbeidet aktivt med å bli kjent med hverandre og skolens regler og rutiner.

4.3 Tilknytning i relasjoner og anerkjennelse

«Relasjoner og anerkjennelse» kunne jeg sett på som selvstendige kategorier. Fordi læreren jobbet parallelt med de to kategoriene gjennom skoledagen valgte jeg å slå sammen de to kategoriene. På begynnelsen og slutten av dagen, når elevene satt i lyttekroken, var det ikke fokus på de ulike fagene på timeplanen, men på samhörighet mellom elevene. De sang, fortalte om hva de hadde gjort og opplevd i friminuttet og lekte forskjellige leker og sangleker. Elevene ble kjent med hverandre, ble sett av hverandre og skapte et godt lærings- og klassemiljø sammen med læreren. Innenfor denne kategorien er også lærerens relasjon med elevene viktig. Elevene skulle vite at læreren så alle elevene og var en trygg voksen i et ukjent miljø. Videre har jeg delt denne kategorien i to deler. «Vennskap» viser til relasjoner og «Å bli sett», som viser til anerkjennelse. Under «Vennskap» har jeg i hovedsak fokusert på elevenes uttalelser fra intervjuene og hva som var viktig for elevene når det kommer til å gå på skolen. Under «Å bli sett» fokuseres det på mine observasjoner når det kommer til

lærerens evne til ivaretagelse av elevene og hvordan elevene følte seg trygge på læreren og stolte på henne og sine medelever.

4.3.1 Vennskap

Gjennom mine intervjuer med elevene, var det tydelig at den viktigste relasjonen i skolen for dem var vennskap med sine medelever. Da jeg stilte spørsmålet om hvordan det var å begynne på skolen, ble spørsmålet besvart med hvem elevene kjente på skolen, fra barnehagen, og hvem de hadde blitt kjent med på skolen. Det var et stort fokus på vennskap, lek og bekjentskaper fra elevenes side. Det å begynne på skolen var for elevene å treffe venner og å stifte nye vennskap.

Som tidligere nevnt i kap. 2.6.2, er navnene som blir presentert i mitt empiriske datamateriale fiktive.

1-J: [...] hvordan har det vært for dere å begynne på skolen?

1-E1: Jeg har lekt sammen, først ble jeg venn med Kasper, så ble jeg venn med Andreas, også ble jeg venn med en i en annen klasse, så ble jeg venn med en (tenkepause) Petter.

1- J: Så du har fått masse venner på skolen allerede?

1-E2: Jeg synes det var gøy å begynne på skolen

1-J: [...] Så bra at du synes det var gøy!

1-E3: At det var veldig gøy å møte.. Jeg ville at Kari som gikk i min barnehage skulle begynne i min klasse, men så begynte hun i en annen klasse, men det gikk fint for meg, for jeg har masse venner i min klasse.

1-J: Ja, Karoline

1-E4: ehm, atte jeg synes det var bra at Sandra flyttet når vi skulle begynne på skolen. For det var en som heter Aisha som vi kjente som kom fra India, men hun ville flytte til Stavanger, så da kom Sandra og da ble vi venn med Sandra, for hun skulle begynne på vår skole

1-J: Fredrik, hvordan var det på skolen for deg?

1-E5: eh.. fint og jeg har fått mange venner som (ramser opp navn fra klassen) og de tre *peker på andre elever i intervjuet*

3-J: Hvordan har det vært å begynne på skolen?

3-E1: Ehh gøy

3-J: Har det vært gøy? Hva har vært gøy da?

3-E1: Å være ute

3-E3: Ja og sånn at vi kan være med fadderne og storebroren, hvis vi har en storebror. Og jeg kjenner litt mange som går på skolen. Skal jeg si alle? Det er storebroren min Olav, David, Lise, Robert, Adrian alle de.

3-J: Så heldig du var som kjente alle de. Hva med deg da Klara?

3-E2: Skal jeg si hvem som er fadderer min?

3-J: Ja, gjør det.

3-E2: Maria og Sara.

3-J: Ja

3-E3: Jeg kjenner jo Sara og.

3-E2: Det er gøyest å være ute og leke med fadderne sine, men det går veldig kjapt

Å gå i samme klasse betyr for elevene å være sammen med venner. Det handler om å få nye venner og om å leke sammen. Ut fra svarene elevene ga på spørsmålet: «Hva betyr det å gå i samme klasse?», var det tydelig at det betydde å være venner. Elevene fortalte også om leken. Det virker som om det var leken som definerer om man var venner eller ikke.

1-J: Men Fredrik, hva betyr det å gå i samme klasse?

1-E5: Ehh, å være venner

1-J: Betyr det å være venner?

1-E5: Ja

1-J: Så hyggelig

1-E3: Begynner å synge på sangen «Skal vi være venner?» som de har sunget i undervisningen

1-J: Hva betyr det å gå i samme klasse mener du Ole?

[...]

1-E1: Hva betyr det det å gå i sammen klasse? Vi visste ikke om en venn skulle begynne der også hvis vi ser den en gang så.. som er kjent så da kan vi liksom «Hei, jeg kjenner deg, du gikk i barnehagen min. Skal vi leke?»

3-J: Men hva betyr å gå i samme klasse?

3-E3: At vi gjør sånn at vi er på samme sted. Sånn at vi er, sånn at vi kan leke med hverandre hele tiden

3-J: Ja, Knut

3-E1: Alle må være venner.

3-J: Alle må være venner. Klara

3-E2: Og alle må være greie. Også hvis noen holder noen utenfor så bare si det til en voksen og hvis de ikke holder deg utenfor men bare sier at de ikke vil leke med deg, så sier vi bare pytt pytt.

3-J: Ja, pytt pytt

3-E3: Eller så går vi vekk

Svarene jeg fikk om vennskap på spørsmålene hvordan det var å begynne på skolen og om å gå i samme klasse, hadde jeg ikke ventet meg. Da jeg formulerte disse spørsmålene forventet jeg meg svar om klassens struktur og regler og om klassens lærer. Dette viser at elevene har et annet syn på skolen enn hva jeg, som voksen, hadde. Det viste seg at det å forme nye vennskap og bevare de eksisterende fra barnehagen, var noe av det viktigste for elevene i den første tiden på skolen.

Klassens lærer fremstår som en trygg og vennlig person. Elevenes tilknytning til læreren var essensiell for at elevene skal trives på skolen. Klassens lærer kunne bli sett på som elevenes

omsorgsperson i skolen. Allerede få dager etter skolestart viste det seg at elevene og læreren har fått en god relasjon og en nær tilknytning.

Læreren begynner å snakke om sangen «Skal vi være venner?». Læreren synger den første delen av sangen. Mange av elevene blir med å synge. Deretter snakker de om hva sangen handler om. «Den handler om å være venner» sier en gutt etter å ha fått ordet. Så går de over til å dramatisere ulike scenarier i lek. Læreren later som om hun er en elev som er ny på skolen og som ikke får være med å leke. Sympatien for læreren kommer frem i elevene med en gang. Alle sier at hun gjerne kan få leke med dem og flere prøver å gi henne en klem. Det er tydelig at flere av elevene har en god relasjon til henne allerede. Så dramatiserer læreren to andre scenarier hvor hun får lov til å være med å leke. Klassen snakker litt om hva de nettopp har gjort og finner ut av at det er hyggeligst hvis alle får være med å leke. (Feltnotater 22.8.18)

I dette utdraget fra mine observasjonsnotater tar læreren opp tematikken vennskap og lek. Alle elevene ønsker at læreren skal være med dem å leke. Lek kan være et problematisk tema i friminuttet og etter skoletid, som vist av sitatet fra 3-E2.

3-E2: [...] Også hvis noen holder noen utenfor så bare si det til en voksen og hvis de ikke holder deg utenfor men bare sier at de ikke vil leke med deg, så sier vi bare pytt pytt.

Ved å ta opp problematikken rundt lek og vennskap i klassen viste læreren at hun så og forsto elevenes perspektiv. Det var tilknytningen og anerkjennelsen fra deres jevnaldrende medelever som virket å være det viktigste for elevene. Læreren viste her at hun var en person elevene kunne komme til hvis de opplevde slike problemer i for eksempel friminuttet.

4.3.2 Å bli sett

Anerkjennelse handler om å bli sett og godkjent av andre. Å bli anerkjent for sine prestasjoner og sin tilstedeværelse av klassens lærer og medelever, kan skape et tilknytningsbånd til skolen. Hver dag får hver enkelt elev positiv oppmerksomhet fra læreren, og det virket som om læreren bevisst passet på at alle elevene hadde en egen tid hvor det kun var dem og læreren. Selv om det ikke var mye tid det var snakk om, virket det for meg som om denne lille tiden hvor læreren kun fokuserte på en elev, skapte en tettere relasjon mellom læreren og elevene. Læreren viste overfor elevene at hun ønsket å bli kjent med hver enkelt og var interessert i deres tanker, opplevelser og erfaringer. Dette gjorde læreren blant annet ved å håndhilse på elevene hver dag og å sette av tid til å gå rundt i klasserommet for å snakke med hver enkelt elev.

I oppstarten av dagen tok læreren seg god tid til å snakke med elevene og for å fortelle om dagen som lå foran dem. I lyttetekroen sang klassen flere faste sanger. En av disse var

«Navnesangen». Denne sangen blir brukt som et redskap for å bli kjent med alle navnene i klassen. Sangen var en presentasjon av alle elevene som var på skolen den dagen. Alle elevene fikk sitt navn sunget av de andre elevene og klassens lærer. I løpet av økten i lyttekroken ble elevene telt. Dette ble gjort av en elev som fikk komme frem og telle sammen med læreren. Navnene til elevene som ikke var tilstede på skolen den dagen ble skrevet opp på tavlen. Hvis noen av disse elevene kommer på skolene senere, ble deres ankomst synliggjort og deres navn ble visket vekk fra tavlen. Da visste læreren og resten av klassen hvem som var på skolen den dagen og hvem som manglet. Rutinen med å skrive opp elever som ikke var tilstede på tavlen, har jeg sett i flere klasserom. Ofte blir dette brukt som et hjelpemiddel for læreren for å ha en oversikt over hvilke elever som er på skolen den dagen. Dette blir brukt spesielt i forhold til brann eller brannøvelser. Likevel kan dette hjelpemiddelet bli sett på som en måte å anerkjenne elevenes tilstedeværelse i skolen, og vise at de elevene som ikke er på skolen den dagen, fremdeles er en del av klassens fellesskap.

Deretter teller de hvor mange elever de er i klassen i dag. Alle er her.

Så tar læreren opp gitaren igjen og de synger om alle navnene. Det er bare den 4. dagen på skolen, så læreren presiserer at det er viktig at de synger om alle. De synger «Navnesangen». (Feltnotater 21.8.18)

Elevene rekker opp hånden. Alle har lyst til å være med på å telle hvor mange som er på skolen i dag. Læreren peker på en gutt ytterst på den ene benken. Han går opp til læreren og begynner å telle. Det er to elever som mangler i dag. Læreren spør elevene hvem det er som mangler. Elevene ser rundt seg, og etter hvert er det flere som ivrig rekker opp hånden. Noen av elevene sier navnene høyt. Læreren ber elevene øve seg på å holde det inni seg til de får ordet. Når klassen har funnet ut hvilke elever som mangler, skriver læreren navnene opp på tavlen. (Feltnotater 3.9.18)

I klassen jeg observerte var det tydelig at det å synge, fort ble en naturlig del av elevenes skoledag. Elevene viste at de ikke var sjenerte for å tulle med sangene de lærte på skolen og å vise frem sanger de hadde lært i barnehagen til resten av klassen. Her vil jeg vise til noen av mine observasjoner hvor lærerens anerkjennelse av elevene sang kom tydelig frem.

Under spisingen tar læreren frem en bok for høytlesning. Boken handler om Albert Åberg som leker med ord. I boken er alfabetet presentert. De går igjennom alfabetet. Dette gjør at en av elevene begynner å synge alfabetsangen. Læreren henger seg på og de som kjenner sangen blir med på å synge. Når sangen er ferdig er det en annen jente som begynner å synge en mattesang med samme melodi. Hun synger den alene foran klassen. Når hun er ferdig får hun applaus fra de andre elevene og fra læreren. Deretter gikk de tilbake til å lese boken. (Feltnotater 21.8.18)

Under frukten er det en jente som begynner å synge på navnesangen. En annen på samme bord henger seg på. Læreren kommer bort og anerkjenner at elevene kan sangen allerede og spør om de ikke kan

prøve å synge sangen med navnene på bordet de sitter ved. Jenta ble litt flau da hun skulle synge og læreren skulle høre på, men læreren hjelper til. (Feltnotater 22.8.18)

Utdragene over er fra en kontekst hvor elevene selv styrer sangen. I slike situasjoner var lærerens reaksjon ofte at hun stoppet med det hun gjorde, så på eleven og smilte. Læreren lot eleven synge eller danse ferdig før hun gikk bort til eleven og anerkjenner deres prestasjoner. Etter en slik opptreden, passet læreren på at resten av klassen, og eleven det gjaldt, vendte tilbake til arbeidet de holdt på med. Situasjonen var en annen når elevene satt i lyttekroken og læreren ba elevene om å synge alene eller i grupper. I disse situasjonene virket elevene sjenerte. Flere så ned i gulvet og turte ikke å synge ut. Dette til tross for at sangene de skulle synge var kjente og innøvd i fellesskap med resten av klassen.

Læreren spør elevene om de vet hvilken dag det er i dag, før de synger «Hvilken dag er det i dag?» Noen synger med. Rett etterpå synger de sangen «Syv dager i en uke, syv dager i en ring». Læreren prøver på gang nummer to at alle elevene skal si en ukedag hver. Elevene blir litt usikre og sjenerte og tør ikke si det så høyt, men de fleste får det til med litt hjelp fra læreren. (Feltnotater 22.8.18)

Så begynner hun med sangleken «Hvem stjal kakene fra kakeboksen min?». Elevene prøver å klappe samme rytme som læreren. Først i fanget, og så i hendene. Elevene husker nesten hva de skal si, men det er litt vanskelig når man skal snakke alene og spesielt når det samtidig skal være i takt med klappingen. De gjentar verset flere ganger, så flest mulig får snakke alene. Det virker som elevene synes det er litt flaut eller skummelt, men de er med og noen får det til. Læreren hjelper elevene som trenger det. Klappingen sitter også bedre enn første gang det ble introdusert. (Feltnotater 28.8.18)

I begge disse utdragene var det læreren som bestemte når sangen skulle synges, hvilken sang klassen skulle synge og hvem som skulle synge. Læreren var der og hjalp de elevene som trenger det. Her kom elevenes tillit til læreren tydelig frem. Det var ingen av elevene som nektet å synge alene, selv om de virket usikre og sjenerte. Dette kan være fordi elevene visste at læreren var der sammen med dem og hjalp dem gjennom sangen hvis det ble vanskelig. Det var aldri noen som ble satt til å synge alene hvis de ikke ville eller fikk det til. Læreren sang eller mimet med dem og viste tydelig når eleven(e) skulle begynne å synge. Hun fungerte som en dirigent i klassens felles sang. Gjennom de lærerstyrte sangene, passet læreren på at alle elevene fikk muligheten til å synge alene eller sammen i mindre grupper. Selv om strofene elevene skal synge var korte, kunne det likevel virke å være skummelt for elevene å synge foran klassen. I disse situasjonene var klassen flinke til å vente til eleven(e) som sang alene hadde sunget ferdig før resten av klassen begynte å synge igjen. Jeg oppfattet ingen kommentarer eller blikk hvis noen av elevene brukte lang tid eller ikke fikk til teksten uten hjelp fra læreren. Det virket som om det er en felles forståelse i klassen om at det å synge

alene kunne være vanskelig og skummelt.

4.4 Tilknytning i regler og rutiner

Læreren begynte hver dag med å ønske elevene velkommen ved å ta dem i hånden og si «god morgen». Ved dette ga læreren elevene en trygg hånd å holde i fra første stund. Læreren gikk inn i lærerrollen og viste elevene hvordan skolens struktur, regler og rutiner var bygd opp. Læreren brukte sang som et hjelpemiddel for å innarbeide regler og rutiner i klasserommet. Klassen hadde blant annet flere sangleker hvor de øvde på å rekke opp hånden, vente på tur og hvordan de skulle stille seg i kø. Læreren brukte også rytmer for å effektivt samle elevenes konsentrasjon. Hun benyttet «call and responds»-rytmer. Dette var når læreren klappet eller sa en rytme som elevene skulle gjenta. Etter «call and responds»-rytmen kom det som oftest en felles beskjed til klassen.

En av de faste rutinene for klassen var at dagen begynte med felles sang på SmartBoarden med en musikkvideo. Det virket som om elevene fort skjønte at når sangen begynte i klasserommet, måtte de være raske i garderoben, for dette var en indikasjon på at timen hadde begynt. Når elevene kom inn til timen og sangen var satt på, måtte de gå rolig inn i klasserommet for å ikke forstyrre elevene som satt og hørte på sangen. Når sangen var ferdig, øvde de på å være stille. Ved sangens slutt hadde læreren ordet. Dette ble øvd på hver dag.

4.4.1 Rytme

Rytme var en sentral del av elevenes skolehverdag. Læreren innførte tidlig «call and responds»-rytmer. Når læreren klappet en rytme, skulle elevene stoppe med det de holder på med og gjenta rytmen. Det kunne komme flere rytmer etter hverandre, så det gjaldt for elevene å holde konsentrasjonen på læreren. Rytmene skulle bli gjentatt med samme puls som ble angitt av læreren. I «call and responds»-rytmene brukte læreren også stemmen. Læreren sa for eksempel: «hei, hei, hei» med en bestemt puls og i et bestemt stemmeleie. Elevene skulle gjenta og kopiere hennes stemme etter beste evne. Etter den rytmiske «call and responds»-rytmen, kom det som oftest en felles beskjed til elevene. Da var det viktig at elevene var stille og opprettholdt sin oppmerksomhet på læreren.

Timen nærmer seg slutten og elevene er ferdig [...]. Læreren klapper seg på skulderen, på hodet og i hendene. Elevene hermer. [...] Læreren synger: «Hei, hei, hei». Elevene gjentar. Hun bruker ulike stemmeleier for å variere. Når alle elevene er stille og ser på læreren får de beskjed om å hente matboksen. (Feltnotater 21.8.18)

For at elevene skulle klare å gjengi lærerens rytme synkront, var de nødt til å ha en felles puls. Dette var ikke noe læreren fortalte til elevene, men hun viste tydelig rytmenes puls til elevene gjennom bevegelser i kroppen. Hun viste også tegn til elevene når det var deres tur å gjenta rytmen hun hadde presentert. Dette ble gjort for at elevene ikke skulle begynne å gjenta midt i en rytme, og for å vise til elevene når de skulle komme inn i forhold til pulsen læreren hadde satt for rytmene. Læreren fungerte som en dirigent også for rytmene. Etter hvert som dagene gikk ble rytmene mer og mer innarbeidet og også mer kompliserte. Læreren repeterte ofte rytmene flere ganger slik at elevene fikk dem til. Denne rutinen med «call and responds»-rytmer ble brukt flere ganger daglig. Hver gang elevene holdt på med en aktivitet og læreren skulle gi en felles beskjed, ble den gjennomført.

For å øve på å holde en felles puls, introduserte klassens lærer flere aktiviteter. Disse aktiviteten fungere også som et avbrekk for elevene under faglige økter. Under er to utdrag fra mine observasjoner. Det første er fra når klassen ble introdusert for sangleken «Hvem stjal kakene fra kakeboksen min?» I denne sangleken er felles puls, og tekstens rytme viktig for å få flyten i sangleken. Denne sangleken brukte klassen ofte for å få et avbrekk fra det faglige arbeidet i løpet av skoledagen. I leken er alle elevene aktive og de må konsentrere seg for å holde sanglekens faste puls. I det andre utdraget, følger elevene lærerens eventyr. Læreren har en fast puls som elevene skal følge. Ulike lyder blir laget ut fra hva som skjer i eventyret. Elevene er med på å finne ulike rimord som frierne kan si til prinsessen.

Elevene begynner å bli urolige og de leker «Kongen befaler» for å røre på seg litt. Til slutt befaler læreren at alle skal sette seg ned. Læreren introduserer en ny sanglek, «Hvem stjal kakene fra kakeboksen min». Elevene prøver å herme etter en klapperytme som læreren viser og som også er grunnrytmen i leken. Læreren klapper seg på lårene og elevene hermer. Så presenterer læreren teksten til leken. Elevene jobber og jobber for å få til rytmen, men det er ikke så enkelt. Likevel er elevene ivrige og noen må til og med reise seg. Læreren driver det fremover. Så sier hun at denne skal de øve masse på fremover. (Feltnotater 22.8.18)

Så begynner læreren å klappe seg på lårene i en bestemt puls. Elevene slenger seg på. Hun forteller et eventyr om en prinsesse og pulsen skal vise til fotskrittene hennes. Læreren lager lyder med munnen og ulik puls med hendene for å lage lydeffekter til eventyret. Eventyret ender med at en frier må rime for å få prinsessen. Barna er med på å rime. Men prinsessen var ikke fornøyd, så eventyret fortsetter. Eventyret fortsetter med ulike lyder og puls. Tilslutt var det en frier som gir henne en klem, og da ble de forlovet. (Feltnotater 23.8.18)

4.4.2 Sang som et fast holdepunkt

Under min observasjonsperiode var ingen dag lik. Elevene ble introdusert for nye fag og aktiviteter hver dag. Likevel var sangene elevene sang og måten sangene ble brukt på lik i min observasjonsperiode. Sang ble brukt i oppstarten av dagen, på slutten av dagen og i overganger i undervisningen. Gjennom sangen fikk elevene faste holdepunktene i løpet av dagen og innarbeidede rutiner. Elevene begynte hver dag i lyttekroken. I perioden jeg observerte var innholdet i lyttekroken lik fra dag til dag. Dagen begynte med fellessang og musikkvideo på SmartBoarden, deretter sang klassen «Navnesangen», «Velkommen til skolen», «Hvilken dag er det i dag» og «Syv dager i en uke». Disse inngår i klassens faste sanger. Etter hvert som dagene gikk, fikk jeg inntrykk av at elevene visste hvilke sanger som kom. Det virket som om de ventet på dem, og gledet seg til å synge dem. Før spisepausen sang klassen sin faste matsang, «Ormen den lange». Elevene visste at det ikke var lov å begynne å spise før de hadde sunget sangen ferdig, selv om denne reglen ikke alltid var like lett å holde for sultne 1.klassinger. I begynnelsen av en ny time samlet klassen seg i lyttekroken og sang en av sine faste sanger eller lekte en sanglek før de begynte med timens satte fag. Mot slutten av dagen samlet læreren igjen elevene i lyttekroken for å oppsummere dagen. Klassen snakket om hva de hadde lært den dagen, hvordan dagen hadde vært, og de sang sanger de hadde sunget gjennom skoledagen. Hvor mange sanger som ble sunget kom an på hvor lang tid de hadde til rådighet. Det siste klassen gjorde før skoledagen var slutt var å synge «Takk for i dag». Når sangen var ferdig øvde elevene på å sitte stille og vente på de ansatte fra skolefritidsordningen. Reglene til de ulike sangene og rutinene sangene etter hvert presenterte, ble mer og mer innarbeidet hos klassen fra dag til dag (se vedlegg 3).

En morgen da klassen satt samlet i lyttekroken og sang sine faste sanger oppfordret læreren elevene til å leke med- og utforske stemmene sine ved å synge kjente sanger på ulike måter.

Så synger læreren et vers av navnesangen. Hun synger det med tullestemme. Noen synes det var morsomt, men ikke alle. En gutt, som sitter rett foran læreren, viser at han er usikker og det virker som om han ikke liker at hun sang sangen på en ny og annerledes måte. Læreren forklarer at hun bare tullet til elevene. Så går hun over til å synge navnesangen med vanlig stemme. (Feltnotater 22.8.18)

Dette var første gang læreren hadde introdusert en ny vri til klassens faste sanger. Eleven var tydelig usikker og vred seg på benken. For meg virket det som om eleven reagerte på at det faste og trygge holdepunktet i skolen ble forandret. Jeg oppfattet hans reaksjon som en tydelig misnøye overfor denne forandringen. Læreren tok elevens reaksjon til etterretning og sang resten av sangen med sin vanlige, kjente stemme. Her måtte læreren slutte å bruke

tullestemme da eleven reagerte negativt og ble usikre på tullestemmen til læreren. Læreren forklarte til elevene at hun bare tullet og dette ikke var noe farlig. Dette var elevenes femte dag på skolen og dette var noe av det første som skjedde denne dagen. Reaksjonen til eleven kunne skyldes at eleven var vant med at denne sangen ble sunget på en spesiell måte, og denne dagen sang læreren den på en ny måte. Dette kan vises tilbake til rutinene elevene har innarbeidet seg fra skolens begynnelse. Sangen ble ikke sunget slik som den pleide. Klassens faste holdepunkt ble plutselig forandret. Dette kan vise til at klassens rutiner for dagens begynnelse, allerede begynte å bli innarbeidet etter bare fem dager på skolen.

Elevenes reaksjon på lærerens tullestemme virket å være et engangstilfelle. Etter denne hendelsen var alle elevene med på å synge med tullestemme. Denne tullestemmen var noe nytt som ble introdusert og var med på å utvide bruken av sang for elevene. Klassen endte opp med å synge mange av sine kjente sanger med forskjellige stemmer. Etter hvert fikk elevene være med på å bestemme hva slags stemme de skulle ha når de sang sangene. Jeg kan tenke meg at ettersom elevene blir tryggere på skolen, dens regler, rutiner og klassens sanger, blir også repertoaret av klassens faste sanger etter hvert utvidet eller byttet ut.

Læreren tar opp gitaren og klassen synger «Velkommen til skolen». Så skal de synge den som gamle damer, tøffe ungdommer, små babyer og som seg selv. Elevene synger ut og ler av tullestemmene. (Feltnotater 30.8.18)

Når nesten alle er kommet i lyttekroken begynner læreren å slå seg på lårene med en fast puls. Elevene gjør det samme. Så synger de «A ram sam sam». Elevene er med på å synge og gjør bevegelsene som hører til. De synger den sakte, fort, svakt og sterkt. (Feltnotater 30.8.18)

Elevene var helt nye på skolen og i skolekulturen. Det virket som om klassens lærer jobbet bevisst med at skolens regler og rutiner skulle innføres med en gang elevene kommer inn døren i klasserommet. I en ukjent verden skaper læreren noe trygt. Elevene ble presentert for sanger som viste til ulike aktiviteter i løpet av dagen og reglene som gjaldt i skolen. Jeg oppfattet sangen som et trygt holdepunkt for elevene der de kunne vise overskudd og få mestringsfølelse. Gjennom de faste rutiner og reglene fra sangen så jeg en trygghet hos elevene. Læreren var med på å skape denne tryggheten gjennom sin tydelighet overfor reglene og rutinene som ble innført med sangene. Elevene visste hva som skulle skje, visste hva som ble forventet av dem i de ulike sangene og hva som skulle skje etterpå – at de skulle være stille og lytte til en beskjed, at de fikk lov til å begynne å spise eller at de skulle ut til friminutt. Sangen ga elevene faste holdepunktene og en trygghetsfølelse i sine nye

omgivelser. Sangene ble et samlingspunkt og en pause for elevene i en ukjent hverdag hvor elevene ble introdusert for nye aktiviteter og fag daglig.

4.4.3 Lek

Lek var en stor del av innarbeidingen av regler og rutiner i klasserommet. Sangleker ble brukt i ulike deler av denne prosessen. Sangleken «Burreli, burreli bukk» ble brukt som et middel for å lære elevene å stille seg i kø for å vaske hender før matpausen. Under sangleken «Butikksangen» måtte elevene rekke opp hånden og vente med å si det man ønsket til man fikk ordet av læreren (se vedlegg 3). Fra min tid som barnehageassistent vet jeg at flere av reglene og rutinene elevene lærte gjennom sang og lek allerede var kjent fra både barnehage og frilek.

Så legger de bøkene på gulvet foran seg og synger «Butikksangen». Elevene er veldig ivrig med å komme med forslag med hva de skal kjøpe i butikken og de er flinke til å være helt stille og rekke opp hånden når de skal komme med forslagene. (Feltnotater 23.8.18)

Som vist tidligere var lek nært knyttet til vennskap for elevene. Gjennom sanglekene læreren presenterte for elevene ble skolens regler og rutiner presentert til elevene i en form som elevene var kjent med fra barnehagen og fra frilek. Ved å bruke sangleker i innarbeidingen av regler og rutiner tolket jeg det som at elevene ikke oppfattet det som regler og rutiner for skolen, men som regler og rutiner for sangene og sanglekene. Det virket som om elevene oppfattet reglene som regler som måtte følges for å gjennomføre leken. Dette kan også vise til elevenes egen frilek (se kapittel 3.5). Hvis ikke reglene i sanglekene ble fulgt, ble leken ødelagt. For meg virket det som at når elevene lekte i undervisningen oppfattet de leken som et sted hvor det faglige aspektet ved skolen ble lagt til side. Likevel var sanglekene en viktig del av elevenes læring og integrering i skolekulturen.

Mine observasjoner viste at det var sang og rytme som var mest fremtredende i innarbeidingen av regler og rutiner i klasserommet. Når en sang begynte i klasserommet, betydde det at timen hadde begynt. Når en rytme ble klappet, skulle elevene rette oppmerksomheten til læreren, gjenta rytmen og følge med på beskjeden som ble gitt. Når elevene lekte ulike sangleken var det viktig at reglene i leken ble fulgt - sitte stille, rekke opp hånden og vente på tur. Egenskapene elevene tilegnet seg gjennom sangene og rytmene, ble også overført til andre fag i skolen. Her skulle elevene også sitte stille, rekke opp hånden og vente på tur, og være stille når det kom en beskjed fra læreren.

4.5 Tilknytning i sang

I intervjuene med elevene ønsket jeg å finne ut hvilke forhold, erfaringer og opplevelser elevene hadde med seg fra tidligere når det kom til sang og musikk. Gjennom intervjuene fortalte elevene hvordan de brukte musikk og sang hjemme, og hvilke forhold de hadde til sang og musikk fra barnehagen. Jeg ønsket også å finne ut av hvilke opplevelser og erfaringer elevene hadde fått gjennom sangen de ble introdusert for i skolen.

4.5.1 Elevenes forhold til sang og musikk

Sang og musikk i skolen, bygger på lærerens valg av innhold i forhold til elevenes forutsetninger. Jeg ser til mine intervjuer med elevene for å finne elevenes forutsetninger og erfaringer med musikk. Det første jeg ser til er forholdet elevene forteller om sang og musikk fra hjemmet. Deretter ser jeg på elevenes uttalelser om hvordan musikk ble brukt i barnehagen. Videre ser jeg på hvordan elevene oppfattet sangen og musikken som ble brukt i skolen. Til slutt ser jeg på forskjellene mellom hvordan elevene oppfattet sangen og musikken i barnehagen og i skolen.

Sang og musikk i hjemmet

I hjemmet var det varierende hvor mye sang og musikk som ble brukt. Elevene fortalte at deres primære forhold til sang og musikk var gjennom teknologiske hjelpemidler som radio, smarttelefoner, iPad eller TV.

3-J: [...] Men synger dere hjemme da Andreas?

3-E3: Nei

3-J: Hører du på musikk hjemme?

3-E3: På radio i sengen min så gjør jeg det.

3-J: Gjør du det før du skal legge deg?

3-E3: Ja, også hører jeg på nyhetene. [...]

3-J: [...] Klara, hører du på musikk hjemme eller?

3-E2: Ja, jeg.. av og til så uten å høre musikk, begynner jeg bare å synge på sanger uten å høre på musikk

3-J: Gjør du?

3-E2: Jeg hører den inni meg.

3-J: Det høres fint ut. Hører du på noe musikk hjemme Knut?

3-E1: Nei

3-J: Hører du på ingenting? [...]

3-E2: Jeg hører på Alan Walker og noe annet.

1-J: Hvordan er det hjemme da? Hører dere på noe musikk hjemme?

1-E1: Jeg hører bare på Stig Van Eijk [...] han har en klovn som heter Teo og han liksom snakker med han og liksom, han er veldig tullete

1-E6: Men nå er det min tur å si noe!

1-J: Ja, unnskyld Sigurd! Hvilken musikk hører du på hjemme?

1-E6: Ehh.. Markus og Martinus

1-E3: Jeg hører på alle slags.

1-J: Markus og Martinus, ja.

1-E2: Jeg hører mest på jentesanger

1-J: Jentesanger?

1-E2: Jeg hører på min liste [...]

1-J: Synger dere mye hjemme eller?

1-E2: Ehh ja, jeg synger alle de sangene som er på TV

1-J: Ja, de som er på barne-tv og sånn?

1-E2: Nei, vi går på Youtube og hører.

1-J: På Youtube og hører ja!

1-J: Ja, Fredrik

1-E5: Ehh ehh, jeg har hørt på Ninjago movie

1-J: [...] Det høres kult ut!

1-E3: Det er gøy å se på iPad og tv!

1-E1: [...] Jeg har et sånt spill hjemme hvor det er skikkelig kule sanger og der må vi få sånne derre damer eller gutter til det stedet som vi klarer og hvis vi klarer det kan vi få en gratis kake. Og så er det et spill til som er biler men ikke taxi da, men den kan man kjøre og hvis vi ikke vinner så får vi bare et stykke kake.

1-J: Er det kul musikk på det spillet også eller?

1-E1: Ja. Det er dritkul musikk

1-J: Har du noen musikkinstrumenter hjemme?

1-E6: Ja, rockegitar

1-J: Har du rockegitar hjemme? Er det sant! Hva har du Karoline?

1-E4: Jeg synes det er gøy å se på iPad. For meg og Thea har vår egen iPad. At Thea har en iPad for seg selv og jeg har en iPad for meg selv. Også kan vi ringe til folk og, og spille.

1-E3: Jeg har min egen mobil

to av guttene danser på gulvet

1-J: Men gutter, går dere på breakdance eller noe sånt eller?

1-E6: Ja, jeg går på blinkdans

1-J: Oj, hva er det for noe da Sigurd?

1-E1: Det er sånn vi danser kule danser

1-E6: Sånn som dette

eleven viser frem noen dansetrinn

1-E1: Det klarer jeg og!

1-J: Wow! Er det mange i klassen som går på sånn dans eller?

1-E6: Det er meg og han (1-E1) og Petter.

2-J: Hvor hører du på musikk da?

2-E1: På tv

2-J: Er det sånn at du kan bestemme musikken?

2-E1: *E1 nikker med hodet*

2-E1: Jeg bare blar og blar og blar. Jeg kan ta på tven, jeg kan styre den. Jeg kan ikke styre den med kontrollen. [...]

2-J: Hører du på mye musikk hjemme?

2-E1: Ja, men ikke på kvelden. Da skal jeg sove.

Ut fra intervjuene viste det seg at sang ikke er en del av hjemmets daglige aktiviteter. Likevel har alle elevene et forhold til musikk fra hjemmet. Primært hørte elevene på musikk hjemme via teknologiske hjelpemidler. Derimot kom det frem andre måter elevene lyttet til musikk på i hjemmet. En av elevene fortalte om hvordan hun hørte musikk inni seg. Nesten som om musikken var hemmelighet som bare var hennes. 1-E1 og 1-E6 forteller om dansingen og viser frem noen dansetrinn de har lært fra dansetrening. De definerte måten å danse på som «kule danser». Elevene var tydelig stolte over at de gikk på en slik type dans. 1-E1 trekker også frem dataspill som en kilde til musikk. I spillet han fortalte om var det «dritkul» musikk.

I mine intervjuer med elevene var ble det dessverre ikke mye tid til oppfølgingsspørsmål rundt musikken elevene hørte på hjemme. Dette skyldes at informantene var ivrige etter å fortelle om hva de gjorde hjemme når det kom til musikk. I intervju 1 var det seks informanter og elevenes fokus og konsentrasjon ble vanskelig å samle rundt et oppfølgingsspørsmål. En annen feilkilde på dette spørsmålet kunne være at elevene ikke før hadde tenkt på hvordan de bruker musikk i hjemmet. Som det viste seg i transkripsjonene, kom elevene på flere måter de brukte musikk på etter hvert som andre informanter snakket om sine erfaringer med musikk hjemme og på fritiden. Det er fullt mulig at elevene kunne kommet med flere konkrete eksempler på musikk fra sine hjem hvis de hadde fått dette som en hjemmeoppgave.

Sang og musikk i barnehagen

Elevene kommer ikke med mange eksempler på hvordan de brukte musikk i barnehagen. Likevel er det tydelig at flere av elevene husker avslutningen de hadde i barnehagen før sommeren. Da sang flere av eleven foran foreldrene i kor, og noen fikk også synge alene.

3-E2: Ehm.. når jeg gikk i barnehagen og vi skulle har sånn derre kor utenfor barnehagen og stå på scenen i barnehagen utenfor. Da får vi godteri der. I barnehagen. Også is også kan vi få kake og muffins og da...

3-J: Var det sånn sommerfest eller noe sånt som dere hadde i barnehagen?

3-E2: Ja, da må vi synge og da syngte vi foran foreldrene. Det har jeg gjort og det er skikkelig gøyt og det er gøyere enn skolen

[...]

3-E2: Det er best å synge alene. Når jeg skal synge i barnehagen min, jeg fikk lov til å synge i barnehagen alene foran alle foreldrene.

Det kommer frem av intervjuene at alle elevene har et forhold til sang og musikk fra barnehagen. Flere av elevene fortalte om ulike instrumenter de hadde i barnehagen og hvilken type settinger de sang i. De viste til rytmeegg, maracaser og trommer.

2-J: [...] Hadde dere noen musikkinstrumenter i barnehagen deres?

2-Alle: *begge nikker*

2-J: Hvilke da? Hva hadde dere?

2-E1: Tromme!

2-J: Hadde dere også tromme?

2-E2: Og jeg hadde koffert.

2-J: En koffert, var det noe i kofferten?

2-E2: Ja, masse instrumenter og to trommer og sånne *elevene rister på hånden*

2-J: To trommer inni kofferten. Hadde dere sånn små egg som lagde lyd?

2-E2: og sånne som man kunne holde og så kunne man riste. *viser til en marakas*

1-J: [...] Men dere, hadde dere musikkinstrumenter og sånn i barnehagen?

1-E5: Nei

1-J: Ingen? Hadde dere Ole?

1-E1: Ehh ja, jeg spilte på gitar, rockegitar.

1-J: Rockegitar, er det sant?

1-E1: Også spilte jeg så høyt at hele vinduene knuste!

1-J: Ojojoj! Frida hvordan instrumenter hadde dere? Hadde dere noen instrumenter i barnehagen?

1-E3: Vi hadde sånne egg vi kunne, sånn egg vi kunne riste på også hadde vi sånn til å lage lyd som vi rister på *viser til en maracas* også hadde vi sånne som vi kan klappe igjen som lager kjempehøy lyd sånn *kapper i hendene*. Så hadde vi masse annet.

1-J: Sigurd hadde dere noen instrumenter i barnehagen?

1-E6: Ehh, ja. Gitar, rockegitar.

Elevene var entusiastiske da de snakker om instrumentene i barnehagen. På skolen ble ikke elevene introdusert for andre instrumenter enn lærerens gitar i perioden jeg observerte. Ut fra mine tolkninger av elevenes uttalelser overfor musikkinstrumenter hadde elevene god erfaring med ulike rytmeinstrumenter og visste hvordan de skal brukes ut fra bevegelsene de gjorde da de snakket om de ulike instrumentene. I hvilken sammenheng instrumentene ble brukt i barnehagen kom ikke frem, da informantene selv var usikre på dette.

Sang og musikk i skolen

Det er stor variasjon i elevenes oppfatning av hvordan det var å synge på skolen. Elevene svarer alt fra at de synes det er kjedelig å synge til at de syntes det er gøy å synge. Noen synes alle sangene var kjedelig, og andre synes alle sangene var morsomme å synge. Ut fra intervjuene var det en enighet blant informantene i de ulike intervjuene. I intervju 1 synes alle informantene det var gøy å synge. I intervju 2 synes alle informantene sangene de sang på skolen var kjedelige og i intervju 3 synes de noen av sanger var morsomme og andre ikke. Flere av informantene uttrykker at de synes det var kjedelig å synge. Når elevene var i en slik intervjusituasjon med medelever som de ikke hadde kjent så lenge, var det kanskje lettere for dem å si at man ikke liker noe, enn at man syntes det var gøy i frykt av å bli nedstemt av flertallet. Kanskje det var lettere for elevene å si at noe var teit og kjedelig, enn å si at man liker noe?

3-E1 forteller at de synger så mange sanger på skolen at det har begynt å bli lei. Dette kan være en av konsekvensene av å bruke sang så hyppig i skolehverdagen.

3-E1: Det er så mange sanger at jeg begynner å bli lei.

Mitt inntrykk var at elevene var vant med organisert sang fra barnehagen i forbindelse med sommeravslutninger. Når elevene øvde på sangene i barnehagen virker det for meg som om det var til et spesielt formål. Sangen skulle fremføres og barnehagebarna skulle vise frem hva de hadde øvd på til et publikum. Sangen de hadde blitt presentert for i skolen hadde et annet formål. Disse sangene var ikke ment for å bli fremført, men for å skape et fellesskap blant elevene i form av faste rutiner og felles regler. Sangen var for å innarbeide klassens regler og rutiner, på en måte elevene selv kanskje ikke var klar over. Et eksempel på dette var da informant 2-E1 fortalte om hvordan elevene skulle sitte da de sang.

2-E1: Ja, jeg sitter bare sånn *elevene viser hvordan hun sitter når hun synger, med hendene i fanget, beina i ro, og ser opp i taket*

Hos denne eleven hadde rutinen om hvordan elevene skulle sitte på benken under fellessang innarbeidet. Hun visste hva som ble forventet av henne og medelever når de sang. Elevene skulle sitte pent på benkene og holde armer og ben for seg selv.

Som observatør oppfattet jeg klassens miljø som lekent og inkluderende. Likevel viste det seg at informant 3-E2 hadde et noe annet syn på dette. Informanten uttalte at elevene ble flau over hverandre og begynte å le når alle sang sammen. Om denne latteren kom av teksten til sangen eller at elevene lo av hverandre, vet jeg ikke, men informant 3-E2 oppfattet latteren

som noe som fremkom av andres sang og flauhet over andre elever i klassen. Informantene i intervju 3 fortalte også at de synes det var best å synge alene for da var det ingen andre som sang feil.

3-E2: Også når vi synger til mat, så synger vi veldig fint, også blir vi flau når vi synger.

3-J: Når dere må si at han kastet den i do, på matsangen?

3-E2: Nei, når vi alle synger, så blir vi flau over hverandre.

3-J: Blir dere flaue?

3-E1: *3-E1 rister på hodet*

3-J: Blir du flau Knut?

3-E1: Nei

3-E2: Jeg ser det på dere! Jeg hørte en som ledde når dere synger Ormen lange.

3-J: Men hvordan er det å synge sammen med de andre elevene da? Liker dere best å synge sammen eller best å synge alene?

3-E2: Det er best å synge alene. Når jeg skal synge i barnehagen min, jeg fikk lov til å synge i barnehagen alene foran alle foreldrene.

3-J: Hva synes du da Knut? Syns du det er best å synge alene eller sammen?

3-E1: Begge deler.

3-J: Hva synes du da Andreas? Syns du det er best å synge sammen eller alene?

3-E3: Ehh... Jeg synes det er mest kjedelig å synge sammen og mest gøyt å synge alene. Fordi da er det ikke så mange som synger feil.

Elevenes uttalelser om sang i skolen overrasket meg. I mine observasjoner hadde jeg sett glade elever som ventet på at de faste sangene skulle bli sunget. Selv om det kunne komme noen negative kommentarer rundt sangene før de begynte, var elevene alltid med og synge og flere bevegde kroppen rytmisk til musikken. Her kommer det tydelig frem at mitt perspektiv angående klassens felles matsang, ikke stemmer overens med 3-E2s perspektiv.

4.5.2 Supplement til undervisningen

I undervisningen ble sang ofte anvendt som et supplement til læreboken. Et eksempel på dette var da elevene skulle jobbe med bokstavene I og S. Læreren begynte dagen i lyttekroken med klassens daglige sanger og gikk gjennom hva de skulle gjøre i den dagen. På tavlen sto det «??» i andre time. Elevene lurte veldig på hva denne timen skulle inneholde og de lyttet til læreren da hun presenterte timens innhold.

Læreren forklarer ??-timen til elevene. De skal bli presentert for to nye bokstaver. Hun leser et lite vers hvor en av bokstavene blir presentert. Så skal de gjette hvilken bokstav hun skal frem til. Det var bokstaven S. Så tegner de bokstaven S i luften og smaker på lyden. Hun skriver S og s på tavlen. Så skrur læreren på en sang som har mange ord med S-lyden i seg. Den har en sambaswingrytme. Elevene sitter på benkene og vrikker på rumpen. Denne var morsom. Hun har en bok som hører til

sangen. Boken har et bilde i seg og elvene skal peke på ting som begynner på S og som de har hørt i sangen. Elevene sitter stille og ser på bildene. De rekker opp hånden. De er ivrige, men de venter på tur for å si ord på S. I klasserommet kan jeg høre en summing av s-lyden blant elevene. De smaker på lyden og øver seg.

Så kommer det et nytt vers som hører til den andre bokstaven de skal bli presentert for. Elevene har sittet lenge stille og det merkes noe på noen urolige bein. Elevene er likevel flinke til å sitte på benken og holde oppe hånden for å gjette på bokstaven. Bokstaven er I. Så tegner de den i luften og på tavlen. Læreren skriver opp bokstavene I og S etter hverandre på tavlen. Så leser de «is».

Så setter læreren på en sang om is som de har sunget før. Denne kan elevene og de synger med. Her er det ingen skriking eller tulling. Alle elevene sitter veldig pent på benkene og nyter sangen.

Så spør læreren elevene om det er noe de ser på bildet hun viser frem som begynner på I eller har lyden I i seg. (Feltnotater 27.8.18)

Etter denne timen var det friminutt. Fra der jeg satt i klasserommet, kunne jeg høre at elevene sang sangen om is i garderoben da de kledde på seg. Sangen hadde gjort et tydelig inntrykk på elevene. Gjennom sangene ga læreren elevene et hjelpemiddel for å huske bokstavene de nettopp hadde hatt om i undervisningen.

Det ringer inn. Når de første elevene har kommet inn fra garderoben, setter læreren på sangen om S-lyden. Elevene setter seg på benken og danser til musikken. De synger med på det de har plukket opp av teksten. Resten av elevene forter seg inn fra garderoben for å høre på sangen. Når sangen er ferdig repeterer læreren reglene om at de skal være stille når de kommer inn i klasserommet.

Elevene får beskjed om at de skal stå bak benken. Hun spør om noen har hørt om ordet samba før. En av elevene sier at det er en dans. Læreren setter på sangen en gang til og sier at nå skal de danse samba med spøkelsene i sangen. Elevene danser og synger med. Når sangen er ferdig danser elevene fremdeles. (Feltnotater 27.8.18)

Gjennom sangen om is og om spøkelsene som danser samba på slottet jobbet elevene videre om bokstavene I og S i sine arbeidsbøker. Når sangen senere ble satt på i klassen, var det tydelig at elevene husket hva de hadde gjort med i forbindelse med disse sangene.

Elevene arbeider med plastelina ved pultene. [...] Så kommer spøkelsessangen som de øvde på i går. Denne sangen er de ikke helt trygg på ennå, men en av jentene reiser seg opp for å danse sånn som de gjorde i går. Læreren ser på henne og smiler. (Feltnotater 28.8.18)

Om den dansende jenta husket hvilke bokstaver de jobber i forbindelse med denne sangen, vet jeg ikke, men det er tydelig at sangen vekker positive minner fra tidligere undervisning. Gjennom elevens assosiasjoner til sangen kan læreren ta opp igjen undervisningen om bokstavene og bygge videre på hva eleven husker fra sangen.

Et annet eksempel på da læreren brukte sang som supplement til undervisningen var da klassen sang sangen «Good morning song». Klassen jobbet med sangen ovre tre dager. Dette var en engelsk sang som ingen av elevene hadde hørt tidligere. I dagene 27.-29.8 begynte klassen dagen med å lytte til og synge med til sangen. Deretter jobbet klassen med å uttale teksten i sangen og finne ut av hva som ble sagt i sangen. Sangen oppfordret til elevdeltakelse i form av klapping, dansing og roping. Klappingen, dansingen og ropingen var for å understreke sangens entusiasme. Her var det viktig at reglene for de ulike formene for deltagelse i sangen ble fulgt. Hvis ikke hadde sangens budskap blitt borte.

Læreren har oppe Youtube på Smartboarden. De skal starte med en engelsk sang. «Good morning song». Elevene ler og synes sangen er morsom å bevege seg til. Elevene blir oppfordret av læreren til å synge med. Elevene synger med på engelsk etter beste evne. Jeg er usikker på hvor mye elevene forstår av hva de synger, men de synger ut og jobber for å få det til. Sangen er ferdig og elevene lurte på hva de sang. Læreren spør elevene hva de tror: «Good morning» betyr. Det var litt nøling, men de kom frem til at det betyr god morgen. Deretter oversetter læreren resten av sangen for elevene. (Feltnotater 27.8.18)

Det ringer inn og elevene står på rekke utenfor døren. På skjermen står «Good morning song» klar. Elevene kommer inn en og en, legger mappen og matteboken i hver sin kurv og hilser på læreren. [...] En av elevene kjenner igjen sangen på skjermen og sier: «Nei ikke den sangen!», men når sangen begynner smiler elevene, ler, danser og prøver å synge med. (Feltnotater 28.8.18)

Det ringer inn. Elevene kommer inn i klasserommet, hilser på læreren og legger mappen der den skal. Når alle har satt seg på benkene får den ene gruppen vise alle hvordan de kom inn i klasserommet fordi de var så flinke. På skjermen står «Good morning song» klar til elevene. Læreren setter på sangen. Elevene gleder seg. De synger med, klapper, danser og roper, alt som sangen ber dem om å gjøre. Rutinene begynner å sitte bedre nå. Når sangen er ferdig visker læreren «Good morning» og elevene hermer. (Feltnotater 29.8.18)

Sangen førte til at elevene lærte frasen «good morning». I dagene som fulgte ønsket læreren elevene velkommen hver morgen, ved å si «good morning» og elevene svarte med samme frase. Elevene begynte også å si det til hverandre.

4.6 Oppsummering

Tilknytning har blitt satt som en overordnet kategori for min analyse. Dette var fordi jeg oppfattet at alt læreren gjorde i undervisningen ble gjort for å skape et tilknytningsbånd mellom skolen og elevene. Skolen var et nytt og ukjent sted for elevene. Dette gjaldt alt fra skolens regler og rutiner, de ansatte på skolen og elevenes medelever. Ut fra mine intervjuer var det få av elevene som kjente hverandre fra før. Det å skape nye relasjoner og opprettholde de eksisterende fra barnehagen, var viktig for elevene. De forklarte at det å begynne på skolen

betydde for dem å få nye venner. Igjennom vennskap og bekjentskap innad i klassen kom også anerkjennelse. Ut fra mine observasjoner følte elevene seg sett og hørt av både sin lærer og sine medelever. Flere av elevene virket trygge i klassen og viste dette gjennom blant annet spontan dans og sang foran klassen og læreren. Læreren oppfordret til elevenes sang ved å lytte og spørre om de ønsket å fremføre sangen foran resten av klassen. En av elevene fikk stå på benkene og synge foran klassen. Da satt elevene stille og lyttet til hennes sang. Etterpå fikk hun applaus for sin opptreden.

Innarbeiding av regler og rutiner kom frem som et tydelig mål for lærerens valg av sanger. Læreren valgte sanger hvor det ble presentert regler som gjenspeilet hvordan hun ønsket å ha det i klasserommet. Sangene oppfordret blant annet til å rekke opp hånden og å vente på tur. Disse reglene ble også overført til andre undervisningssituasjoner. Rutinene i klassen var ofte styrt av lærerens sang og rytmer. Når en sang ble sunget betydde det at noe skulle skje eller at spesifikke regler skulle bli fulgt. Når en rytme ble klappet viste det til en felles beskjed. Elevenes tidligere forhold og erfaring med sang var varierende. Noen hadde et forhold til musikk gjennom teknologiske hjelpemidler fra hjemmet og andre hadde gode erfaringer med musikkinstrumenter og kor fra barnehagen. Lærerens valg av musikk kunne gjenspeiles av barnesangene elevene hadde blitt kjent med fra barnehagen. Det ble ikke brukt andre teknologiske hjelpemidler for avspilling av musikk i klasserommet enn SmartBoard. Elevene hadde tydelig et annet forhold til musikk fra barnehagen enn det de ble introdusert for i skolen. Jeg oppfattet det sånn at elevene brukte musikk i barnehagen for å fremføre noe til et publikum og i skolen ble musikken brukt som et middel for å innarbeide av regler og rutiner. Jeg oppfattet også sangen som et middel læreren brukte i undervisningen. Læreren brukte ofte sanger som supplement til undervisningen. Her ble sangene brukt tverrfaglig. Det kunne være for å lære elevene en strofe på engelsk eller til å lære bokstaver i norsk.

Kapittel 5: Diskusjon

I min forskning har jeg hatt et spesielt fokus på elevenes perspektiv, deres virkelighetsoppfatning og hvordan elevene ser på sin skolehverdag. Mine observasjoner er av en klasse med en lærer som ikke har musikk i sin fagkrets. Likevel brukte læreren musikk bevisst gjennom dagen. Tidlige i min observasjonsperiode ble tydelig for meg at ved musikk, mente læreren spesifikt sang. Jeg ble overrasket over lærerens bevisste bruk av sang som et middel for å innarbeide skolens struktur og klassens regler og rutiner hos elevene. Jeg oppfattet lærerens bruk av sang som et middel for tilknytning til skolekulturen, for å skape et fellesskap blant elevene og for å skape en trygghet blant elevene og til klassens lærer.

Da jeg kom inn i klassen hadde jeg forventet mer lytting, dans, instrumenter og mer fysiske aktiviteter. Det jeg opplevde var at læreren brukte det instrumentet som alle bærer med seg, stemmen. Stemmen ble brukt som et kommunikasjonsmiddel og som et middel for ro og orden og for innarbeiding av regler og rutiner.

At det viste seg at sangen ble viet så mye tid til i 1.klassingenes oppstartsfasen synes jeg var interessant. Det er på bakgrunn av dette at jeg ønsker å se nærmere på hva læreren egentlig gjorde med sangen i undervisningen. Hvordan kan jeg forstå hennes bruk av sang og elevenes uttalelser fra mine intervjuer om sangen hvis jeg ser det i forhold til teorien jeg har med meg fra min lærerutdanning og det musikkpedagogiske forskningsfeltet?

Jeg har valgt ut tre funn fra min empiri jeg ønsker å se nærmere på. Det første funnet jeg ønsker å se nærmere på er sangen. I klassen var sang dominerende da det kom til bruken av musikk. Rammene innen sangen ble en trygghet og en stabil og forutsigbar aktivitet i elevenes nye hverdag. Her vil jeg se på *hvordan* sang ble brukt som et middel i undervisningen og *om* sangen kan brukes som et mål i seg selv. Det andre funnet jeg velger å se nærmere på er lærerens bruk av sang som et middel for å skape tilknytning til skolen for elevene. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan læreren brukte sang som en trygg base for elevene i deres nye hverdag. Det tredje funnet er lærerens praksis. Læreren trådte frem og ble mer og mer tydelig som en som gjorde kloke handlinger og gikk inn i lærerrollen på en forbilledlig måte.

Deretter ser jeg nærmere på hvordan mine funn kan bli sett i lys av nyere barndomspsykologi. Her fokuseres det på hvordan man kan forstå læring og hvordan regler og rutiner kan være viktig for elevene i en slik overgangsperiode.

5.1 Å synge som mål eller å synge som middel?

Gjennom mine observasjoner har jeg vært vitne til en lærer som bruker sangen som et virkemiddel for å lære elevene skolens regler og rutiner og gi elevene struktur i sin skolehverdag. Sang var det første som møtte elevene da skoledagen begynte og det siste som skjedde før skoledagen var over og SFO skulle overta. Hensikten med dette delkapitlet er å se nærmere på hvordan sang ble brukt i løpet av skoledagen under mine observasjoner. Jeg støtter meg på Varkøy (2001) og hans påstand om at alt som foregår i skolen er et middel for å nå skolens overordnede mål for opplæringen. Ut fra dette blir sangen som læreren brukte, sett på som et middel i formål av skolens overordnede opplæringsmål. Deretter ser jeg hvordan Nielsen (2010) omtaler musikk som mål og middel i en skolesammenheng og knytter dette opp mot mine observasjoner i klasserommet. Campbell (2010) blir sett i sammenheng om hvordan elevenes reaksjon til musikken og hvordan barn kan delta i musikken og hvordan hennes tilnærminger av barns deltakelse i musikken kan sammenlignes med LK06s inndelinger av musikkfagets kompetansemål.

Varkøy (2001, s. 208) poengterer i sin doktoravhandling at musikkfaget inngår som en del av skolens helhetlig pedagogiske program. I innledningen til LK06s generelle del står det: «Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og mestre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp.» (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Jeg velger å benytte målet for opplæring fra den nåværende læreplanen. Dette gjør jeg fordi det er denne læreplanen klassens lærer underviser etter, selv om det er en ny læreplan under bearbeiding. Videre viser Varkøy (2001, s. 209) at alle fag som inngår i den norske skole, blir betraktet som et middel for å oppnå målet for opplæringen. Ut fra dette vil alt som foregår i skolen kunne knyttes til skolens overordnede mål for opplæring. Hvordan kan sangen som ble brukt i undervisningen jeg observerte bli sett som et middel for det overordnede opplæringsmålet? Nielsen (2010, s. 170) viser til at å bruke sang som middel, ikke er for sangens egen skyld, men at det er for å formidle noe annet gjennom sangen. Han viser at fenomener som kultur, religion eller å lære om musikalske strukturer kan formidles gjennom sang. Når musikk blir brukt som et middel, forklarer Nielsen (2010, s. 170) at det er vanlig å bruke sanger. Dette er fordi sangene ofte er korte enheter som elevene fort kan gjøres kjent med. Sang blir også brukt fordi det kan utføres selv og i samhandling med andre.

LK06 har delt sine kompetansemål i tre hovedkategorier, musisering, lytting og komponering. Gjennom musikken læreren anvender i sin undervisning, skal elevene på slutten av 2., 4., 7 og

10. trinn kunne, eller ha vært igjennom, læreplanens gitte mål (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Det vil si at musikken som blir brukt i musikkundervisningen, blir brukt som et middel for å fremme disse målene ut fra elevenes forutsetninger. Er det da mulig å jobbe med sang for sangens egen skyld i skolen, eller har det alltid en annen hensikt?

For å svare på det ser jeg til Campbell (2010) og hennes syv tilnæringer til barns deltakelse i musikken. Hennes tilnæringer av barns ulike former for deltakelse i musikken, er en videreutvikling av Smalls (1998) «Musicking»-begrep.

As intensive as their musical involvement can be, so too do children demonstrate a diversity of participatory interest. “Musicking” is a fitting term for the spectrum of their engagement because unlike “making music”, which denotes performance only, “musicking” encompasses all manner of participation – listening, composing, dancing, and even “taking tickets at the door” (Small, 1998). Children are involved musically when they are the producers, when music is performed live by others, and when it is mediated to them. Moreover, they are musicking even as they hear the music within them, singing and playing the songs in their heads. “Our children” were no exception: they were “musickers” all. (Campbell, 2010, s. 239)

Campbell (2010, s. 239) har gitt betegnelsene «doing», «integrating», «singing», «moving», «playing», «listening» og «playing with» til hennes tilnæringer (se kapittel 3.2). Selv om Campbell har delt barns deltakelse i musikk inn i syv tilnæringer påpeker hun at ingen av disse tilnærmingene alene skaper et helhetlig bilde av barns musikalitet. Sammen representerer tilnærmingene barnet som den sammensatt og integrert musiker den er (Campbell, 2010, s. 242). Her definerer Campbell barnet som musiker, gjennom barnets tilstedeværelse og musiske aktiviteter.

Mellom Campbell og LK06 er det tydelig likheter når det kommer til inndelingen av barns utøvelse av musikk. Begge viser til ulike former for aktiviteter barnet kan inngå med musikken. Likefult har Campbells tilnæringer og LK06 inndelinger av kompetansemål to ulike formål. I LK06 er det satt opp mål som skal oppnås gjennom det musiske innholdet læreren velger. Campbells tilnærming omhandler hvordan barn kan ta del i musikken ved å være delaktig i den uten en videre hensikt. Det er blant annet reaksjonen som blir vekket i barnet i møte med musikken. Denne reaksjonen kan være å bevege seg rytmiske til musikken, å synge med eller å lytte (Campbell, 2010, s. 239). Kan Campbells tilnærming til barnets deltakelse i musikken være en måte å bruke musikken for musikkens egen skyld?

For å se dette i sammenheng med min egen forskning, ønsker jeg å se om noe av det jeg observerte vekker en reaksjon i barnet og dermed kan ses i lys av Campbells tilnærming. Deretter ønsker jeg å se på hvordan musikken ble brukt som middel i klassen jeg observerte.

Når det ble sunget i klassen, skapte sangen ulike reaksjoner hos elevene. Elevenes førsteinntrykk av de ulike sangene kom tydelig frem gjennom ulike kommentarer eller ansiktsuttrykk. Hva elevene følte da de sang, vet jeg ikke. Likevel var det tydelig at musikken gjorde noe med elevene. Hos noen av elevene var reaksjonen positiv. De begynte å bevege kroppen i takt med musikken. Øynene ble sperret opp, smilet kom frem og de så entusiastisk på sine medelever. For andre var ikke reaksjonen like positiv. Dette var spesielt hvis sangen som ble sunget var en sang klassen var godt kjent med. Reaksjonen blant noen av elevene var nedsunkede skuldre, en bestemt utpust og smale, mysende øyne. Om reaksjonen fra elevene gjenspeilet deres assosiasjon med musikken til skolehverdagen, gjennom å følge skolens regler og lærerens beskjeder, eller om denne reaksjonen var direkte knyttet opp mot musikken, vet jeg ikke. Uansett hva denne reaksjonen som ble vekket i elevene var, påvirket musikken dem på en eller annen måte. Elevene var med i musikken gjennom å dingle med beina sammen med rytmene i musikken, bevege på kroppen i takt med musikken, synge med, gjennom å lytte eller gjennom en type demonstrasjon mot musikken ved å sitte stille og vise sin misnøye. Om det er mulig å velge å ta del i musikken når musikken blir spilt av i en skolesituasjon hvor elevene må være tilstede, er en diskusjon jeg ikke kommer til å gå inn på. Diskusjonen er aktuell med tanke på bruk av musikk i skolen, men ligger utenfor mitt forskningsområde. I mine observasjoner har jeg holdt den overnevnte diskusjonen utenfor og fokusert på elevenes reaksjoner. Sett bort fra denne diskusjonen, var de fleste elevene aktivt med i sangene. Reaksjon som kom frem hos elevene fra sangen, ser jeg på som å bruke musikken for musikkens egen skyld. Alle elevene hadde en tydelig mening om sangene som ble sunget. Derfor mener jeg at det nærmeste vi kommer å gjøre musikken for musikkens egen skyld, er gjennom å føle den og kjenne hva musikken gjør med oss. Musikkens egenverdi kan bli sett på som det den gir oss. Elevene viser at kun det å lytte til musikk, kan vekke reaksjoner i mennesket.

Musikken læreren presenterte for elevene var ikke tilfeldig utvalgt. Musikken tjente et større formål. Læreren brukte musikken som et middel for å integrere elevene inn i den allerede eksisterende skolekulturen og dens regler og rutiner. Dette innebærer blant annet å rekke opp hånden og å vente på tur. Musikken som ble brukt i undervisningen var ikke styrt av kompetansemålene i musikkfaget. Likevel så jeg at valgene læreren tok i forhold til bruken av

musikk, kunne gjenspeiles i det overordnede målet for undervisningen: «... å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp.» (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Gjennom musikken skapes det en fellesskapsfølelse hos elevene i klassen. Å skape relasjoner og få fellesskapsfølelse er i tråd med kompetansemålene i LK06. Musikk som fellesskaps- og relasjonsbygger er ikke begrenset til skoletiden. Ved å bruke musikk har læreren gitt elevene et hjelpemiddel som kan bidra til å skape fellesskap, gode relasjoner og tilhørighet, som strekker seg utenfor skolens rammer eller med andre i senere tid. Elevene har blitt gitt et hjelpemiddel for hvordan å bidra til å skape et fellesskap, gode relasjoner og tilhørighet.

5.2 Tilknytning

Gjennom hele livet søker vi etter trygghet. Tilknytning er et bånd bestående av trygghet mellom mennesker. Separasjon fra denne tryggheten, kan føre til stress og usikkerhet uansett alder (Pasiali, 2014, s. 203). I barnets første leveår kan tilknytning knyttes opp mot fysisk kontakt og for voksne kan denne tilknytningen for eksempel være kommunikasjon med sine tilknytningspersoner via digitale hjelpemidler (Campa et al., 2009).

I løpet av barnets første leveår, utvikles tilknytning gjennom relasjonen foreldre-barn. Gjennom denne relasjonen lærer barnet hvordan det kan organisere sin egen oppførsel samtidig som det utvikler forventninger til seg selv og andre (Pasiali, 2014, s. 202). Historisk sett er denne relasjonen en måte for barnet å overleve på i sine tidligste leveår. Den mest omtalte relasjonen innen tilknytningsteori, er mor-barn relasjonen (se også kap. 3.6). I denne relasjonen er tilknytningen todelt. På den ene siden får barnet den omsorgen den behøver for å overleve, og på den andre siden dekker det morens biologiske behov for reproduksjon (Pasiali, 2014, s. 202). I barnets tidlige leveår er det foreldrene eller andre som villig tar del i barnets sosiale sammenhenger og reagerer på barnets behov, som blir sett på som tilknytningspersoner for barnet (Smith, 2002, s. 27). Tilknytningsbåndet som skapes mellom barnet og tilknytningspersonen er en tiltrekning barnet har til et annet menneske. Dette mennesket oppfattes ofte mer erfarent og sterkere enn barnet selv (Smith, 2002, s. 25).

Etterhvert som barnet blir eldre og begynner i barnehagen, ser vi at den delen av tilknytningen som omhandler oppførsel gradvis flyttes fra omsorgspersonen og over til jevnaldrende barn. Når barnet har nådd skolealder, blir barnets medelever sentrale når det kommer til tilknytningsforhold (Pasiali, 2014, s. 213). En videre utvikling skjer i ungdomsårene med

fremveksten av romantiske forhold. Når barnet har nådd voksen alder blir jevnaldrende sett på som tilknytningspersoner.

Ved å ha et positivt tilknytningsbånd til skolen tenker jeg at barnet har et nettverk med medelever og lærere som får det til å føle seg trygg og ivaretatt. Gjennom et slik nettverk, vil barnet utforske nye ideer og ta faglige og sosiale utfordringer. Barn som har en positiv tilknytning til skolen, ser på skolen som et sted hvor de møter venner og mennesker som ønsker det beste for dem. Barn som føler de ikke har et positivt tilknytningsbånd til skolen kan føle seg ensomme og alene når de er på skolen. Dette tilknytningsbåndet er påvirket av lærer-elev relasjonen (Bergin & Bergin, 2009). Læreren er en viktig rollefigur for elevene. Væremåten læreren har overfor ulike elevene, blir en referanse for elevene om hvordan det er tillatt å oppføre seg overfor hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Flere studier viser til hvordan lærer-elev relasjonen har en stor innvirkning på barnets tilknytningsbånd med skolen og det faglige utbyttet skolen gir barnet. I tillegg viser forskning at en god lærer-elev relasjon gir barnet en mer positiv holdning til skolen, barnet er mer engasjert i undervisningen, inngår i positive relasjoner med sine medelever og har mindre behov for spesialundervisning (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001). I skolealder blir tilknytningen som omhandler oppførsel knyttet til barnets medelever og lærer. I skolesammenheng kan dermed læreren og barnets medelever bli sett på som tilknytningspersoner for barnet.

Begrepet «trygg base» ble første presentert av Blatz (1967). Han presenterte en teori, bygd på antakelser, hvor barnets utvikling av ferdigheter og interesser kommer fra opplevelsen av trygghet i familien. Familien blir da sette på som barnets trygge base. Etter som barnet vokser til og det begynner på skolen, forandres tilknytningsbåndene. Det går gradvis bort fra de tidligste tilknytningspersonene og over til barnets jevnaldrende. Barnets utvikling av ferdigheter og interesser vil bli påvirket av ferdighetene og interessene til barna rundt. Barnets medelever blir derfor en kilde til trygghet og ivaretagelse. Når barnet er på skolen, vil barnets klasse representere denne trygge basen som også finnes i hjemmet (Pasiali, 2014, s. 213).

I overgangen mellom barnehage og skole blir barnet tatt vekk fra flere tilknytningspersoner – de ansatte i barnehagen. Når 1.klassingene begynner på skolen blir de introdusert for en helt ny hverdag med nye relasjoner, rutiner og forventninger. Læreren vil fungere som en stabil person for elevene i skolesammenheng. Elevene kan komme til lærere for omsorg og trøst. En tilknytningsperson er en som kan beskytte elevene i dette nye miljøet og som barnet kan se opp til som en rollemodell i forhold til atferd, relasjonsbygging og problemløsning (Williford et al., 2016, s. 970). Derfor kan læreren etterhvert fungere som en tilknytningsperson for

elevene. Læreren kommer inn som en ny omsorgsperson som ønsker at barna skal trives og ha et positivt tilknytningsbånd til skolen. Læren jeg observerte gjorde dette ved å ta seg tid til hver elev på starten av dagen. Hun ønsket elevene velkommen til skolen ved å ta hver elev i hånden og ved å sette av tid til å høre på hva elevene hadde å fortelle. Læreren ga elevene forutsigbarhet i form av hva dagen skulle bringe ved å sette opp «plan for dagen» på tavlen og gå gjennom den med elevene hver morgen. All usikkerhet elevene hadde rundt hva som skulle skje den dagen, ble besvart av læreren etter beste evne. Læreren passet på at elevene tok på seg riktig klær i forhold til været når de skulle ut til friminutt og at alle hadde spist opp maten når matpausen var over.

De første dagene jeg observerte var det flere av elevene synes overgangen mellom barnehage og skole var vanskelig. Dette var ikke noe elevene sa til meg under intervjuene, men som tydelig kunne leses av deres kroppsspråk og uttalelser i undervisningen. Noen gjemte seg under pulten og visste ikke hvor de skulle gjøre av seg hvis det var en oppgave de ikke fikk til. Andre synes det var vanskelig å skaffe seg nye venner i et nytt og ukjent miljø. I slike situasjoner ble det tydelig for elevene at læreren var der og ønsket å hjelpe elevene på best mulig måte. Læreren var alltid disponibel for elevene, både i gode og mer krevende situasjoner. På denne måten bygde læreren opp elevenes tillit og ble en viktig del av elevenes trygge base på skolen. Et annet tegn på at læreren var en trygg base for elevene, var at de etterhvert utforsket sine omgivelser og viste et større følelsesspekter til hendelser (eksplorerte) mer og mer etter som tiden gikk. Kanskje elevene ønsket å teste læreren for å se hvor mye hun egentlig brydde seg om dem. Flere av elevene testet grenser og lærerens tålmodighet. Slik jeg observerte det satte læreren tydelige grenser for hva hun synes var greit og sa fra til elevene når grensen var nådd. Etter en slik situasjon, ble hendelsen raskt tilbakelagt og undervisningen kunne fortsatte. Denne oppførselen kan sammenlignes med hvordan barn eksplorerer overfor foreldrene. Barna tester grenser, men de kan alltid komme tilbake for trøst og omtanke fra en stabil omsorgsperson (Nilsen, 2012).

Barnets trygge base i skolen var læreren og medelevene. Samtidig observerte jeg elever som virket usikre på sin hverdag og menneskene rundt seg. Klassen hadde bare så vidt begynt å bli kjent og timeplanen var aldri lik. Det var alltid nye fag som ble presentert og elevene skulle utforske og utvide sin faglige- og sosiale kompetanse. Det eneste som var likt gjennom dagene jeg observerte, var hvordan klassen brukte musikken. Dette ble fort kjent for elevene. Læreren valgte ut sanger som noen av elevene hadde kjennskap til fra tidligere og sanger som omhandlet barnas situasjon. Sangene handlet blant annet om å få nye venner, om hvordan det

kan være å være ny på et ukjent sted og om lek. Når elevene satt på sine faste plasser i lyttekroken og sang sanger som de kunne kjenne seg igjen i, ble dette fort en trygg opplevelse for dem. Gjennom sang med medelever og klassens lærer, ble det skapt en trygg base. Elevene satt slik at alle kunne se hverandre og læreren satt foran og ledet sangen. I sangseansen var det forutsigbarhet og trygghet i form av at læreren hadde full kontroll og elevene viste henne at de stolte på henne.

Etter hvert som dagene gikk ble rutinene og sangene mer og mer innarbeidet hos elevene og det kunne merkes at elevene var trygge i denne situasjonen. Etter en arbeidsøkt, hvor elevene hadde jobbet med ulike oppgaver, tok læreren dem ofte med tilbake i lyttekroken og brukte sang for å samle elevene etter en tung arbeidsøkt. I denne trygge basen bestående av musikk, klassens lærer og elever kunne elevene oppleve mestring, samhold og tilhørighet. I sangen var det ikke konkurranse om hvem som ble ferdig først eller hvem som kunne flest bokstaver. I sangen var det kun fokus på å senke skuldrene, slappe av og ha det hyggelig sammen med resten av klassen. Som jeg beskrev i forrige kapittel, handlet sangen om så mye mer enn kun dette for læreren, men jeg er av den oppfatning at elevene ikke skjønnte alt de arbeidet med gjennom musikken, som innarbeiding av regler, rutiner, refleksjon og problemløsning.

Begrepet «trygg base» blir brukt i tilknytningsteorien om barnets familie og andre tilknytningspersoner. I denne klassen kom den trygge basen frem som et imaginært rom bestående av sang og menneskene som deltok i den. Det var i dette rommet elevene fant ro og stabilitet gjennom en ellers hektisk og uforutsigbar skolehverdag.

5.3 Læreren

Da jeg først kom inn i klassen, var jeg spent på hvordan klassens lærer utøvde musikk med sine elever. Mine forkunnskaper om læreren var at hun likte å bruke musikk i sin undervisning og at hun ikke hadde formell kompetanse innen faget. Jeg hadde et åpent sinn, og var nysgjerrig på lærerens undervisningspraksis da det kom til musikk. Til mitt forskningsprosjekt hadde jeg valgt kun å observere et kasus. Derfor var jeg avhengig av at læreren anvendte musikk i sin undervisning i løpet tiden jeg observerte klassen. Hvis ikke læreren hadde brukt noe form for musikk i sin undervisning, hadde mitt forskningsprosjekt sett annerledes ut i dag. Et av mine største funn er bruken av sang i klassen. Jeg hadde ikke forventet å finne så mye sang i en 1.klasse rett etter skolestart. Mine forventinger var at det skulle være mer fokus på basisfagene, norske, matte og engelsk. I stedet brukte læreren tid på å skape et tilknytningsbånd mellom skolen og elevene gjennom musikken.

Siden læreren ikke hadde formell kompetanse innenfor musikkfaget, velger jeg å betrakte pedagogikken og dens grunntanker om undervisning og lærer-elev relasjonen, som grunnlag når det kommer til lærerens bruk av musikk i undervisningen. Ut fra mine observasjoner, ser det ut som læreren hentet mye av sin inspirasjon, da det kom til bruk av musikk, fra pedagogikken. Jeg har ikke intervjuet læreren og vet derfor ikke hvilke eksakte pedagogiske metoder eller tenkemåter hun primært jobbet etter. Gjennom mine observasjoner av hennes undervisning fikk jeg et innblikk i hennes undervisningspraksis ut fra hvordan hun valgte innhold i undervisningen, hennes væremåte overfor elevene og hennes tilnærming til musikken og elevene. Først vil jeg se på noen generelle modeller fra pedagogikken som ofte er anvendt i skolen, for deretter å se på mine empiriske data for å tilspisse hvordan jeg tenker at læreren brukte sin kunnskap om pedagogikk til å jobbe med musikken som et middel i sin undervisning.

Den didaktiske relasjonstenkingen, også kalt den didaktiske relasjonsmodellen, er en velkjent modell i norsk skole og opptrer i flere didaktiske framstillinger (Afdal, Haakedal & Leganger-Krogstad, 1997; Engelsen, 2012; Gudem, 1998; Hiim & Hippe, 1998; Imsen, 2016).

Relasjonsmodellen framhever forbindelser og samspill mellom ulike didaktiske elementer. Den poengterer at didaktiske elementer som mål og arbeidsformer ikke kan sees løsrevet fra andre didaktiske elementer som rammefaktorer og elevforutsetninger, men at endringer i et element berører de andre og påvirker helheten i undervisningsbildet (Vestøl, 2008).

I min tid som lærerstudent har denne modellen fulgt meg i mine praksisperioder der planleggingsskjema for undervisningsopplegg skulle føres inn i et skjema bygd opp av didaktiske relasjonsmodellen. I den didaktiske relasjonsmodellen blir sentrale faktorer som har innvirkning på undervisningssituasjonen klargjort. Disse faktorene er elevforutsetninger, mål, rammer, arbeidsmåter, innhold og vurdering. Hensikten bak den didaktiske relasjonsmodellen er «å utforme utgangspunkter for en skapende pedagogisk prosess i undervisning og oppdragelse» (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 44).

Den didaktiske trekanten fremstilles som en likebeint trekant hvor den ene vinkelen peker opp. På hver av vinkelen står elev, lærer og innhold. Dette er de sentrale faktorene i undervisningen. Elev, lærer og innhold kan blir satt opp på to mulige måter. I den første fremstillingen av trekanten er innholdet øverst. I denne fremstillingen blir undervisningens hensikt og mål styrt av hva elevene skal lære. I den andre fremstillingen blir eleven og lærestoffet satt overfor hverandre og læreren øverst på trekanten (Kansanen & Meri, 1999). Den viser til at læreren har ansvaret for planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av

undervisningen. Eleven og lærestoffet skal tilpasses til hverandre og etter behov. Ut fra mitt kasus er det den siste fremstillingen, med læreren øverst, jeg ser som mest relevant. Dette er fordi læreren ikke underviste etter konkrete kompetansemål når hun sang sammen med elevene. Ut fra denne didaktiske trekanten synliggjøres et skjevt maktforhold mellom lærer og elev. Det er læreren som bestemmer innholdet i undervisningen ut fra hvordan denne oppfatter elevene og deres forutsetninger.

Slik jeg oppfattet læreren jeg observerte ble elevforutsetningene alltid satt først. For å oppnå tilknytning i et nytt miljø, er elevenes personlige grenser og tidligere erfaringer viktig å ta hensyn til. Elevene må føle seg sett og forstått for å kunne føle en tilknytning til en annen person (Smith, 2002, s. 26). Læreren valgte musikk som var nært knyttet opp mot barnekulturen og dens tradisjoner. Det var korte sanger som for det meste gikk i dur. De fleste `klassiske´ barnesanger er preget av det Nielsen kaller dur-syndrom (2010, s. 177). Læreren valgt å fokusere på sanger elevene ikke hadde et forhold til fra hjemmet. Fra mine intervjuer med elevene var det flere av elevene som hadde erfaring med musikk fra gaming og Youtube. Dette er en del av musikken som ikke har vært så sentral i barneskolen tidligere. Denne musikken kommer inn i barnas liv gjennom tilgang på internett. Diskusjonen om denne typen musikk skal inn i skolen eller ikke, velger jeg å ikke gå nærmere inn på her.

I den didaktiske trekanten blir innholdet valgt av læreren for å være tilpasset elevene. Likevel valgte ikke læreren musikken kun basert på elevenes forutsetninger og tidligere erfaringer. Utvelgelsen av musikken ble også påvirket av målene læreren ønsket at elevene skulle oppnå. Læreren brukte sangene som et middel til å lære elevene grunnleggende regler for hvordan de skulle oppføre seg på skolen og for å markere overganger i undervisningen. Læreren brukte også sangen for å skape et fellesskap med elevene innad i klassen. Da klassen sang, var alle med og elevenes faglige ferdigheter ble lagt til side. Jeg oppfattet det slik at da klassen sang, var fokuset på samhörighet og sangglade.

Den didaktiske relasjonsmodellen var essensiell for at elevene skulle lære målene læreren presenterer gjennom musikken. Arbeidsmåtene læreren brukte for å jobbe med sang, var alltid i en kontekst hvor alle elevene var synlig og alle ble oppfordret til å delta. Når elevene satt i lyttekroken, satt de i en halvsirkel slik at alle kunne se alle til enhver tid. Dette kunne være med å bidra til at det ble lettere for elevene å være med å synge sangene som ble presentert fordi ingen hadde muligheten til å gjemme seg bort. Læreren hadde en unik evne til å få med seg hele klassen med på å synge, selv om noen egentlig ikke ville. Likevel kan en slik arbeidsmåte være sårbar for de elevene som ikke synes en slik situasjon er komfortabel. I en

slik undervisningssituasjon var alle elevene synlige, både på godt og vondt. Dette førte til ulike reaksjoner hos elevene. Noen av elevene i klassen prøvde å snike seg unna å synge ved å legge seg ned på gulvet, eller begynne å vandre rundt i klasserommet. I disse situasjonen gjorde læreren til noe positivt ved å invitere dem tilbake i sirkelen sammen med sine medelever. At eleven fulgte lærerens beskjeder og kommer tilbake i sirkelen, viser tydelig at læreren hadde en stor autoritet blant elevene. Dette skyldes trolig at læreren hadde blitt en viktig tilknytningsperson for elevene i en helt ny hverdag. Lærerens væremåte i undervisning påvirket også elevene, spesielt da det kom til holdningen overfor sang i skolen. Læreren viste elevene at det var lov å synes det var gøy å synge gjennom sin væremåte. Hun lo, tullet, hadde rollespill og viste at musikken var noe det var lov å leke med. Å leke med musikken, var for henne helt naturlig. Det var ikke vanskelig å se at dette påvirket elevenes holdning til sang i skolen.

Felles med alle situasjonen hvor læreren brukte musikk, var at musikken ble brukt sammen med klassen. Lærerens bruk av sang og musikk kan bli sett i lys av Vygotskijs tanker om «at barns utvikling kan sees som resultat av barns sosiale samspill med blant annet foreldre, lærere og søsken.» (Glaser et al., 2014, s. 35). Dette kan vise til sosiokulturelle perspektiv hvor læring først skjer i samhandling med andre, for deretter på et individuelt nivå hos hver av elevene og bli del av deres kognitive utvikling (Woolfolk, 2014, s. 70).

Det sosiokulturelle perspektivet fokuserer språklig kommunikasjon i hverdagslivs-situasjoner. Analyse av denne kommunikasjonen hevdes å kunne gi både praktisk og teoretisk kunnskap, blant annet om psykologiske saksforhold. Å forstå læring fra et slikt perspektiv vil f.eks. si å studere hvordan læring finner sted i konkrete hverdagssituasjoner (jf. Studier av situert læring), hvordan mennesker kommuniserer med hverandre om læring (jf. Dialogiske og diskursive studier), og hvordan mennesker oppfatter sin egen læring (jf. Studier av metakognisjon, psykologikk og språkbruk). Læring blir her ikke sett på som en kontekstfri mekanisk prosess, men snarere som en historisk-kulturelt betinget prosess farget av de personer som inngår i den aktuelle oppgavesituasjonen. (Helstrup, 1996, s. 34-35)

Den sosiokulturelle læringsteorien er en teori som sent har presentert seg som relevant for min oppgave. Derfor er ikke denne teorien presentert i min teoridel.

I sammenheng med mine observasjoner kan den sosiokulturelle utviklingen vises gjennom at læreren først presenterer en sang og deretter snakker om budskapet i sangen med elevene. Gjennom denne samhandlingen med læreren har elevene fått et verktøy for å forstå slike situasjoner som sangen omhandler, ved å tenke på dens budskap. Et eksempel på dette er da læreren presenterte og snakket om sangen «Skal vi være venner?» med elevene. Senere kan

elevene assosiere denne sangen med ulike situasjoner de opplever i skolegården eller på fritiden. Sangen kan derfor sees som et hjelpemiddel for elevene når det kommer til å håndtere denne situasjonen. Kulturelle verktøy mente Vygotsky var svært viktig for barnets kognitive utvikling. Her skiller han mellom konkret verktøy som linjal, datamaskiner og internett, og symbolske verktøy som tegnspråk, koder, tallsystem og språk (Woolfolk, 2014). Vygotsky mente at de symbolske verktøyene blir brukt i mentale prosesser som resonnering og problemløsning. I samarbeid med andre, blir denne verktøykassen utvidet ved utveksling av ideer eller ulike måter å presentere noe. Ved å arbeide med medlemmer av gruppen som behersker de symbolske verktøyene bedre enn deg selv, utviklers kunnskap, holdninger, verdier og tanker gjennom det de tilegner seg. Gjennom denne verktøykassen vil barnet utvikle en mening av og om den kulturen den er en del av og verden den lever i.

I den symbolske verktøykassen til Vygotsky er språk et viktig verktøy. Det menes at barn bruker språket først i sin interaksjon med andre jevnaldrende (Woolfolk, 2014, s. 70).

Bjørkvold (1985) viser til at sangen er noe av det første som blir brukt i interaksjon mellom barn. Dette er en kommunikasjonsform barnet kan meste selv om det ikke behersker språket, eller snakker samme språk. Derfor mener jeg at musikken har en plass i denne symbolske verktøykassen. Gjennom musikken presenteres elevene for ulike problemstillinger. Den ene av disse er eksemplet med hvordan å være venner som er nevnt overfor. Elevene kan resonnerer seg frem til en løsning sammen med sangen om en mulig måte å løse dette problemet.

Ved lærerens bruk av musikk har hun gitt elevene et verktøy som ikke bare lærer dem om skolens regler og rutiner, men også en måte å skape relasjoner på. Læreren har gjennom sin undervisning gitt elevene et verktøy, som etter min mening, er mer meningsfylt enn kun det å snakke sammen. Hun har gitt dem et innblikk i en verden hvor ulike kulturer bli fremstilt, historisk forløp blir vist fra flere sider og en verden fylt med diskusjon og refleksjon. I perioden jeg observerte holdt læreren seg til barnekulturen og det som var kjent for barna. Hun har gitt elevene en nøkkel til en portal fylt med kultur, erfaring og opplevelser. Denne portalen til musikkens verden håper jeg at elevene tar vare på og utforsker den mer og mer gjennom oppveksten og inn i voksenlivet.

5.4 Mine funn sett i lys av nyere barndomspsykologi

Sommer (2012) viser til at det har skjedd et paradigmeskifte innen synet på barnet (se kap. 3.7). Tidligere ble barnet sett på som et objekt som skulle formes og var gjenstand for ensidig påvirkning. Etter paradigmeskiftet har synet på barnet endret seg slik at barnet blir sett på som et subjekt og et unikt individ som påvirker sin egen læring (Glaser et al., 2014, s. 15). Jeg skal se nærmere på hvordan noen av mine funn kan bli sett i lys av nyere barndomspsykologi og hvordan det påvirker undervisningen i skolen.

Det første funnet jeg ønsker å se i lys av nyere barndomspsykologi er hvordan man kan forstå læringen som fant sted i klasserommet. Hensikten med læring i barnehage og i skolen er at barna og elevene skal tilegne seg kunnskap og forståelse om verden rundt og tilegne seg ferdigheter som er sentrale for samfunnet og kulturen de vokser opp i. For at elevene skal forstå innholdet som blir presentert for dem i skolen må læreren sette seg inn i og prøve å forstå barnas perspektiv (Sommer, 2014, s. 125).

Barns perspektiv handler om barn som subjekter: De er kvalitativt forskjellige fra voksne i sin forståelse og tilnærming til den sosiale og fysiske verden som de hele tiden forholder seg til. Med barneperspektivet menes den voksnes empatiske forståelse av barns erfaringsverden. (Sommer, 2014, s. 125)

Hvordan læreren velger å utøve sin pedagogiske praksis kan ha konsekvenser for hvordan elevene oppfatter undervisningens innhold og lærerens syn på elevene. Sommer (2014, s. 128-129) viser til to syn på barns læring som han omtaler som «ovenfra og ned» og «nedenfra og opp». I synet «ovenfra og ned» har de voksne kontrollen. Undervisningen blir utført i henhold til en målrettet plan og elevene får klare rammer å forholde seg til fra de voksne. «Ovenfra og ned»-synet var kom tydelig frem under mine observasjoner. I klasserommet var dette den mest framtrædende undervisningsformen. Læreren satt opp «Plan for dagen» i begynnelsen av hver dag som ble presentert i lyttækroken. Hva elevene skulle gjøre i løpet av dagen var dermed satt ut fra lærerens planlegging av dagen. Læreren ga elevene rammer for undervisningen i form av hva hun forventet av dem i løpet av timen. Dette kunne være et bestemt lydnivå i klasserommet, hvor elevene fikk lov til å sitte, eller et mål som viste til et produkt da timen var ferdig. «Nedenfra og opp» er et syn som kan assosieres med frilek. Den voksnes rolle er å hold avstand og ikke kontrollere det barna gjør, men heller fungere som en veileder og støtte dersom det trengs (Sommer, 2014). Gjennom mine tidligere erfaringer i skolen og i barnehage, minner dette om lærerens rolle når elevene er ute til friminutt eller når barna har frilek i barnehagen. Selv om «ovenfra og ned»-synet var det jeg observerte i klassen

viste læreren at elevenes følelse av trygghet var viktig. Det ble gitt rom for elevenes nysgjerrighet, usikkerhet og deres følelser ble tatt til rådighet. Et eksempel på dette var situasjonen hvor en av elevene reagerte negativt på tullestemmen til læreren under klassens navnesang (se kapittel 4.2.2). Dette er en hendelse hvor læreren viste at hun så eleven som et subjekt som påvirker sin egen læring. Læreren viste at hun tok elevenes følelser til etterretning og ønsket å gjøre situasjonen trygg for eleven.

Et annet funn jeg ønsker å belyse ved nyere barndomspsykologi er lærerens innarbeiding ved regler og rutiner i klassen. Som tidligere nevnt brukte læreren aktivt sang som et middel for å innarbeide regler og rutiner. Sangen kunne bli sett på som en trygg base for elevene i en ny og kaotisk hverdag. Gjennom mine observasjoner var jeg vitne til en overgang for elevene. En overgang hvor det kjente fra barnehagen ble tatt farvel med og en ny hverdag presenterte seg. De gikk fra å være barnehagebarn til å bli elever.

Sommer (2014, s. 110) poengterer at barndom kan kjennetegnes av forandring. Hvis institusjonene barna oppholder seg i preges av uforutsigbarhet og variasjon, kan dette få negative konsekvenser for barnet. Gjennom forskning vises det at stabile forhold ved institusjonene barna oppholder seg i er avgjørende for en sunn utvikling. Videre blir det vist til at: «selv ved kritiske livshendelser vil barnet som regel klare seg så lenge noen grunnleggende positive rutiner holder seg stabile.» (Sommer, 2014, s. 110). Overgangen mellom barnehage og skole er en tid hvor barnet blir tatt vekk fra sin trygge base i barnehagen og blir plassert i skolen. På skolen, kjenner trolig ikke barnet sine medelever, skolebygget eller klassens lærer. Her blir de faste rutinene fra barnehagen tatt bort og barnet blir møtt med nye ukjente rutiner i skolen. De faste positive rutinene for barnet i denne overgangen, vil være rutinene i hjemme. Sommer (2014, s. 111) viser til begrepet «vanlige tradisjoner» når han omtaler rutiner. Dette viser til at vanlige tradisjoner er små, daglige rutiner i hverdagen. Vanlige tradisjoner finnes både i hjemmet, i barnehagen og i skolen. Vanlige tradisjoner i hjemmet kan være rekkefølgen man gjør seg klar på morgenen, kle på seg, spise frokost, pusse tenner. Disse faste daglige gjøremålene kan være en buffer for endringer i samfunnet eller kulturelt. Rutiner oppstår fra spontane prosesser og utvikler seg med tid. I barnehagen er de vanlige tradisjonene med på å strukturere barnas aktiviteter og opplevelser. Dette vises gjennom når barna skal være inne eller ute eller voksenorganiserte aktiviteter. Vanlige tradisjoner kan også være med på å strukturere elevenes hverdag i skolen. En vanlig tradisjon kan være skolens timeplan. Skolens timeplan viser hvilket fag elevene har til enhver tid, samt friminutt og matpause, noe som skaper forutsigbarhet og struktur for elevene.

Vanlige tradisjoner i skolen kan, og vil trolig, endres over tid. Endring i elevenes vanlige tradisjoner skjer allerede når de begynner på skolen. Elevene legger bak seg de vanlige, kjente, tradisjonene i barnehagen og lærer nye vanlige tradisjoner i skolen. Etter hvert som eleven blir eldre vil eleven oppleve å stadig måtte forholde seg til nye vanlige tradisjoner. I skolen vil elevene stadig få nye timeplaner, ny plass i klasserommet og nye lærere å forholde seg til. I slike overgangsperioder vil de vanlige tradisjonene i hjemmet kunne gi eleven struktur og trygghet.

Kapittel 6: Avslutning

6.1 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg studert hvordan musikk kan praktiseres i en 1. klasse i skolens oppstartsuken. Jeg har observert en 1.klasse i ni dager og intervjuet elleve elever i form av semistrukturerte samtaler. Jeg observert elevene fra deres fjerde skoledag. Elevene var helt nye på skolen og hadde før sommeren sagt farvel til det trygge livet i barnehagen, for å begi seg ut på en ny, ukjent hverdag. Klassens lærer hadde ikke formell musikkkompetanse som kunne måles i vekttall. Til tross for manglende formell musikkkompetanse, brukte læreren musikk aktivt i sin undervisning for å integrere elevene i skolekulturen og for å skape samhold i klassen. Musikken ble flittig brukt i løpet av elevenes skoledag.

Mitt største funn var den utstrakte bruken av sang i klassen. Med unntak av noen musikkvideoer, var det utelukkende sang som ble brukt, ingen instrumenter. Innenfor sangen oppfattet jeg at læreren hadde en «skjult agenda» overfor elevene, en positiv sådan. Hun ønsket å lære elevene skolens regler og rutiner ved hjelp av sanger som omhandlet denne tematikken. Det var i forbindelse med sang at elevene blant annet lærte å rekke opp hånden, vente med å snakke til de hadde fått ordet og hvordan de skulle stille seg i kø ved vasken for å vaske hendene før matpausen.

I løpet av dagen sang klassen ofte de samme sangene igjen og igjen. Disse sangene har jeg gitt navnet «klassens faste sanger» (se vedlegg 3). Gjennom klassens faste sanger opplevde jeg trygge elever som visste hva som ble forventet av dem og visste hva som kom til å skje. Fra barnehagen var barna vant med rutiner og regler som satte rammen for dagen. Gjennom sangen videreførte læreren dette til skolen. Å skape en slik trygg base for elevene kan være med å gi elevene en god start.

Gjennom denne oppgaven har jeg erfart at å synge handler om så mye mer enn bare å synge. Gjennom sangen skapte læreren en felles referanse for klassen. Klassens faste sanger (se vedlegg 3) var noe klassen hadde felles og de ble et ritual for hvordan klassen begynte og avsluttet skoledagen. Sang ble en ramme for skoledagen. Den var med på å organisere tiden til elevene i løpet av skoledagen. Gjennom mine observasjoner var jeg vitne til en lærer som brukte sang disiplinerende, på en positiv måte. Sangen var også et redskap for kontakt. Når klassen sang var alle med og alle ble sett. Det å synge utgjorde tydelige og trygge rammer for eleven. Gjennom sangen ble det skapt en trygghet i dette nye miljøet som var fullt av nye fag,

aktiviteter, regler og forventninger. Lærerens «call and responds»-rytmer var en indikasjon på en overgang i undervisningen og sangen fungerte som et avbrekk fra det faglige.

Gjennom mine observasjoner har jeg lært at musikk i skolen ikke bare nødvendigvis trenger å være rettet mot kompetansemålene som presenteres i LK06. I LK06s kompetansemål blir det presentert ulike mål for musikkundervisningen. Musikken læreren bruker i undervisningen blir derfor et middel for å nå disse målene. Læreren jeg observerte brukte musikk for å bygge et fellesskap og skape tilknytning i et nytt miljø hvor elevene kunne føle seg trygge og ivaretatt av menneskene rundt seg.

Gjennom mine intervjuer med elevene har jeg lært at barnets perspektiv er et perspektiv jeg som voksen ikke har tilgang til, men gjennom å lytte til deres fortellinger, erfaringer og opplevelser kan jeg prøve å sette meg inn i deres virkelighetsforståelse. Mitt viktigste funn fra mine intervjuer er elevenes syn på skolen. Elevene ser primært på skolen som en arena for vennskap.

Denne oppgaven kan være et bidrag til å fremme og for å tette den noe mangelfulle forskningen om musikk og 1. trinn. Den er med på å vise hvordan musikk kan bli brukt i undervisningen selv om det ikke er satt opp som eget fag på timeplanen. Jeg har også sett hvordan en lærer uten formell kompetanse i faget kan benytte seg av musikken, når den reelle kompetansen er tilstede. I mitt søk etter relevant forskningslitteratur om 1.klasse og bruk av musikk, har jeg funnet lite som har fokus på elevenes perspektiv. Flere artikler omhandler hvordan undervisningen best kan blir lagt opp for elevene, men likevel er det lærerens og de foresattes perspektiv det fokuseres på (Lessard & Bolduc, 2011). Det overrasket meg at det i slike forskningsartikler blir snakket om eleven uten å ta elevens perspektiv. Gjennom mine intervjuer har jeg erfart at hvis «elevens beste» er målet, burde eleven ta del i diskusjonen om hva som er deres beste. For meg var det tydelig at elevene hadde mange tanker og sterke meninger om hvordan de opplevde sine første dager på skolen. Jeg undrer meg over hvorfor det er så lite forskning som fokuserer på barnets stemme i denne overgangsfasen.

Som jeg var inne på i starten av oppgaven ble min nysgjerrighet og interesse for 1. trinn pirret i min første praksisperiode på grunnskoleutdanningen. I lang tid har et av mine største forbilder vært min første praksislærer. Siden den gang har jeg drømt om å få jobbe på 1. trinn og ta utgangspunkt i hans undervisningsmåter. Jeg lurte på om hans bruk av musikken i klasserommet var et engangstilfelle. Denne praksisperioden er bare et godt minne, og jeg kan derfor ikke sammenligne hans undervisningspraksis med den jeg har observert i forbindelse

med denne oppgaven. Likevel ser jeg tydelige likhetstrekk mellom dem. Elevenes smil når de sang en kjent sang og entusiasmen elevene viste når musikken ble satt på i klasserommet. Læreren jeg observerte i forbindelse med denne oppgaven har blitt en av mine største inspirasjonskilder og forbilder når det gjelder anvendelse av musikk i en 1.klasse. Jeg gleder meg til å praktisere min kunnskap om musikk og 1. klasse som jeg har tilegnet meg gjennom mitt arbeid med min masteroppgave.

6.2 Kritisk blikk på egen forskning

Min datainnsamling begynte tidlig i prosessen i arbeidet med masteroppgaven. Jeg leste meg ikke opp på spesifikk forskningslitteratur om begynneropplæring og musikk som tidligere var gjort på feltet før jeg samlet inn mine empiriske data. Dette gjorde at jeg kom ut i feltet med et åpent sinn og var uten forkunnskaper om hvordan andre hadde forholdt seg til lignende problemstillinger. Utfordringen derimot, var at jeg dermed ikke kunne dra nytte av andres erfaringer med tanke på hva som fungerte eller ikke fungerte.

Å intervju barn i aldersgruppen 5 til 6 år kan være en utfordring. Hvis jeg hadde lest avhandlingen til Vestad (2013) hadde jeg fått innblikk i noen av hennes utfordringer med å intervju barn, og tatt disse til etterretning før jeg begynte mine intervjuer. Hvis jeg hadde vært klar over hennes utfordringer i forhold til å intervju barn i denne aldersgruppen, hadde jeg heller ikke valgt fokusgruppeintervju til å begynne med. Jeg måtte lære av erfaring og legge vekk det oppskriftsmessige fokusgruppeintervjuet og heller fokusere på en semistrukturert samtale rundt spørsmålene jeg hadde forberedt på forhånd.

Bjørkvold (1985) forsker på barns spontansang. Da jeg observerte hadde jeg ennå ikke lest hans avhandling. Hvis jeg hadde lest den før jeg gikk ut i feltet, ville jeg hatt større fokus på elevenes spontansang. Jeg ser fra mine observasjons- og feltnotater at jeg ikke har fått med meg elevenes egen sang, slik spontansang er. Jeg er usikker på om det var slik sang i klasserommet da jeg observerte. Det hadde vært interessant med dette fokus på elevenes spontansang i skolen og sammenlignet dette med Bjørkvold (1985). Da kunne jeg sammenlignet mine funn om spontansang i skolen med Bjørkvolds.

I mine intervjuer intervjuet jeg elever i 1. klasse. Jeg hadde ikke gjennomgått min intervjuguide med elevene før intervjuene. Da jeg spurte dem om hvordan de forholdt seg til musikk hjemme eller hvordan det var i barnehagen, hadde elevene vanskeligheter med å komme på hvordan det var der. Jeg kunne ha gitt intervjuguiden til elevenes foresatte slik at de kunne snakket med elevene om hvordan musikken ble brukt i barnehagen og hvordan de

bruker musikk hjemme. Hvis jeg hadde sendt intervjuguiden sammen med informasjonsskrivet til de foresatte kunne jeg kanskje ha fått mer utdypende svar fra elevene om deres erfaring og opplevelser med musikken. Likevel kunne dette også medført at de foresatte kunne ha påvirket elevene slik at de beskrev sitt forhold til musikk slik de foresatte ønsket at det skulle bli fremstilt. I denne oppgaven var jeg ute etter elevenes erfaringer og opplevelser, ikke foresattes meninger og oppfatning.

Tilknytningsteori ble aktuelt å skrive om da jeg jobbet med analysen. Ut fra mitt empiriske datamateriale så jeg hvordan læreren brukte musikken som et middel for tilknytning til skolen. Når det gjelder tilknytning og musikk er det gjort mest forskning innenfor musikkterapi (Edwards, 2011, 2014; Pasiali, 2014; Shin & Kim, 2011). Dette er utenfor mitt fagfelt og jeg har derfor valgt å ikke fordype meg i tidligere forskning på dette feltet, i like stor grad som jeg har gjort med annen teori.

Læreren jeg observerte hadde ikke formell kompetanse i musikk som kan måles i vektall. Selv har jeg gått grunnskolelærer med musikk og går på masterstudiet musikkpedagogikk. Dette gjør at jeg har betydelig mer formell kompetanse i musikkfaget enn læreren jeg observerte. Hvor mye hennes undervisning ble påvirket av min tilstedeværelse, vet jeg ikke. I løpet av mine observasjoner sa hun ofte til meg at hun hadde glemt at jeg var der og spurte om jeg hadde det fint. Selv om hennes uttalelser rettes mot at hun glemte min tilstedeværelse, er jeg usikker på hvor mye mitt nærvær og hensikten med min observasjon påvirket hennes undervisning. På forhånd hadde læreren fått vite at mitt forskningsprosjekt omhandlet bruk av musikk i 1. klasse og hun fikk også tilgang til informasjonsskrivet sendt til foresatte. Hun visste derfor hva jeg ønsket å observere.

6.3 Veien videre

Da jeg begynte arbeidet med denne oppgaven var jeg usikker på om jeg skulle studere ett eller flere kasus. Jeg endte med å studere et kasus. Dette valget ble gjort fordi min problemstilling ga meg begrenset tid i til å samle inn mine empiriske data. Hvis jeg skulle observert flere kasus måtte jeg har ventet til nest års oppstartsuken. Jeg valgte et kasus hvor jeg visste det var fokus på musikk. Hvis jeg hadde valgt at tilfeldig kasus, kunne jeg i verste fall endt opp med å observere en klasse hvor musikk ikke var del av lærerens undervisningspraksis. Jeg gjorde mitt valg for å sikre meg nok empirisk materiale til min oppgave. Hvis jeg hadde hatt lenger tid til rådighet for denne studien hadde det vært interessant å observere flere kasus og

sammenligne deres bruk av musikk eller ikke bruk av musikk med tanke på min problemstilling.

En interessant vei videre kunne vært å vinkle problemstillingen inn på de politiske aspektene som skolen styres av. Hvordan styres lærerens undervisningspraksis av politiske dokumenter som lover, forskrifter, læreplaner og andre styringsdokumenter? Hvordan påvirker dette lærerens bruk av musikk i oppstartskene i 1.klasse?

Jeg observerte en lære uten formell kompetanse i musikk som kan måles i vekttall. En vei videre kunne vært å sammenligne mine empiriske data med en empiri hentet fra et klasserom hvor læren hadde den formelle kompetansen i faget. Hva er eventuelle likheter og forskjeller med deres undervisningspraksis?

Om jeg hadde hatt mulighet, hadde denne studien vært mer konsentrert rundt selve overgangen mellom barnehage og skolen. Det hadde vært interessant å følge 1.klassingene fra de siste ukene i barnehagen og til oppstartskene i skolen. På denne måten kunne bruken av musikk i barnehagen og i skolen blitt kartlagt, sammenlignet og diskutert med bakgrunn i empiri.

Litteraturliste

- Afdal, G., Haakedal, E. & Leganger-Krogstad, H. (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon : innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Alvestad, M., Jernes, M., Knaben, Å. D. & Berner, K. (2017). Barns fortellinger om lek i barnehagen i en tid preget av moderne medier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(01), 31-44.
- Angelo, E. & Georgii-Hemming, E. (2015). Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt : noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational psychology review*, 21(2), 141-170.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.
- Bjørkvold, J.-R. (1985). *Den spontane barnesangen - vårt musikalske morsmål : en undersøkelse av førskolebarns sang i tre barnehager i Oslo*. Oslo: Cappelen.
- Bjørkvold, J.-R. (2005). *Det musiske menneske* (Utvidet 7. utg.). Oslo: Freidig forl.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Blatz, W. E. (1967). *Human security : some reflections*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Bowlby, J. (1940). The influence of early environment in the development of neurosis and neurotic character. *The International Journal of Psychoanalysis*.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Burgess, J., Limb, M. & Harrison, C. M. (1988). Exploring environmental values through the medium of small groups: 1. Theory and practice. *Environment and planning A*, 20(3), 309-326.
- Campa, M. I., Hazan, C. & Wolfe, J. E. (2009). The form and function of attachment behavior in the daily lives of young adults. *Social Development*, 18(2), 288-304.
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads : music and its meaning in children's lives* (2. utg.). New York: Oxford University Press.

- Charmaz, K. & Belgrave, L. L. (2007). Grounded theory. *The Blackwell encyclopedia of sociology*.
- Cicchetti, D., Cummings, E. M., Greenberg, M. T. & Marvin, R. S. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy. *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*, 3-49.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (3. utg.). Los Angeles, Calif. ;,London: SAGE.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Edwards, J. (2011). *Music therapy and parent-infant bonding* Oxford University Press.
- Edwards, J. (2014). The role of the music therapist in promoting parent infant attachment. *Canadian journal of music therapy*, 20(1), 38-48.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fletcher, J. C. (2015). Creative engagement with music and adolescent identity work. *Music: Educating for life. ASME XXth National Conference Proceedings* (s. 37): Australian Society for Music Education.
- FN-Sambandet. (2018, 09.01.2018). Barnekonvensjonen. Hentet 30.11 2018 fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Gjerdrum, A.-L. (2016, 3.juni-a). Elle melle abc bm utdrag. I(s. 8-9)Fagbokforlaget. Hentet 3.4. 2019 fra https://issuu.com/fagbokforlaget/docs/elle_melle_abc_bm_utdrag
- Gjerdrum, A.-L. (2016, 3.juni-b). Elle melle abc bm utdrag. I(s. 10-11)Fagbokforlaget. Hentet 3.4. 2019 fra https://issuu.com/fagbokforlaget/docs/elle_melle_abc_bm_utdrag
- Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen : forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Glover, J. & Ward, S. (1993). *Teaching music in the primary school : a guide for primary teachers*. London: Cassell.
- Green, L. (2017). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy* Routledge.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2001). *Handbook of interview research : context & method*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn : metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.

- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold : en studiebok i didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Haukenes, S. & Hagen, L. A. (2017). Sangrepertoaret i barnehagen-tradisjon eller stagnering? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning/Nordic Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 15 (5), s. 1-16.
- HBL_Barnas_Verden. (2018, 25.oktober). *A Ram Sam Sam | Norske Barnesanger / Barnesanger på Norsk* [Videoklipp]. Hentet 4.3. 2019 fra <https://www.youtube.com/watch?v=rpXQiHqbRIg&t=22s>
- Helstrup, T. (1996). Oversikt over ulike retninger innen læring og læringsforskning, med vekt på kognitiv psykologi. I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 22-46). [Oslo]: Cappelen akademisk forl., cop.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling : en studiebok i didaktikk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Holdhus, K. (2015). Skolekonsertene og skolekonteksten: Mellom verkoriering og kunstdidaktikk.
- Holter, H. & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Hovdelien, O. (2018). Forskning på religion og livssyn i barnehagen—oversikt og tendenser 1996–2018. *Prismet*, (4), 281-301.
- Hussey, D. L., Reed, A. M., Layman, D. L. & Pasiali, V. (2008). Music therapy and complex trauma: A protocol for developing social reciprocity. *Residential Treatment for Children & Youth*, 24(1-2), 111-129.
- Ilari, B. (2015). Rhythmic engagement with music in early childhood: A replication and extension. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 332-343.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Jerlang, E. & Jerlang, J. (2010). *Pædagogisk psykologisk opslagsbog* (3. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Johansson, E. & Samuelsson, I. (2009). *Å lære er nesten som å leke : lek og læring i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforl.

- Jordhus-Lier, A. (2015). Music teaching as a profession. On professionalism and securing the quality of music teaching in Norwegian municipal schools of music and performing arts.
- Kallio, A. A. & Väkevä, L. (2017). Inclusive Popular Music Education? *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries*, 75.
- Kalsnes, S. (2017). Musikkfaget i grunnskolen—fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring.
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *TNTEE Publications*, 2(1), 107-116.
- Knudsen, J. S., Aglen, G. S., Danbolt, I. & Engesnes, N. (2015). Barnehagens musikalske veivisere. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03-04), 294-306.
- Leary, M. R. & Baumeister, R. F. (2017). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. I *Interpersonal development* (s. 57-89). Routledge.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society : growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lessard, A. & Bolduc, J. (2011). Links between musical learning and reading for first to third grade students: A literature review. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 109.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. *En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet, 21.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Michaelsen, E. & Palm, K. (2018). *Den Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. rev. og bearb. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (2010). *Almen musikkdidaktik* (2. rev. og bearb. 4. oplag. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nilsen, L. G. (2012). *Trygg base, trygg havn. På hvilke måter kan tidlige tilknytningsforhold påvirke barnets utvikling?*
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande* Liber, Stockholm.

- Nustad, K. (2017). *Hva vektlegges i overgangen fra barnehage til skole; for barn med spesialpedagogisk tilrettelegging Høgskolen i Sørøst-Norge.*
- Pasiali, V. (2014). Music therapy and attachment relationships across the life span. *Nordic Journal of Music Therapy*, 23(3), 202-223.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier.* Oslo: Universitetsforl.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rese, M. (Red.). (1986). *Lek - en viktig pedagogisk metode i barnehage og skole.* Oslo: Pagina.
- Robarts, J. (2006). Music therapy with sexually abused children. *Clinical child psychology and psychiatry*, 11(2), 249-269.
- Ruthmann, A. & Mantie, R. (2017). *The Oxford handbook of technology and music education* Oxford University Press.
- Schultz Jørgensen, P. (2000). Børn er deltagere–i deres eget liv [Children as participants in their own life]. *Børn som informanter [Children as informants]*, 9-21.
- Shin, H. S. & Kim, J. H. (2011). Music therapy on anxiety, stress and maternal-fetal attachment in pregnant women during transvaginal ultrasound. *Asian Nursing Research*, 5(1), 19-27.
- Small, C. (1998). *Musicking : the meanings of performing and listening.* Hanover, N.H: University Press of New England.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling.* Kristiansand: Høyskoleforl.
- Sommer, D. (2012). *Barn i senmoderniteten: barndomspsykologiske perspektiver.* London: Fagbokforlaget.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi : små barn i en ny tid* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology* Karnac Books.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (2. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Strehlow, G. (2009). The use of music therapy in treating sexually abused children. *Nordic Journal of Music Therapy*, 18(2), 167-183.

- Superstjerne_av_barnesanger_og_vuggesanger_-_emne. (2018, 29. januar). *Navnesangen* [Videoklipp]. Hentet 4.3. 2019 fra <https://www.youtube.com/watch?v=ZX2vwtUkPSA>
- Taylor, C. (2010). *A practical guide to caring for children and teenagers with attachment difficulties*. London: Jessica Kingsley.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237-246.
- Thomas, K. S. (2016). Music preferences and the adolescent brain: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(1), 47-53.
- Undheim, M. & Vangsnes, V. (2017). Digitale fortellinger i barnehagen.
- Uprichard, E. (2008). Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality. *Children & society*, 22(4), 303-313.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Generell del av læreplanen*. Hentet 18.1. 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). Læreplan i musikk (MUS1-01). Hentet 13.12. 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Timetall>
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Reasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet 18.1. 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle) : om musikkens syn i norsk grunnskole* Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring av bruk av metode*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vestad, I. L. (2013). Barns bruk av fonogrammer. Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv. I.
- Vestøl, J. M. (2008). Didaktiske modeller i lærerutdanningen. En analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon. *Acta Didactica Norge*, 2(1), (Art. 4, 20 sider).
- Vist, T. (2017). Hva slags fag er musikk-i barnehagen?

- Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Williford, A. P., Carter, L. M. & Pianta, R. C. (2016). Attachment and School Readiness. I J. Cassidy & P. R. Shaver (Red.), *Handbook of attachment : theory, research, and clinical applications* (3. utg., s. 966-982). New York: The Guilford Press.
- Woolfolk, A. E. (2014). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Ødegaard, E. E. (2012). *Barnehagen som danningsarena*. Bergen: Fagbokforl.
- Østmoe, A. M. G. (2017). *Overgang mellom barnehage og skole for et barn med nedsatt syn* NTNU.
- Øvrebø, E. M. & Andreassen, B. O. (2017). Religiøse spiseforskrifter i barnehagen. En kvalitativ undersøkelse om barnehagers strategier for tilpasning i møte med islamske spiseforskrifter. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 16.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Vurdering fra NSD



Tiri B. Schei
Inndalsveien 28
5063 BERGEN

Vår dato: 17.07.2018

Vår ref: 61337 / 3 / HJT

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 27.06.2018 for prosjektet:

| | |
|-----------------------------|--|
| <i>61337</i> | <i>Musikk som identitetsbygger i 1.klasse</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Tiri B. Schei</i> |
| <i>Student</i> | <i>Julie Gjerde Åsenden</i> |

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

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

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Katrine Utaaker Segadal

Håkon Jørgen Tranvåg

Kontaktperson: Håkon Jørgen Tranvåg tlf: 55 58 20 43 / Hakon.Tranvag@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Julie Gjerde Åsenden



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 61337

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 15.05.2019. Det fremgår av meldeskjema og informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder: <https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Personvernombudet legger til grunn at prosjektet er klarert med skolens ledelse.

Den 20. juli trer EUs personvernforordning, samt den nye norske personopplysningsloven, i kraft. Prosjektet ditt er imidlertid vurdert etter dagens personopplysningslov, ettersom prosjektet ble meldt inn før det nye regelverket begynner å gjelde. Etter dagens lovverk har ditt prosjekt behandlingsgrunnlag i samtykke, jf. personopplysningsloven § 8 første ledd, og er vurdert av personvernombudet med hjemmel i personopplysningsloven § 31. Vi har i tillegg vurdert at informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ditt fyller kravene til et informert samtykke også etter det nye regelverket. Det er derfor vår oppfatning at du vil ha gyldig behandlingsgrunnlag i samtykke når det nye regelverket trer i kraft 20. juli, da i medhold av personvernforordningen artikkel 6 nr. 1, bokstav a.

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Musikk som identitetsbygger i 1.klasse”?

Dette er et spørsmål til deg, som forelder/verge, om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt, dersom barnet selv ønsker det, hvor formålet er å se på musikk som en identitetsbygger i 1.klasse . I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med mitt prosjekt er å se på elevenes første møte med musikk i skolen og hvordan dette kan bidra med å skape en felles klasseidentitet hos elevene. Jeg ønsker å observere en 1. klasse og intervju noen av elevene om hvordan de oppfatter bruken av musikk i skolen. Intervjuene kommer til å inneholde spørsmål om konkrete hendelser fra elevenes undervisning og hva de syns om de ulike aktivitetene som ble utført.

Min foreløpige problemstilling er:

Er musikk en bidragsyter for å skape en felles klasseidentitet i 1. klasse?

Dette prosjektet vil bli min masteroppgave.

Opplysningene som blir samlet inn under dette prosjektet skal ikke brukes til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Læreren til ditt barn har sagt ja til at jeg kan observere og spørre om å intervju elever angående bruk av musikk i skolen. Jeg ønsker at klassen til ditt barn skal delta i mitt prosjekt fordi deres lærer er flink til å bruke musikk i klasserommet sammen med elevene.

Det er kun denne klassen som har fått henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å bruke metodene fokusgruppeintervju og observasjon. I fokusgruppeintervjuet ønsker jeg å intervju to elevgrupper på 4-6 elever. Intervjuet kommer til å foregå i skoletiden. Under mine observasjoner ønsker jeg å observere mest mulig av oppstartsfasen av skoleåret hos 1. klasse. Ingen personopplysninger fra deltagerne kommer til å bli samlet inn. Jeg skal kun observere undervisning og intervju elevene om deres erfaringer med musikk i skolen. Spørsmålene under intervjuet kommer til å være konkrete og knyttet opp til elevenes erfaring med musikk i skolen. Foreldre/verge kan få se innholdet i intervjuguiden på forhånd dersom dette er ønskelig. I så fall kan du ta kontakt med meg eller min veileder.

Intervjuene ønsker jeg å ta opp ved lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke ditt barn fra prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnet til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til innsamlede opplysninger.
- Lydopptak vil oppbevares i et låst skap.
- Datamaskinen som brukes i prosjektet er passordbeskyttet og vil oppbevares i et låst rom.
- Navn eller andre personentydige kjennetegn vil bli anonymisert eller fjernet fra transkripsjonen.

Masteroppgaven vil kun vise til anonymiserte utsagn og aktivitetsbeskrivelser. Dermed vil det ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i den publiserte teksten.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.5.2019. Ved prosjektslutt vil datamaterialet anonymiseres.

Dine rettigheter

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet,
- å få rettet personopplysninger om barnet,
- få slettet personopplysninger om barnet,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Jeg behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Julie Gjerde Åsenden (student)

E-post:

Telefon:

Tiri Beate Bergesen Schei (veileder)

E-post:

NSD – norsk senter for forskningsdata AS

E-post: personvernombudet@nsd.no

Telefon: 555 82 117

Med vennlig hilsen,

Julie Gjerde Åsenden
(student)

Tiri Beate Bergesen Schei
(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”*Musikk som identitetsbygger i 1.klasse*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn kan delta i intervju sammen med andre medelever

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.5.2019

(Signert av forelder/verge, dato)

Vedlegg 3 – Sanger (med regler og rutiner) brukt i undervisning

Velkommen til skolen

Melodi: Napoleon med sin hær

Velkommen til skolen

Vi synger alle mann

For nå skal vi lære oss

Det vi ikke kan

Vi skal synge og tegne

Og leke og regne

Og ellers få tid til

Å leke littegrann

Når denne sangen ble sunget var det en indikasjon på at dagen hadde begynt. Elevene satt på sine faste plasser på benkene. Læreren satt foran, ledet sangen og spilte med på gitar. Elevene skulle ha armer og ben for seg selv og syng med sin vanlige sangstemme hvis annet ikke var gitt beskjed om fra lærer. Sangen inngikk i klassens faste sanger.

Klassens navnesang

Maria er her,

og Jørgen er her,

og takk og pris for at Tone er her.

I vår glade flokk har vi Torkel her igjen

og Christoffer er her og det er bra.

(Superstjerne_av_barnesanger_og_vuggesanger_-_emne, 2018, 29. januar)

Sangen ble sunget på starten av dagen og i noen tilfeller i løpet av dagen. Ofte ble sangen sunget etter «Velkommen til skolen». Klassen sang verset så mange ganger at alle elevene

som var tilstede på skolen den dagen ble sunget om. Elevene satt på sine faste plasser på benkene. Læreren satt foran, ledet sangen og spilt med på gitar. Elevene skulle ha armer og ben for seg selv og syng med sin vanlige sangstemme hvis annet ikke var gitt beskjed om fra lærer. Sangen inngikk i klassens faste sanger.

Hvilken dag er det i dag

Hvilken dag er det i dag?

Hvilken dag er det i dag?

Er det tirsdag?

Nei.

Er det tirsdag?

Nei.

Hvilken dag er det i dag?

Hvilken dag er det i dag?

Er det onsdag?

Ja.

Er det onsdag?

Ja.

Sangen ble sunget av starten av dagen og i noen tilfeller i løpet av dagen. Felles sang klassen strofene som er markert med spørsmålstejn. Elevene svarte på spørsmålet med å si «ja» eller «nei». Elevene satt på sine faste plasser på benkene. Læreren satt foran, ledet sangen og spilt med på gitar. Elevene skulle ha armer og ben for seg selv og syng med sin vanlige sangstemme hvis annet ikke var gitt beskjed om fra lærer. Sangen inngikk i klassens faste sanger.

Syv dager i en uke, syv dager i en ring

Syv dager i en uke

Syv dager i en ring

De følger på hverandre

Så lett som ingenting

Mandag, tirsdag, onsdag, torsdag, fredag, lørdag, søndag x2»

Sangen ble sunget av starten av dagen og i noen tilfeller i løpet av dagen. Denne sangen ble ofte sunget etter «Hvilken dag er det i dag?» Elevene satt på sine faste plasser på benkene. Læreren satt foran, ledet sangen og spilt med på gitar. Elevene skulle ha armer og ben for seg selv og syng med sin vanlige sangstemme hvis annet ikke var gitt beskjed om fra lærer. Sangen inngikk i klassens faste sanger.

Ormen den lange

Ormen den lange,

Krøyp som en slange.

Under et gjerde.

Tok seg en pære.

Delte den i to.

Kasten den i do.

Dette er klassens matsang. Sangen ble sunget når elevene satt klar ved pultene med matboksen foran seg. Det var ikke lov til å begynne å spise før matsangen var ferdig sunget. Elevene skulle ha armer og ben for seg selv og syng med sin vanlige sangstemme hvis annet ikke var gitt beskjed om fra lærer. Læreren sto foran, ledet sangen og spilt med på gitar.

Jeg gikk inn i en butikk

Jeg gikk inn i en butikk

Spurte så hva der jeg fikk

Er det mulig å få kjøpe en lue her?

Nei dessverre, nei dessverre

For dette er en liten ”rist på hode butikk”,

”rist på hode-butikk”, ”rist på hode-butikk”.

For dette er en liten ”rist på hode-butikk”

Og rist på hode er det eneste vi selger her.

Dette var en sanglek som ble sunget i lyttekroken. Elevene satt på sine faste plasser på benkene. Klassen sang hele verset felles. Når klassen kom til strofen «Er det mulig å få kjøpe en her?» stoppet sungen, og elevene rakk opp hånden for å foreslå hva de kunne kjøpe. Forslagene om hva de kunne kjøpe måtte være et klesplagg. Eleven som hadde fått ordet av læreren og foreslått et klesplagg fikk også bestemme hvordan type butikk dette var. Det var kun eleven som hadde fått ordet som fikk foreslå hva de skulle kjøpe og hvilken butikk de var kommet til. Hvis eleven foreslo at de var kommet til en «rist på hode-butikk», ristet elevene på hodet. På strofen «nei, dessverre, nei dessverre» ristet de på hodet og viftet med hendene i en nedadgående bevegelse. Elevene skulle ha armer og ben for seg selv og syng med sin vanlige sangstemme hvis annet ikke var gitt beskjed om fra lærer.

A ram sam sam

A-ram-sam-sam, a-ram-sam-sam,
gulli gulli gulli gulli gulli, ram-sam-sam

Vår klasse, vår klasse

gulli gulli gulli gulli gulli, ram-sam-sam

(HBL_Barnas_Verden, 2018, 25.oktober)

Elevene satt på sine faste plasser på benkene. Læreren satt foran, ledet sangen og viste bevegelsene. Når klassen sang «A-ram-sam-sam» klappet de pulsen til sangen på lårene. Når de sang «gulli gulli gulli gulli» tok de armene til brysthøyde og roterte dem i takt med sangen. Når de sang «vår klasse» bevegde de armene i store sirkler ut fra kroppen. Elevene skulle ha armer og ben for seg selv og syng med sin vanlige sangstemme hvis annet ikke var gitt beskjed om fra lærer.

Burreli burreli bukk

Burreli burreli bukk,

hvor mange horn står opp?

Eleven gjetter

3 du sa, 5 det var,

burreli burreli bukk

Sangen ble sunget av læreren da elevene satt i lyttekroken. Sangen ble ofte sunget før matpausen, da alle elevene skulle stille seg i kø ved vaske for å vaske hender. Læreren stå bak en elev og synger et vers. Hun setter mellom 1 og 5 fingre på hodet til en elev når det blir sunget «hvor mange horn står opp?» Deretter gjetter eleven hvor mange fingre som er plasert på hodet. Sangen fortsetter med at læreren bekrefter eller avkrefter elevens gjett med å syng x du sa, x det var. Den eleven som hadde blitt sunget et vers for, gikk og stilte seg i kø. På denne måten ble køen overkommelig og en etter en av elevene kunne slutte seg til køen.

Hvem stjal kakene fra kakeboksen min?

Hvem stjal kakene fra kakeboksen min?

Ruben stjal kakene fra kakeboksen min.

Hvem jeg?

Ja, du!

Å, nei!

Å, jo!

Dette er en sanglek som ble sunget av klassen i lyttekroken. Felles sa klassen: «hvem stjal kakene fra kakeboksen min?» Deretter sa læreren et navn som viste til hvem som hadde stjålet kakene. Elevene som ble tiltalt for å ha stjålet kakene skulle deretter svare: «hvem jeg?» hvor resten av klassen svarte: «ja, du!» Eleven svarer tilbake «å nei!», hvor svaret til klassen er «å jo!» Dette verset ble sunget flere ganger slik at flest mulige av elevene ble beskyldt for å stjele kakene. Elevene skulle ha armer og ben for seg selv og syng med sin vanlige sangstemme hvis annet ikke var gitt beskjed om fra lærer.

Samtidig som dialogen i sangen går, skal elevene annenhver gang klappe seg på lårene og i hendene etter sangens puls.

Takk for i dag

Melodi: Haba haba haba av Lillebjørn Nilsen

Takk for i dag x2

Vi har hatt det så bra x2

Men nå er det slutt x2

For både jente og gutt x2

For nå er det SFO x2

Du må huske å gå på do

Sangen var en indikasjon på at skoledagen var slutt og at SFO skulle ta over. Elevene satt på sine faste plasser på benkene. Læreren satt foran, ledet sangen og spilt med på gitar. Læreren sang den hver linje første gang alene. Deretter repeterte klassen linjen. Elevene skulle ha armer og ben for seg selv og syng med sin vanlige sangstemme hvis annet ikke var gitt beskjed om fra lærer. Sangen inngikk i klassens faste sanger.

Is

Is, is,

kom og spis,

is med vanilje

og is med sjokolade,

is med sitron

og is med marmelade.

Is med jordbær

Og is med banan,

helst vil jeg ha

En is med krokan.

(Gjerdrum, 2016, 3.juni-a)

Spøkelsene danser samba på slottet

Spøkelsene danser

Samba på slottet,

De danser i stua,

De danser på kottet

De danser på benker,

De danser på bord,

De danser og danser og synger i kor.

(Gjerdrum, 2016, 3.juni-b)

Vedlegg 4 – Intervjuguide

Hvordan har det vært å begynne på skolen?

Hva betyr det å gå i samme klasse?

Hva er forskjellen på å gå på skolen og å gå i barnehage?

Hadde dere musikkinstrumenter i barnehagen?

Hadde dere samlingsstund i barnehagen?

Hvordan er det å synge i skolen?

Hva tenker dere om at læreren spiller gitar?

Hvordan er det å synge sammen med de andre elevene i klassen?

Hva er den beste sangen dere synger på skolen?

Hva er den kjedeligste sangen dere synger på skolen?

Synger dere hjemme?

Hører dere på musikk hjemme?

Hvilke sang liker du å høre på når du er hjemme?