



UiT Norges arktiske universitet

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

**«Et språk er jo.. Det er jo musikk.»**

Musikk som metode i lese- og skriveutviklingen

Iselin Valberg

Masteroppgave i begynneropplæring

LER-3908 Mai 2023





*The assumption of an intimate connection  
between music and speech  
is corroborated by the reviewed findings of  
overlapping and shared neural resources  
for music and language processing  
in both adults and children.  
These findings suggest that the human brain,  
particularly at an early age,  
does not treat language and music as strictly separate domains,  
but rather treats language as a special case of music.*

*- Koelsch 2011, s.16.*



# Sammendrag

Denne studien har til hensikt å belyse musikk som metode i begynneropplæringen. Formålet har vært å undersøke hvordan, i hvilket omfang og til hvilke formål lærere benytter musikk i skolen. Det har vært et særlig fokus på musikk som metode i lese- og skriveutviklingen.

Studien bygger på følgende problemstilling: *Hvilken rolle har musikk i begynneropplæringen, særlig i forhold til elevenes lese- og skriveutvikling?*

For å besvare problemstillingen er det benyttet mixed methods i form av en kvantitativ spørreundersøkelse og to kvalitative intervju. Deltakerne i spørreundersøkelsen var 137 lærere med forskjellige stillingstitler på 1.-4.trinn. Intervjuene ble gjennomført med to lærere på småtrinnet ved ulike skoler. Felles for intervjuinformantene var en musikkintegret lærerutdanning og interesse for musikkbruk. Studiens teoretiske rammeverk er både norskfaglig og pedagogisk rettet. Norskfaglig bygger teori og litteratur opp om lese- og skriveutviklingen. Pedagogisk tar den for seg musikk som metode i begynneropplæringen.

Resultatene viser at musikkbruken i begynneropplæringen er av et stort omfang, og ofte rutinedrevet med klasseledelse som et viktig formål. En diskusjon mellom læreres musikkbruk grunnet utdanning på en side, og praktisk erfaring på den andre siden, blir brukt i analysen. Metodefrihet ser ut til å ha betydning for musikkbruk, hvor de med fritidserfaringer innen musikk ser ut til å anse det som mer positivt og i større grad vurderer elevenes språklige utvikling ved musikkbruk, enn de uten. Funnene peker mot en sammenheng mellom læreres selvtillit i musikkundervisning og praktisk erfaring med musikk. Det blir konkludert at selv om musikk er en mulig metode i estetisk opplæring, ser den ikke ut til å være sentral i lese- og skriveopplæringen. Intervjuinformantene legger frem eksempler fra egen undervisning på hvordan musikkbruk kan benyttes i forbindelse med denne opplæringen. Studien argumenterer avslutningsvis for at lærerutdanningen burde ha et større musikkfokus, med praktisk, anvendbar musikkpedagogisk undervisning og konkret teoretisk undervisning om hvordan det kan benyttes som metode i lese- og skriveopplæringen.

## Nøkkelord

Musikk, estetikk, lese- og skriveutvikling, språklig bevissthet, begynneropplæring, læreres selvtillit, lærerutdanning



# Forord

Estetiske metoder for læring har vært viktig for meg igjennom hele mitt studieløp, og jeg har selv utforsket med både musikk og drama i egen undervisning. Lærerutdanningen gir mye rom for drama, men jeg sitter igjen med en opplevelse av at musikken får lite plass. Etter samtale med en medstudent, ble det tydelig at musikk som en vei inn i språklig utvikling var noe jeg virkelig ønsket å utforske. Jeg stilte spørsmål med hva det ville innebære å ha en praksis preget av musikkbruk, og ønsket derfor å sette søkelys på dette gjennom min studie. Dette ble min motivasjon og mitt grunnlag for masteravhandlingen.

Det er mange som fortjener en takk for hjelpen mot sluttresultatet av denne avhandlingen. Jeg ønsker å takke mine veiledere Florian Hiss og Bengt Haugseth for å hjelpe meg i skriveprosessens motgang. Takk til alle informanter som bidro med det viktige datamaterialet denne studien bygger på, og særlig takk til intervjudeltakerne som tok seg tid til å dele av sine erfaringer og kunnskaper. Videre ønsker jeg å takke familie, venner og partner som har støttet meg når prosessen har vært tung, som har gitt meg ideer og motivasjon da jeg ikke klarte å skape dette alene. En spesiell takk til min far som hjalp meg da bølgene var som størst, og sørget for at jeg hadde redskapene nødvendig for å komme i land med oppgaven. Veien til en ferdig utarbeidet master hadde ikke vært den samme uten dere alle.

Til sist vil jeg takke personen med den viktigste innvirkningen på denne masteren, min samarbeidspartner og venn: Kamilla Emilie Svendsen. Det har vært en ære å samarbeide om deler av denne studien med deg. Lykke til videre med egen avhandling!

Tromsø, mai 2023

*Iselin Valberg*





# Innhold

1	Innledning .....	1
1.1	Bakgrunn for forskning .....	2
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
2	Teori og tidligere forskning.....	4
2.1	Estetiske uttrykksformer i begynneropplæringen .....	5
2.1.1	Musikk som læringsmetode .....	5
2.1.2	Lærerens rolle i musikkaktiviteter .....	7
2.2	Lese- og skriveutviklingens forbindelse med musikk .....	8
2.2.1	Fonologisk bevissthet .....	9
2.2.2	Ordforråd .....	10
2.2.3	Bevegelse .....	11
2.3	Tidligere forskning .....	11
3	Metode .....	12
3.1	Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring .....	12
3.2	Mixed methods.....	13
3.3	Spørreundersøkelse .....	14
3.3.1	Utforming .....	14
3.3.2	Pilotundersøkelse .....	17
3.3.3	Utvalg .....	19
3.4	Intervju.....	20
3.4.1	Utforming .....	21
3.4.2	Pilotintervju .....	22
3.4.3	Utvalg .....	23
3.5	Kvalitet på datamaterialet.....	25
3.5.1	Triangulering.....	25

3.5.2	Generalisering .....	26
3.5.3	Fortolkning av datamaterialet .....	27
3.6	Forskningsetikk .....	28
3.6.1	Samtykke .....	28
3.6.2	Konfidensialitet og anonymisering .....	29
3.6.3	Lagring og deling av forskningsmateriale .....	30
3.6.4	Konsekvenser for deltakere .....	31
4	Analysemetoder .....	31
4.1	Statistisk analysemetode .....	32
4.1.1	Univariat analyse.....	32
4.1.2	Bivariat analyse.....	33
4.1.3	Utvalg av data fra spørreundersøkelsen .....	33
4.2	Tematisk analysemetode.....	34
4.2.1	Første fase: Utforske datamaterialet.....	35
4.2.2	Andre fase: Koding .....	36
4.2.3	Tredje fase: Finne tema .....	36
4.2.4	Fjerde fase: Bearbeide tema.....	37
4.2.5	Femte fase: Definere tema .....	37
4.2.6	Utvalg av data fra intervju .....	38
4.3	Sammenheng mellom analysemetodene.....	39
5	Funn og diskusjon fra spørreundersøkelsen .....	40
5.1	Påstander .....	40
5.1.1	Første påstand: musikk i skolehverdagen.....	41
5.1.2	Andre påstand: musikk som læringsverktøy.....	41
5.1.3	Tredje påstand: musikk som kunst og tverrfaglighet .....	42
5.1.4	Fjerde påstand: musikk som tilnærming.....	43

5.1.5	Femte påstand: musikkens innvirkning på motivasjon .....	44
5.2	Rutiner .....	44
5.2.1	Musikkbruk i daglige rutiner .....	45
5.2.2	Formål med musikkbruk i rutiner .....	45
5.3	Undervisning.....	47
5.3.1	Musikkbruk i norskfaget.....	47
5.3.2	Formål med musikkbruk i undervisning.....	48
5.3.3	Vurdering av språklig utbytte .....	49
5.4	Oppsummering av funn fra undersøkelse .....	51
6	Funn og diskusjon fra intervjuene .....	53
6.1	Musikkens rolle i skolen.....	53
6.1.1	Bruk og omfang .....	53
6.1.2	Formål.....	54
6.1.3	Oppsummering og første forskningsspørsmål .....	56
6.2	Læreres forutsetninger.....	57
6.2.1	Læreplanverk, utdanning og kunnskaper.....	57
6.2.2	Trygghet og musikalitet.....	59
6.2.3	Praktiske erfaringer og interesse .....	61
6.2.4	Oppsummering og andre forskningsspørsmål .....	61
6.3	Musikkbruk i lese og skriveutviklingen .....	63
6.3.1	Fonologisk bevissthet .....	63
6.3.1.1	Fonologi.....	63
6.3.1.2	Prosodi.....	65
6.3.1.3	Rim .....	65
6.3.1.4	Rytme og bevegelse .....	66
6.3.2	Ordforråd .....	68

6.3.3	Oppsummering og tredje forskningsspørsmål .....	70
7	Konklusjon og avsluttende refleksjoner.....	71
7.1	Oppsummering.....	71
7.2	Avsluttende refleksjoner.....	74
	Referanser .....	76
	Vedlegg.....	82
	Vedlegg 1: Godkjenning av meldeskjema fra Sikt.....	82
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema til intervjuinformantene .....	84
	Vedlegg 3: Intervjuguide .....	87
	Vedlegg 4: Leseveileder for informantsitater .....	89
	Vedlegg 5: Spørreundersøkelse.....	90

# Figurliste

Figur 1 Eksempelutdrag som viser resultat av tematisk analyse.....	38
Figur 2 Deltakersvar til første påstand: «Musikk er en stor del av skolehverdagen».....	41
Figur 3 Deltakersvar til andre påstand: «Jeg ser på musikk som et godt læringsverktøy». ....	42
Figur 4 Deltakersvar til tredje påstand: «Musikk er et kunstfag og burde ikke gjøres tverrfaglig».....	42
Figur 5 Deltakersvar til fjerde påstand: «Jeg velger heller andre tilnærminger enn musikk».	43
Figur 6 Deltakersvar til femte påstand: «Musikk kan ha en positiv innvirkning på elevmotivasjon».....	44
Figur 7 Hvor ofte deltakere rapporterer at de bruker musikk i ukentlige rutiner.....	45
Figur 8 Formål deltakere oppgir å ha ved musikkbruk i daglige rutiner.....	46
Figur 9 Hva deltakere oppgir å ha brukt musikk på i norskfaget, i løpet av de siste to ukene.	48
Figur 10 Formål deltakerne oppgir å ha hatt ved musikkbruk i ulike fag, i løpet av de to siste ukene.....	49
Figur 11 Omfanget deltakere rapporterer å vurdere ulike deler av elevenes språklige utbytte, ved musikkbruk i undervisning.....	50

# 1 Innledning

I denne masteroppgaven presenterer jeg resultater fra min studie om bruk av musikk i begynneropplæringen. Studien er basert på en spørreundersøkelse, supplert med intervjuer av lærere som underviser på småtrinnet. Fokuset for oppgaven omhandler musikkens rolle i skolen gjennom læreres bruk og holdninger. Masteroppgaven har et spesielt søkelys mot hvordan musikk kan brukes som metode for lese- og skriveutvikling i begynneropplæringen.<sup>1</sup>

Etter erfaring fra ulike praksiser har jeg et inntrykk av at musikk blir relativt lite brukt for faglig utbytte i skolen. Dette er trolig grunnet stor fleksibilitet for lærere å selv velge tilnærminger, hvor det virker som mange unngår musikk. Der musikkbruk har vært mest fremtredende i mine observasjoner er med førsteklasingene, hvor det ser ut til å handle om rutinebruk. Eksempler på dette er matsang, samt sang i oppstart og avslutning av dagen. Når jeg har spurt lærere, har flere formulert at man er avhengig av gode teoretiske kunnskaper for å undervise med musikk, hvor mange anser seg selv som for kunnskapsfattig til å ta det i bruk. Mange peker også på flauhet rundt egen stemmebruk, noe som kan stemme godt med hva Kutik (1994, s.107) forteller om at mange voksne føler seg umusikalske.

Charles Darwin (2009, s.56) foreslo at musikalske rop muligens kan ha gitt opphav til ord som uttrykker komplekse følelser. Selv om vi ikke vet med sikkerhet om det var menneskers musikalitet eller språkevne som utviklet seg først, kan dette tyde på musikalitet som et mulig grunnlag for utvikling av språk. Hvordan og hvorfor musikk har oppstått, eller hvilken funksjon den har hatt for menneskene fra tidlig av, finnes det bare spekulasjoner om (Ruud, 2021). Likevel finnes det arkeologiske funn av benfløyter som er så mye som 40 000 år gamle (Ruud, 2021). På tross av usikkerhet, kan vi derfor argumentere for at musikk er en viktig del av vår felles kulturarv, og har kanskje alltid hatt en viktig rolle i menneskers liv.

---

<sup>1</sup> Deler av teksten i dette avsnittet er hentet fra prosjektskissen for denne masteravhandlingen, s.2. Skissen ble levert som arbeidskrav for emnet LER-3908, 31.08.22.

## 1.1 Bakgrunn for forskning

Historisk har musikk hatt en sentral plass i skolens læreverk. I 1827 ble sang et eget skolefag, som ble videre inkorporert i musikkfaget i 1960 (Beckmann & Christensen, 2022). Sang hadde en plass i læreplanverkets generelle del i LK97, og i LK06 ble sang nevnt under hovedområdet «musisere» (Beckmann & Christensen, 2022). Dette skulle derimot endre seg ved LK20, og i dag står det ingenting i læreplanverkets overordnede del om bruk av musikk. Likevel er musikk en mulig tilnærming til *estetiske uttrykksformer*, og overordnet del poengterer at elevene skal få bruke estetiske uttrykksformer for å lære og utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7)<sup>2</sup>.

Norskfaget har et særlig ansvar for lese- og skriveopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.4-5). Derfor vil læreplanen bli sett i lys av norskfaget i denne studien. Norskfagets relevans og sentrale verdier oppgir blant annet at elevene skal ha mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette gjør musikk til en mulig tilnærming, hvor elevene kan være kreative skapere av egne melodier, tekster og danser. I kjerneelementer under *språket som system og mulighet*, er det oppgitt at elever skal «kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3). Musikk er en mulig måte å utnytte kreativitet i arbeid med språket, ettersom teori og forskning peker på hvordan musikk kan benyttes for å fremme språklig bevissthet (se for eksempel Anvari, 2002; Fonseca-Mora & Gant, 2016; Hansen et al., 2014; Knudsen og Winther 1976; Kulset, 2019; Werner, 2018).

Sang blir oppgitt som kompetansemål i norskfaget på både 2. og 4.trinn. På andre trinn står det at elevene skal «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, *sang*, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.5). Kompetansemålet på fjerde trinn skriver videre at elevene skal «lese og lytte til fortellinger, eventyr, *sangtekster*, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.6). Musikkens plass i norskfaget kan likevel diskuteres, hvor bruk av sang ikke er særlig fremtredende i noen av

---

<sup>2</sup> Deler av teksten i dette avsnittet er hentet fra prosjektskissen for denne masteravhandlingen, s.2. Skissen ble levert som arbeidskrav for emnet LER-3908, 31.08.22.

disse målene. At læreplanen fremhever estetiske uttrykksformer i læring, gir fremdeles ingen rettesnor for hvordan eller til hvilken grad dette skal foregå. Tilnæringsmetoder i kompetansemål er i stor grad opp for tolkning, og det virker som lærere har stor metodefrihet i undervisning.

Inngangen til denne studien startet som et større samarbeidsprosjekt med min medstudent, Kamilla Emilie Svendsen. Vi ønsket å sette søkelys mot musikkbruk i skolen, grunnet en felles glede for musikk. Etter å ha samarbeidet om problemstilling og spørreundersøkelse, fortsatte jeg alene med å gjennomføre intervju og analysere datamaterialet fra begge metoder. Funnene i studien vil forhåpentligvis bidra til å øke kunnskap om musikkens plass i begynneropplæringen i dag, og rette oppmerksomhet mot musikkens sammenfall med lese- og skriveutviklingen.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Barn tilbringer store deler av dagen sin på skolen, og lærere ser i dag ut til å ha ganske stor metodefrihet. Dette er nok grunnen for hvorfor Kutik, (1994, s.107) forteller at lærere har stor innflytelse over barns muligheter til å utfolde egen musikalitet. Som nevnt innledningsvis peker mye forskning og teori på hvordan musikk kan være en gunstig metode for å fremme språklig bevissthet. Dette fikk oss til å undre hvilket omfang musikk har i undervisning, og hvorfor musikk ikke synes å være mer sentralt i norskfaget i begynneropplæringen.

Problemstillingen ble følgende:

*Hvilken rolle har musikk i begynneropplæringen,  
særlig i forhold til elevenes lese- og skriveutvikling?*

En rolle kan defineres som summen av normer og forventninger knyttet til noe bestemt, slik som en oppgave, stilling, relasjon eller gruppe (Tjora et al., 2021). Problemstillingen tar utgangspunkt i at musikkens rolle i begynneropplæringen dreier seg om hvordan lærere bruker musikk, omfanget og formålet dette benyttes til, samt hvilke holdninger og tanker lærere har til musikkbruk i skolen. Igjennom problemstillingen vil det utforskes hvordan lærere eventuelt bruker musikk i elevenes lese- og skriveutvikling. For å få en innsikt i dette, blir problemstillingen utforsket gjennom tre forskerspørsmål:



1. Hvordan, i hvilket omfang og til hvilke formål rapporterer lærere å bruke musikk i skolehverdagen?
2. Hvilken sammenheng har læreres utdanning og erfaringer med deres selvtillit i bruk av musikk?
3. Hvordan rapporterer lærere at musikk kan brukes for å fremme lese- og skriveutviklingen?

For å besvare disse forskningsspørsmålene, ble en kvantitativ spørreundersøkelse og to kvalitative intervjuer benyttet som metode. Spørreundersøkelsen skal bidra til å skape et helhetlig bilde av lærere i Norge, mens intervjuene vil benyttes for å nærmere kunne gå i dybden og utforske svarene gitt i undersøkelsen. Forskningsspørsmålene er rettet mot et lærerperspektiv, for å kunne få innsikt i deres begrunnelser og holdninger. Studien vil ha et særlig fokus på norskfaget, ettersom norskfaget har hovedansvaret for lese- og skriveopplæringen. Likevel vil også andre fag inkluderes der dette er relevant, grunnet fagenes felles ansvar for elevenes lese- og skriveutvikling.

Masteravhandlingen vil starte med en gjennomgang av relevant teori og forskning, før utforming og gjennomførelse av metodene fremlegges. Her vil også studiens kvalitet i form av triangulering og generalisering, samt forskningsetiske vurderinger, redegjøres for. Videre utdypes analyseprosessen for de gitte metodene. Spørreundersøkelsens funn vil fremlegges, før disse knyttes opp mot intervjuenes funn. Funnene vil drøftes i lys av teori og forskning, med forsøk på å besvare forskningsspørsmålene. Avslutningsvis vil en oppsummerende konklusjon rundt studiens problemstilling legges frem, etterfulgt av refleksjoner om bidrag til feltet og anbefalinger til videre forskning på temaet.

## **2 Teori og tidlige forskning**

Dette kapittelet vil ta for seg relevant teori og empiriske forskningsartikler i forbindelse med musikk, undervisning, samt lese- og skriveutviklingen. Først vil kapittelet kort presentere et historisk perspektiv på estetiske uttrykksformer i begynneropplæringen. Studiens utgangspunkt i musikk som metode for læring vil deretter fremlegges, med fokus på positive aspekter med metoden i form av fellesskap, motivasjon og tilpasset opplæring. Videre vil betydningen av lærerens rolle i musikkaktiviteter bli gjort rede for. Musikkens forhold til lese- og skriveutviklingen vil så utgreies gjennom språklige aspekter i form av fonologisk

bevissthet og ordforråd, og ikke-språklige aspekter i form av bevegelse. Til sist vil tidligere forskning belyses gjennom en tidligere studie om musikkbruk i skolen.

## **2.1 Estetiske uttrykksformer i begynneropplæringen**

Begrepet *begynneropplæring* og hva som inngår i dette har vært noe omdiskutert, men er tidsmessig beskrevet som overgangen fra barnehage til skole og de første fire skoleårene (Palm et al., 2018, s.13). Siden reformen av 1997 har skolestart vært for barn som fyller seks år (Regjeringen, 1997). I samarbeid mellom barnehage og skole skulle det bli en myk, kontinuerlig overgang med aktiviteter tilpasset barnas modning og utvikling (Thoresen & Aukland, 2020, s.24). Med innføringen av PISA-undersøkelsen i 2000, så det ut til å bli et fokusskifte mot mer tradisjonelle og lærerstyrte metoder som et resultat av et økt press på resultater (Becher et al., 2019, s.23-24). Det virker som dette har hatt konsekvenser for undervisningspraksis, hvor praktiskeestetiske læringsformer muligens har falt mye bort som ringvirkninger av dette. I dag kan det se ut til å være et ønske om å få praktiskeestetiske metoder tilbake inn i skolen. Opplæringsloven (1998) oppgir i paragraf §2-3. *Innhald og vurdering i grunnskoleopplæringa*, at grunnskoleopplæringen blant annet skal omfatte estetisk opplæring. En mulig beskrivelse av *estetikk* er at det er noe som «*reflekterer vår sanselige måte å være i verden på*» (Tjønneland, 2021). Det er mange måter man kan velge å tilnærme seg estetisk opplæring på, men fokuset for denne studien er musikk.

### **2.1.1 Musikk som læringsmetode**

*Musikk* er et begrep som har endret seg mye gjennom tidene (Dura, 1998, s.106). Det finnes ulike oppfatninger om hva musikk er, og forskjellige kulturer har ulike begreper for musikk (Ruud, 2021). Mitt utgangspunkt for musikk i denne studien er den vestlige tradisjonelle musikkteorien, som Ruud (2021) forklarer som melodi, harmoni, rytme, tempo, takt og dynamikk. Musikk kan utøves og fremføres på ulike måter, slik som gjennom bruk av stemme, musikkinstrument eller digital teknologi (Ruud, 2021). Hensikten med studien er å utforske hvordan lærere tar i bruk musikk i skolen, og ønsker et innblikk i musikk som metode for læring. Derfor vil denne studien være åpen for de eventuelt ulike tilnærmingene som lærere bruker musikk på i ulike læringssituasjoner. Å bruke *musikk som metode* i lese- og skriveopplæringen, vil jeg beskrive som å bruke musikk som et hjelpemiddel for å øke elevenes språklige, skriftlige og leseferdigheter.

Sosiokulturelle læringsteorier tar utgangspunkt i at mennesket lærer når det arbeider med kunnskap i en sosial sammenheng, og det er vår interaksjon med omgivelsene gjennom relasjonene vi etablerer som er drivkraften i læringsprosessene våre (Lillejord, 2013, s.178 & 184). Musikk kan muligens benyttes som et redskap for relasjonsbygging, gjennom å fremme trivsel og tilhørighet. I studien til Beckmann og Christensen (2022, s.153) kom det frem at flere lærere bruker sangaktivitet som verktøy for blant annet organisering av skolehverdagen. Det ble oppgitt at å bruke sang kan skape en trygg og forutsigbar ramme rundt skolehverdagen, og både lærere og skoleledere som ble intervjuet trakk fram hvordan å synge sammen kan bidra til en opplevelse av et sosialt fellesskap (Beckmann og Christensen, 2022, s.152-153). Dette støtter det Binns (2016, s.10) forteller om at musikk kan brukes for å skape grupper og gi en felles opplevelse, samt forsterke gruppeidentitet, tilhørighet og samhold. Kulset (2019, s.33) deler også at bruk av musikk kan fremme livskvaliteten gjennom påvirkning av følelseslivet, sosiale kontakter og relasjoner.

En viktig komponent i læring er *motivasjon*, og Lyster (2019, s.10) forteller at motivasjon er svært viktig for at elever som sliter med lesing og skriving skal få en positiv utvikling av disse ferdighetene. Når en læringsatferd utføres på grunnlag av at lærestoffet oppleves som interessant, og arbeidet gir glede og tilfredsstillelse, kan vi si at atferden er drevet av *indre motivasjon* (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.66). Det er altså drevet av individets eget ønske om å gjøre noe. Flere peker på sammenhengen mellom musikk og motivasjon for læring (se for eksempel Diakou, 2016; Hansen et al., 2014, s.36; Kulset, 2019, s.54; Munden & Myhre, 2015, s.86). Sammenhengen mellom musikk og indre motivasjon kan muligens være grunnet i den emosjonelle påvirkningen musikk har på oss, ettersom flere viser til hvordan hjernen slipper ut endorfiner når vi hører eller spiller musikk (se for eksempel Ávila, 2016, s.63; Hansen et al., 2014, s.36; Kulset, 2019, s.54). Musikk stimulerer både amygdala og de limbiske strukturer i hjernen (Ávila, 2016, s.63; Kulset, 2019, s.54). Når amygdala aktiveres øker motivasjonen og effektiviteten av læring, samt skaper det limbiske systemet mening og emosjoner ved aktivering (Ávila, 2016, s.63; Kulset, 2019, s.54). Læring skjer enklest når interessenivået er høyt og vi har en sterk emosjonell tilknytning, noe som gjør at musikalske aktiviteter bidrar til emosjonelle settinger hvor læring oppstår (Hansen et al., 2014, s.36).

Bandura (1995, s.2) forklarer *mestringstro* som ens evne til å organisere og utføre de handlinger som kreves for å kunne håndtere eventuelle situasjoner. Han forteller videre at

troen på mestring har innflytelse på hvordan vi tenker, føler og motiverer oss selv, samt at den mest effektive måten å skape en sterk mestringstro på er gjennom mestringssopplevelser (Bandura, 1995, s.2-3). Å sørge for at elever klarer å utføre oppgaver og aktiviteter vil altså kunne være en måte å bygge deres mestringstro, og i slik skape sterkere motivasjon hos elevene. En mulig måte å legge opp for mestringstro, er gjennom *tilpasset opplæring*. Tilpasset opplæring handler om å tilrettelegge slik at alle kan få en mulighet for læringsutbytte, og opplæringen må derfor møte elevenes individuelle forutsetninger og behov (Michaelsen, 2018, s.142). Sanger gir rom for at elevene skal kunne lære i egen hastighet, som gjør det enklere å holde motivasjonen og oppnå læringsmål (Diakou, 2016, s.135). Å bruke sang og musikk skaper en lav inngangsterskel, spesielt dersom det ikke er noe som skal produseres selv, ettersom barn er flinke til å imitere (Munden & Myhre, 2015, s.85). Inngangsterskelen kan også muligens minke grunnet det Binns (2016, s.14) deler om at musikk og rytme lar barn tilpasse og memorere informasjon som ellers ville vært for kompleks for dem å prosessere effektivt. Det er også enkelt å tilpasse eventuelle tema eller språk som skal læres ved bruk av musikk (Munden & Myhre, 2015, s.85). Et eksempel på dette kan være å bytte ut teksten til en kjent melodi, slik at tema eller begreper samsvarer med læringsmålene.

### **2.1.2 Lærerens rolle i musikkaktiviteter**

Det finnes ingen enkelt type musikk som er bedre enn alle andre i klasserommet, ettersom en sang bare er så effektiv som læreren gjør den (Binns, 2016, s.16). Tidlig lesing og skriving kan tilrettelegges i et miljø som integrerer leseferdighetserfaringer med meningsfulle musikkaktiviteter (Wiggins, 2007, s.55). Dette krever allikevel at småtrinns lærere utvikler nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å kunne bringe musikk inn i klasserommet som et engasjerende og stimulerende element i lese- og skriveopplæringen (Wiggins, 2007, s.55). Dermed er lærerens rolle som modell og underviser kanskje den viktigste faktoren for om musikken bidrar til å oppnå det ønskede formålet.

Flere studier viser at mange lærere mangler selvtillit i musikkundervisning (se for eksempel Hallam, et al., 2009; Holden & Button, 2006; Stunell, 2010). I en artikkel av Holden & Button (2006) blir det beskrevet en studie gjennomført med 71 lærere i grunnskolen i England, hvor det blant annet ble utforsket holdninger med musikkundervisning og faktorer som påvirker læreres selvtillit. Lærerne var ikke musikkspesialister, og ved

musikkundervisning rapporterte deltakerne om bekymringer rundt tonedøvhet, evne til å treffe noter, og manglende evne til å lese musikalsk notasjon. Dette så ut til å være en konsekvens av lav selvtillit og mangelfulle innspill på lærerutdanningsnivå. De som rapporterte lavest selvtillit i musikkundervisning, var gruppen som utnyttet tv og radio, i motsetning til de med høyest rapportert selvtillit som brukte egne kunnskaper og ideer.

To ulike, engelske studier skrevet av Hallam et.al. (2009) og Holden & Button (2006) har samtidig pekt på en mulig sammenheng mellom selvsikkerhet med musikkundervisning og praktiske ferdigheter, hvor det tyder på at lærere som kan spille instrumenter har større sannsynlighet for å være selvsikker enn de som ikke kan det. Seddon & Biasutti (2008) beskriver en undersøkelse gjennomført i Italia med tre studenter på grunnskolelærerutdanningen, hvor studentene skulle lære seg å spille improvisert blues på et elektrisk piano. Dette var nybegynnere som, etter å ha gjennomgått seks blues-aktiviteter, var i stand til å spille en 12-bars improvisert blues, samt rapporterte en økt selvtillit i å undervise musikk og et forbedret syn på egen musikalitet.

## **2.2 Lese- og skriveutviklingens forbindelse med musikk**

I fem-seks års alderen begynner barn å forstå ord i overført betydning, og blir mer opptatt av språkets form (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.48). Når barna begynner å bli bevisste på og snakker om språkets form, sier vi at de utvikler sin språklige bevissthet. For unge barn er det viktig å utvikle denne bevisstheten, ettersom det er et viktig grunnlag for å lære å lese og skrive (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.48). Forskning og teori har vist en sterk sammenheng mellom bruk av musikk og økt læringsutbytte, og mange peker særlig på musikkens potensiale for å fremme språklig bevissthet (se for eksempel Anvari, 2002; Fonseca-Mora & Gant, 2016; Hansen et al., 2014; Knudsen og Winther 1976; Kulset, 2019; Werner, 2018). I en artikkel skrevet av Koelsch (2011, s.16) tydet funnene på at hjernen, spesielt i ung alder, ikke tyder på å behandle musikk og språk som separate domener, men heller at språk prosesseres som et spesialtilfelle av musikk. Dette kan forklare hvordan musikk kan bidra til språkutvikling, og støtter det Ávila (2016, s.61) skriver om hvordan hjernen virker å følge like mønstre av aktivisering i både språk og musikk. Patel (2011, s.11) fastslår også at språk er akustisk komplekst mens musikalske lyder kan gjennomføres relativt enkelt akustisk, noe som betyr at musikk kan forenkle trening av språk med fokus på spesifikke dimensjoner.

Fonologisk bevissthet er en av de viktigste språklige komponentene i førsteklassen, i tillegg

til at det er viktig å jobbe med ordforråd på de yngste trinnene for senere leseforståelse (Høigård, 2013, s.21 & 26). Derfor vil det videre utdypes om hva som inngår i fonologisk bevissthet og ordforråd, hvorfor dette er viktig for lese- og skriveutviklingen, samt hvorfor musikk som metode kan bidra til å forbedre disse.<sup>3</sup>

Utenom de bidrag musikken har for språkutviklingen, har Anvari et al. (2002) skrevet om en undersøkelse gjort med 4-5 åringer, hvor det virket som musikk treffer auditoriske egenskaper utenfor fonologi og andre kognitive egenskaper. Her ble det diskutert at musikk kan virke til å hjelpe både lingvistiske og ikke-lingvistiske auditoriske mekanismer som inngår i lesing, og har derfor også muligens andre ukjente auditive innvirkninger som forbedrer elevenes leseferdigheter. I teorikapittelet vil ikke-språklige prosesser i lesingen videre utforskes i form av bevegelse.

### **2.2.1 Fonologisk bevissthet**

Fonologisk bevissthet omhandler forståelsen av at ord består av stavelser og lyder, samt at man kan snakke om disse (Høigård, 2013, s.26). Fonologi er læren om hvordan lydene fungerer og utnyttes i språk (Store Norske Leksikon, 2019). Fonologiske ferdigheter er grunnleggende for lesing og skriving, og studier viser at trening i denne bevisstheten har effekt for tidlig leseutvikling (Lyster, 2019, s.17 & 44). Dette er særlig viktig i den første leseopplæringen, hvor elevene må forstå at ord består av bokstaver som representerer lydene i språket vårt (Høigård, 2013, s.29). Dette kalles for den alfabetiske koden, hvor vi sier at barn «knekker den alfabetiske koden» når de forstår sammenhengen mellom grafemer (bokstavsymbol) og fonemer (bokstavlyd) (Lundberg & Herrlin, 2008, s.13). I norske skoler er det i dag vanlig å bedrive formell bokstavinnlæring, hvor elevene lærer et gitt antall bokstaver per uke (Rygg, 2016, s.52).<sup>4</sup>

Å bruke musikkaktiviteter er en naturlig måte å øke den fonologiske bevisstheten (Hansen et al., 2014, s.43). Bevissthet utvikler seg gradvis, men det å kunne oppfatte rim og selv kunne

---

<sup>3</sup> Deler av teksten i dette avsnittet er hentet fra prosjektskissen for denne masteravhandlingen, s.4. Skissen ble levert som arbeidskrav for emnet LER-3908, 31.08.22.

<sup>4</sup> Deler av teksten i dette avsnittet er hentet fra prosjektskissen for denne masteravhandlingen, s.4. Skissen ble levert som arbeidskrav for emnet LER-3908, 31.08.22.

rime, er et tidlig kjennetegn (Lundberg & Herrlin, 2008, s.27). Sanger er fulle av rim, rytme og bokstavlyder, og lærere kan øke barns leseferdigheter ved å rette oppmerksomhet på språket i sanger (Hansen et al., 2014, s.44). Å forstå sammenhengen mellom tale og musikk er nødvendig for å modellere uttale og lære bort *prosodi* (Thain, 2016, s.99). Prosodi omhandler varighet, trykkplassering, tonelag, rytme og tonehøyde til lydene i språket (Kulset, 2019, s.95). De samme parameterne av tonehøyde, dynamikk, varighet, og artikulasjon som gjør lyder musikalske, kan overføres til det lingvistiske (Hansen et al., 2014, s.43). Hvis rytmen betoner språket på korrekt måte, kan sangen hjelpe med å trene på å legge rett trykk på ord og fraser (Kulset, 2019, s.95).<sup>5</sup>

Ifølge Sundberg (2020) betegner ordet *rytme* hvordan lyder i et musikkstykke er organisert i lange, korte, betonedede og ubetonedede impulser over tid. Når folk snakker om å bevege seg til musikk, mener de til beat eller rytme (Abril, 2011, s.106). Flere studier har pekt på sammenhengen mellom leseferdigheter og rytme. For eksempel har Atterbury (1983), Douglas & Willats (1994) og Tierney et al. (2021) alle pekt på sammenhengen mellom lesevaner og rytmevaner. I en undersøkelse gjort på småtrinnet fra 1. til 5. trinn av David et al. (2007), ble det diskutert at rytme hadde en signifikant betydning for leseutviklingen, selv etter kontroll av innvirkning fra både fonologisk bevissthet og navngivningshastighet. Funnene viste at rytme i førsteklasse korrelerte med leseferdigheter og predikerte videre leseutvikling over de neste fire årene.

### **2.2.2 Ordforråd**

Ordforråd har stor betydning for elevenes lese- og skriveutvikling (Lyster, 2019, s.57). Særlig i førskolealder er ordforråd viktig, ettersom det predikerer senere leseforståelse, og lærere må derfor arbeide mye med å styrke ordforrådet til elevene på de laveste trinnene (Høigård, 2013, s.21). For elever i risikozonen kan gode språkstimuleringstiltak som har ordforråd i fokus, bidra til å forebygge videre utvikling av lese- og skrivevaner (Lyster, 2019, s.57). Musikk er en mulig måte å tilnærme seg ordforråd gjennom språkstimulende aktiviteter.

---

<sup>5</sup> Deler av teksten i dette avsnittet er hentet fra prosjektskissen for denne masteravhandlingen, s.4. Skissen ble levert som arbeidskrav for emnet LER-3908, 31.08.22.

Ordforrådet man tilegnes gjennom lærende sanger gir mulighet til å ubevisst forme en database av viktig ordforråd og grammatiske strukturer, som senere kan bli hentet opp igjen (Binns, 2016, s.15). Thain (2016, s.99) formidler at sang er bygd opp av mønster, som igjen bidrar til hukommelse og minne. Å synge sangtekster gir elevene møte med ord i en repeterende kontekst. Ved bruk av repetisjon, vil de nye ordene enklere flyttes fra korttidshukommelsen til langtidshukommelsen (Kulset, 2019, s.62). Musikalske aktiviteter blir ofte ansett som hyggelige, noe som kan gjøre det enklere å delta på repeterende treningsoppgaver og gir språklig input i en meningsfull kontekst (Munden & Myhre, 2015, s.84-85; Patel, 2011, s.11). Her er det viktig å forklare begreper slik at elevene forstår betydningen og kan benytte dem i senere kommunikasjonssituasjoner (Thain, 2016, s.102).

### **2.2.3 Bevegelse**

Abril (2011) har tatt for seg ulike studier angående sammenhengen mellom musikk og bevegelse, og peker blant annet på sammenhengen mellom bevegelse og utvikling av rytmeferdigheter. Han mener at musikk og kroppslig bevegelse er sammenhengende og gjensidig forsterkende fenomener, og ser på studier som utforsker hvordan motorisk og auditoriske systemer synes å være nevrologisk sammenkoblet i hjernen. Werner (2018) støtter dette i sin studie, og mener at både musikk og bevegelse er koblet til verbalt minne. Han deler at dette har effekter i språklæring, og forteller at lærere kan benytte sanger med repeterende melodier og bevegelser som passer tekstens innhold, for å tilrettelegge for overføring til langtidsmindet.

## **2.3 Tidligere forskning**

Beckmann & Christensen (2022) presenterte en undersøkelse av lærere på ti ulike grunnskoler i Agder. Hensikten var å kartlegge sangaktiviteter i skolen, og se på hvordan lærere grunngir og opplever det å synge med elevene. Det ble benyttet flere metoder, hvor forskerne i første omgang gav lærere skjemaer der de skulle dokumentere hvilke sangaktiviteter som ble gjennomført i løpet av ei uke, for deretter å intervjuer lærere og skoleledere i neste omgang. Resultatene viste at syngaktiviteter varierte mye fra skole til skole. Likevel er det utbredt mest sangaktivitet på 1.–4. trinn, med en gradvis nedgang etter dette. På småtrinnet var ofte sangaktiviteter knyttet til rutiner, slik som oppstart og avslutning av dagen. Videre kom det blant annet frem at læreres egne sangferdigheter var en bidragende faktor til usikkerhet, og at det opplevdes begrensende å ikke kunne spille et instrument.



I teorikapittelet har jeg vist at det finnes en del relevant forskning om ulike aspekter ved musikk og språk i undervisning. Med unntak av studien til Beckmann & Christensen (2022), var det likevel vanskelig å finne tidligere relevante kartleggingsstudier over musikkbruk blant barneskolelærere. Dette peker mot et visst kunnskapsbehov som denne studien muligens kan bidra til å avdekke.

### **3 Metode**

Dette kapittelet vil redegjøre for metodevalg tatt i forskningsprosjektet. Først vil forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring fremlegges som studiets grunnlag. Deretter vil datainnsamlingsmetoden mixed methods presenteres med en videre utdypning av kvantitativ og kvalitativ metode. Metodevalg i form av kvantitativ spørreundersøkelse og kvalitative intervju vil argumenteres på grunnlag av forskningsspørsmålene. Studiens spørreundersøkelse ble gjennomført i samarbeid med en medstudent, mens intervjuene ble gjennomført av meg. Gjennomgang av hvordan utforming og pilotgjennomføringer foregikk, samt hvordan deltakere ble valgt, vil videre bli fremlagt i både spørreundersøkelse og intervju. Studiets kvalitet vil så belyses i form av triangulering, generalisering og vurdering av forskerens fortolkninger. Til sist presenteres studiens forskningsetikk gjennom prosessering av samtykke, konfidensialitet og anonymisering, lagring og deling av forskningsmateriale, samt konsekvenser for deltakere.

#### **3.1 Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring**

Denne studien tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Perspektivet omhandler språkets rolle i kommunikasjon, hvor språket er en struktur som brukes for å skape mening og kan endre seg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 121). Mennesker legger ulik betydning i begreper og kategorier, og denne studien prøver å få en innsikt i læreres subjektive tanker om musikk. Derfor er det ønskelig å vektlegge informantenes sosiale virkelighet med deres fortolkninger. For å få svar på problemstillingen; «*Hvilken rolle har musikk i begynneropplæringen, særlig i forhold til elevenes lese- og skriveutvikling?*», var det ønskelig å få et innblikk i læreres opplevelse av musikkbruk i skolen. I datainnsamlingsprosessen har det vært en forståelse om at informasjonen bærer preg av de individuelle læreres tolkninger av egen virkelighet, og studien tar ikke utgangspunkt i at det lærere rapporterer om sine handlinger nødvendigvis er objektivt sant. Studiens analyse bygger på informasjon frambragt

av mennesker. Hvem som er informanter kan ha stor påvirkning på hvilken informasjon som blir gitt, og kan derfor ha betydning for hvilke funn og konklusjoner som kan trekkes fra datamaterialet.

### 3.2 Mixed methods

Validiteten av kunnskapen som produseres i en studie avhenger blant annet av metodevalg, ettersom metoden skal være egnet for å undersøke det ønskede formålet, og funnene skal kunne gi logiske forklaringer på forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s.276-278). Forskjellige metoder kan brukes for å svare på ulike type spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s.151). Studiens forskningsspørsmål har medført to forskjellige datainnsamlingsmetoder, og benytter mixed methods. Mixed methods er en blanding av kvantitativ og kvalitativ metode (Cohen et al., 2018, s.31). Cohen (et al., 2018, s.33) beskriver blandingsmetoden som komplementær, ettersom de kvalitative og kvantitative tilnærmingene kan motvirke hverandres svakheter. Å reflektere over hva slags kunnskap ulike metoder kan gi kan bidra til å styrke validiteten (Gleiss & Sæther, 2021, s.206).

Kvantitative metoder er egnet til strukturert kartlegging og skaffe overblikk over et større utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s.30). Denne metoden ble hovedsakelig brukt for å besvare det første forskningsspørsmålet: «*Hvordan, i hvilket omfang og til hvilke formål rapporterer lærere å bruke musikk i skolehverdagen?*». Ønsket var å få et overblikk over læreres rapporterte bruk og holdninger til musikk i begynneropplæringen i ulike deler av Norge. For å oppnå dette ble det benyttet et anonymt, elektronisk spørreskjema som var åpent for deltakelse for alle ansatte på 1.-4. trinn. Spørreundersøkelser er egnet for å samle store mengder numeriske data (Cohen et al., 2018, s.187). Dette gjør det mulig å prosessere materialet statistisk og oppdage mønstre i responsen, noe som kan bidra til å skape eventuelle generaliseringer og oppdage sammenhenger som er statistisk signifikant (Cohen et al., 2018, s.335).<sup>6</sup>

Kvalitative metoder har en mer åpen tilnærming som kan gi mulighet til komme i dybden av

---

<sup>6</sup> Deler av teksten i dette avsnittet er hentet fra prosjektskissen for denne masteravhandlingen, s.5-6. Skissen ble levert som arbeidskrav for emnet LER-3908, 31.08.22

et tema på en mer uplanlagt måte (Gleiss & Sæther, 2021, s.30). I denne studien ble det avholdt to kvalitative intervju av lærere på småtrinnet, i etterkant av den kvantitative spørreundersøkelsen. Kerlinger (1986, s.440) forteller at intervju kan benyttes til å følge opp uventede resultater, validere andre metoder, og gå dypere inn i deltakeres motivasjoner og begrunnelser for deres respons. Intervjuet ble brukt for å utforske funn fra spørreundersøkelsen nærmere, og for å besvare de videre forskningsspørsmålene: «*Hvilken sammenheng har læreres utdanning og erfaringer med deres selvtilit i bruk av musikk?*» og «*Hvordan rapporterer lærere at musikk kan brukes for å fremme lese- og skriveutviklingen?*».

### **3.3 Spørreundersøkelse**

Den første benyttede metoden var en kvantitativ spørreundersøkelse som ble utarbeidet og gjennomført i samarbeid med Kamilla Emilie Svendsen. Spørreundersøkelser gir fordeler av standardiserte og åpne responser til en rekke temaer fra et stort utvalg, men tar til gjengjeld lang tid å utvikle, gjennomføre pilotundersøkelse av, og raffinere (Cohen et al., 2018, s.471). I denne delen vil utformingen av spørreundersøkelsen først bli lagt frem, med en presisering av hvilke type spørsmål som ble valgt. Her vil det diskuteres hvordan spørsmålene ble utformet for å sikre mest mulig pålitelige svar. Deretter vil pilotundersøkelsesprosessen presenteres, med de endringer som ble gjort for å tydeliggjøre spørsmålene og styrke kvaliteten på undersøkelsen. Til sist vil det redegjøres for datainnsamlingsprosessen, hvem utvalget var, samt hvilken innvirkning dette har for studiens reliabilitet.

#### **3.3.1 Utforming**

Spørreundersøkelsens temaer bestod av informasjon om deltaker, læreres holdninger, rutinebruk, undervisningsbruk, rutineformål, undervisningsformål, motivasjon, planlegging og vurdering av språklig utvikling. *Språklig utvikling, motivasjon og læreres holdninger* var viktige temaer basert på teori om musikk som metode for læring. Tema og spørsmål knyttet til *språklig utvikling* som grunnlag for lese- og skriveutviklingen, var basert på teori og forskning om sammenhengen mellom språklig bevissthet og musikk (se for eksempel Anvari, 2002; Knudsen og Winther 1976; Werner, 2018). Videre var det også spørsmål basert på temaene *emosjon* og *motivasjon*, med bakgrunn i teori om hvordan musikk påvirker hjernen (se for eksempel Diakou, 2016; Hansen et al., 2014, s.36; Kulset, 2019, s.54). Det var også spørsmål spesifikt rettet mot *læreres holdninger*, ettersom teori peker på viktigheten av lærerens rolle i musikkaktiviteter (se for eksempel Binns, 2016; Thain, 2016; Wiggins, 2007).

Spørreundersøkelsen var i høy grad strukturert, ettersom Cohen et al. (2018, s.474) oppgir at dette kan være fordelaktig dersom man skal samle en større mengde data. Med unntak av et fåtall valgfrie utdypningsspørsmål, var alle spørsmålene lukket. Det var totalt 45 antall spørsmål, som utgjorde syv informasjonsspørsmål om deltakerne, fem påstander om musikkens rolle i skolen, 29 spørsmål om lærernes bruk av musikk i rutiner og undervisning, fire oppfølgingsspørsmål i form av valgfri utdypning, samt et avsluttende spørsmål om deltakerne ønsket å tilføye noe.

På grunnlag av at Gleiss og Sæther (2021, s.156) oppfordrer til å starte med faktaspørsmål og spørsmål som er enkle å svare på, ble det bestemt at informasjonsspørsmålene skulle komme først. Disse bestod av kjønn, alder, fylke, stillingstittel og trinn, om deltakerne har erfaringer innen musikk grunnet fritidsinteresse, samt om de har noe form for utdanning eller arbeidserfaring innen musikk. Informasjonsspørsmålene var obligatoriske spørsmål ettersom disse skulle si noe om utvalget, samt brukes i den bivariante analyseprosessen (se kapittel 4.1.2) for å lete etter trender.

Før spesifikke spørsmål rundt læreres bruk av musikk, ble deltakerne spurt om i hvilken grad de var enige i ulike påstander som omhandlet musikkens rolle i skolen. Disse skulle benyttes i kartlegging av generelle holdninger til musikk i skolen, og se om respondentene hadde store variasjoner i sine meninger. Påstandene etterspurte respondentenes enighetsgrad til at musikk er en stor del av skolehverdagen, om de ser på musikk som et godt læringsverktøy, om musikk er et kunstfag som ikke burde brukes tverrfaglig, om de heller ønsker å bruke en annen tilnærming enn musikk, samt om musikk kan virke positivt på elevmotivasjon. Deltakerne kunne velge ett av alternativene *helt uenig*, *delvis uenig*, *nøytral*, *delvis enig* og *helt enig* per påstand.

Videre ble spørsmålene rettet mot musikkbruk i daglige rutiner og undervisning. Disse skulle bidra til å kartlegge første forskningsspørsmål om bruksområde, omfang og formål med musikkbruk. Her ble det først spurt om hvor ofte, i ulike rutiner, musikk ble brukt på en ukentlig basis. Deltakerne skulle vurdere bruk av musikk i *oppstart av dagen*, *mattid*, *pauseaktivitet*, og *avslutning av dagen*, og kunne velge mellom *5 dager i uka*, *4 dager i uka*, *3 dager i uka*, *1-2 dager i uka*, *mindre enn 1 gang i uka*, og *varierer mye fra uke til uke*. Etterpå var spørsmål om formålene lærere hadde med å bruke musikk i disse rutinene. Informantene

kunne avkryse for *braker ikke musikk, klasseledelse og/eller forutsigbarhet, faglig- eller språkutvikling, motivasjon og/eller elevinteresse, fellesskap, relasjon, trivsel og/eller miljø, elevmedvirkning, og annet*. Deretter var det spørsmål rettet mot undervisning. De første spørsmålene tok for seg i hvilke fag og på hvilke måter respondentene har brukt musikk i løpet av de to siste arbeidsukene, samt hvilke formål de hadde med dette. Dette bestod av alle skolefag, med valgalternativene *bakgrunnsmusikk, aktiv lytting, dansing, klappe- eller rytmeleker, spille på instrumenter, synge, lage egen musikk/rytme, annet og har ikke brukt musikk/hatt faget*. Formålsspørsmålene til undervisning var konstruert likt som i rutiner, i tillegg til et alternativ for *pauseaktiviteter*.

Avslutningsvis var det spesifikke spørsmål rundt vurdering av sanger på et generelt grunnlag. Disse skulle fungere som en pekepinn på hvordan lærere velger sanger og planlegger musikkbruk i forhold til elevgruppen. Det første handlet om hvor ofte respondentene, i forbindelse med musikkbruk, vurderer elevenes språklige utbytte i form av *syntaktisk bevissthet, ordforråd, morfologisk bevissthet, fonologisk bevissthet, prosodi, dialektens påvirkning i skriftspråket, å lære et annet språk enn norsk, og inkludering av morsmål*. Her var det et mulig svar per spørsmål, med valgmulighetene *alltid, svært ofte, ofte, noen ganger, sjelden, aldri, og vet ikke*. Over spørsmålene ble det oppgitt at de skulle velge *aldri* dersom de ikke har brukt musikk. Dette skulle dekke aspekter ved språklig utvikling som teoretisk kan fremmes gjennom musikkbruk, og var viktig i forhold til musikkens forbindelse til lese- og skriveutvikling. Deretter kom spørsmål om hvor ofte respondentene vurderer *oppbygning av sanger, følelsesmessig påvirkning, elevinteresse, elevenes forkunnskaper, elevdeltakelse og tverrfaglighet/prosjekt*, når de bruker musikk i undervisning. Spørsmålene hadde svaralternativene *alltid, svært ofte, ofte, noen ganger, sjelden, aldri, og vet ikke*.

En utfordring med spørreundersøkelser er at de er forhåndsstrukturerte og kan ikke justeres på underveis (Gleiss & Sæther, 2021, s.158). Mange av spørsmålene var avkryssningssvar, noe som minker valgmulighetene til deltakerne. Dette kan medføre at respondenter ikke opplever at det er plass til dem og deres synspunkter i de satte valgmulighetene, noe som kan medbringe stereotyper og feilaktige antakelser om virkeligheten (Gleiss & Sæther, 2021, s.158). Det er viktig at svaralternativene inkluderer alle relevante svar, slik at respondentene har mulighet til å gi dekkende svar på forskerens spørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s.158). Derfor var det oppgitt *vet ikke og/eller annet* som svaralternativ på de fleste spørsmål.

Undersøkelsen hadde også tre valgfrie, åpne kommentarfelt med oppfordring til de som oppgav *annet* om å utdype. I tillegg var det en variant av *jeg har ikke brukt musikk* som et svaralternativ i alle spørsmål der dette var relevant. Utenom bakgrunnsinformasjon om deltakerne var det heller ingen obligatoriske spørsmål. Da slipper de som deltar å velge noe de ikke er komfortabel med bare for å kunne gå videre i undersøkelsen. Spørreundersøkelsen var også anonym, noe Gleiss & Sæther (2021, s.158) skriver at kan minke terskelen for oppriktige svar, som igjen styrker svarenes reliabilitet. Svarene til de som deltar i spørreundersøkelsen kan muligens også bli påvirket av deres forståelse og tolkning av spørsmålene. Ved bruk av fagbegreper var det satt inn forklaringer med enklere språkbruk, for å unngå misforståelser dersom respondentene hadde ulike kunnskaper rundt terminologi. Et eksempel på dette er spørsmålet «På et generelt grunnlag: Når du har brukt musikk i undervisning, hvor ofte bruker du å vurdere elevenes språkutbytte i form av fonologisk bevissthet», hvor *fonologisk bevissthet* ble forklart som «lyder i språket».

### **3.3.2 Pilotundersøkelse**

Før spørreundersøkelsen ble offentliggjort, ble det avholdt en pilotundersøkelse. Dette var en testundersøkelse som ble sendt til ulike bekjente, med ønske om tilbakemeldinger om spørsmål og svaralternativer. Pilotundersøkelser er lurt for å gi forskeren mulighet til å kunne justere ordlyden og rekkefølgen på spørsmålene før respondentene skal svare (Gleiss og Sæther, 2021, s.156). Slik var det mulig å få større innsyn i hvilke spørsmål som var utydelig formulert og ulike svaralternativer som kunne oppleves som manglende. En pilotundersøkelse krever ekstra tid, men vil styrke kvaliteten på spørreskjemaet og dermed kvaliteten på det datamaterialet som samles inn (Gleiss og Sæther, 2021, s.156-157)

Informasjonsspørsmål og rutinespørsmål ble ikke kommentert, men mange endringer ble gjort rundt spørsmål om undervisning og formål. Det første undervisningsspørsmålet var opprinnelig formulert som «I løpet av den siste måneden, hvor ofte har du brukt musikk i de ulike fagene». Her ble alle grunnskolefag ramset opp med følgende avkrysningsmuligheter: *alltid, svært ofte, ofte, noen ganger, aldri/sjelden, vet ikke og jeg har ikke brukt musikk/hatt faget*. Oppfølgingsspørsmålet omhandlet hvordan musikk hadde blitt brukt i fagene, med avkrysningsmulighetene *bakgrunnsmusikk, aktiv lytting, dansing, klappe- eller rytmeleker, spille på instrumenter, synge, lage egen musikk/rytme, annet og har ikke brukt musikk/hatt faget*. Tilbakemeldinger var at det følt for generelt og virket overveldende. Det ble også

påpekt at oppfølgingsspørsmålet ikke gav mulighet til å se sammenheng mellom bruksområde og spesifikke fag. Spørsmålene ble derfor sammenslått og omformulert til «I løpet av de to siste arbeidsukene, hvordan har du brukt musikk i de ulike fagene?». Nå skulle deltakerne heller svare på alle fag individuelt, og avkrysningsalternativene ble endret til bruksområdene som tidligere var presentert i oppfølgingsspørsmålet.

Videre var det fire overordnede spørsmål med flere svaralternativer som skulle dekke hvordan lærere planla og gjorde vurderinger i forhold til sangvalg og musikkaktiviteter. Disse fire spørsmålene hadde ulike underspørsmål med avkrysningsmulighetene; *alltid, svært ofte, ofte, noen ganger, aldri/sjelden, vet ikke, og jeg bruker ikke musikk*. Det første spørsmålet var: «Når du har brukt sanger i undervisning, i hvilken grad har du vurdert sangteksten», hvor lærere skulle vurdere underspørsmålene *alderspassende språkbruk, tematisk/følelsesmessig innhold, memorering og begrepslæring, ord- og setningsoppbygning, lyder i språket, og språk (norsk, engelsk, svensk, spansk ...)*. Det andre spørsmålet var: «Når du har brukt musikk i undervisning, i hvilken grad har du vurdert musikken (ikke teksten)», hvor lærerne skulle vurdere underspørsmålene *oppbygning av sang, følelsesmessig påvirkning, elevenes interesse, og elevenes forkunnskaper*. Det tredje spørsmålet var: «Når du har brukt musikk i undervisning, i hvilken grad har du vurdert rytmiske aktiviteter for å..», hvor lærerne skulle vurdere underspørsmålene *øve på kroppsbeherskelse, finne eller bruke mønster, øve på stavelser og finne et passende tempo*. Det fjerde spørsmålet var: «Når du har brukt musikk i undervisning, i hvilken grad har du vurdert elevmedvirkning og elevaktivitet?» hvor lærerne skulle vurdere underspørsmålene *inkludering, tilpasset opplæring, elevene får velge musikk, elevene får velge aktivitet, lage noe eget, og elevenes morsmål*.

Etter tilbakemeldingene ble det tydelig at mange av disse underspørsmålene var utydelig, irrelevant eller overflødig. Flere av de underordnede spørsmålene overlappet hverandre i form av elevmedvirkning og elevaktivitet, og ble derfor slått sammen. Vi fikk tilbakemelding om at begrepet *tilpasset opplæring* ikke var tydelig definert og derfor vanskelig å besvare, og dette ble omgjort til *elevenes forkunnskaper/nivå*. Det overordnede spørsmålet om bruk av rytmiske aktiviteter hadde to underordnede spørsmål om å *finne eller bruke mønster og finne et passende tempo*. Dette var matematisk rettede spørsmål som ikke passet inn med de overordnede temaene om språklig bevissthet, lesing og skriving, og ble derfor fjernet. Av samme grunn ble å *øve på kroppsbeherskelse* fjernet. I en tilbakemelding ble vi oppfordret til

å legge til *tverrfaglighet/prosjekt* som et punkt, og det ble derfor tatt med som sluttspørsmål. Resultatet var at de fire overordnede spørsmålene ble omgjort til ett overordnet spørsmål: «Når du har brukt musikk i undervisning, hvor ofte vurderer du følgende?», med seks underordnede spørsmål: *sangens oppbygning, følelsesmessig påvirkning, elevenes interesse, elevenes forkunnskap/nivå, elevene får velge musikk/aktivitet, og tverrfaglighet/prosjekt.*

Etter denne utformingen satt vi igjen med noen underordnede spørsmål som omhandlet språk, og det ble dermed lagd et nytt overordnet spørsmål som skulle dekke de språklige aspektene ved musikkbruk: «Når du har brukt musikk i undervisning, hvor ofte bruker du å vurdere elevenes språkutbytte i form av ...». Til dette ble det utformet åtte underliggende spørsmål. Fra det første, tidligere spørsmålet omgjorde vi *memorering og begrepslæring* til *ordforråd, ord- og setningsoppbygning* til *morfologisk bevissthet* og *syntaktisk bevissthet*, og *språk til å lære et annet språk enn norsk*. Fra det første spørsmålet om å vurdere *lyder i språket* og det tredje spørsmålet om *å øve på stavelser*, ble det i stedet satt opp *fonologisk bevissthet*. Det fjerde spørsmålet om å vurdere *elevenes morsmål* ble også flyttet hit og omformulert til *inkludering av morsmål*. Til slutt ble det også tatt med *prosodi* og *dialektens påvirkning i skriftspråket*, ettersom vi følte at disse manglet i denne inndelingen.

### 3.3.3 Utvalg

For å få flest mulige svar på undersøkelsen ble et digitalt nettskjema delt på en Facebook-gruppe for lærere. Dette var et offentlig, frivillig skjema, hvor det ble nevnt at småtrinnlærere var ønsket målgruppe. Dermed hadde spørreundersøkelsen et ikke-sannsynlighetsutvalg. Det betyr at enhetene ikke er tilfeldig utvalgt (Gleiss & Sæther, 2021, s.39). På grunn av dette kan ikke utvalget sies å være representativ for befolkningen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.124). Likevel var det ønskelig å samle data fra lærere i alle deler av Norge, for å se hva lærere generelt sier om musikkbruk uavhengig av lokasjon. Da det etter to uker viste seg at enkelte fylker ikke hadde svart, ble det derfor i tillegg sendt ut eposter til skoler i disse fylkene.

Det totale antallet deltakere etter endt undersøkelse var 137 personer. Av de som deltok var 87,6% kvinner og 12,4% menn. Dette kan sies å være representativt, ettersom Statistisk Sentralbyrå (2022) oppgir at 74,4% av norske lærere var kvinner i 2022. Den yngste deltakeren var 21 år og den eldste var 66 år. Gjennomsnittsalder var 40 og medianen 39, som



viser stor aldersspredning. Undersøkelsen hadde svar fra alle fylkene i Norge, hvor det var færrest svar fra Agder med tre deltakere, og flest i Troms og Finnmark med 35 deltakere. Det var langt flere i kontaktlærerstilling (75,9%) enn faglærere (19,7%) og andre stillinger (10,9%). De andre svaralternativene bestod av vikar/assistent (2,9%), barn- og ungdomsarbeider (2,2%), barnehagelærer/overgangslærer (0,7%) og annet (5,1%). Dette spørsmålet hadde flervalgsmulighet på svaralternativene, og noen oppga dermed at de hadde flere roller. Likevel var det en jevn fordeling på valgte klassetrinn, med 32,1% i første klasse, 34,3% i andre klasse, 29,9% i tredje klasse og 28,5% i fjerde klasse. Her var det også mulighet for flervalgssvar, og noen lærere svarte dermed at de jobbet på tvers av trinnene. Det var langt flere (75,2%) av deltakerne som svarte at de ikke har utdanning innen musikk eller erfaring innen musikk som arbeidsfelt, enn de som svarte at de har dette (24,8%). Det var derimot noe mer splittet interessebakgrunner blant deltakerne, hvor litt over halvparten (60,6%) valgte at de har erfaring med musikk grunnet fritidsaktiviteter, i motsetning til de som oppgav å ikke ha dette (39,4%).

Spørreundersøkelsen var åpen for frivillige svar på nett, noe som kan ha påvirket utvalget. En mulighet er at deltakersvar kan ha blitt begrenset fordi det er større sjanse for at en lærer med musikkinteresser ønsker å ta en spørreundersøkelse om musikkbruk, i forhold til en lærer som ikke liker å bruke det. Dette kan muligens gi et unyansert bilde av lærere i Norge. En bedre fremgangsmåte hadde vært et begrenset tilfældighetsutvalg. Dette var derimot vanskelig for oss å gjennomføre, ettersom vi ikke hadde tilgang til en undersøkelse i et slikt omfang på en delt plattform. I et forsøk på å fremme et nyansert bilde, ble det nevnt i innlegget at det var ønsket svar uansett holdninger til musikkbruk.

### **3.4 Intervju**

Etter den kvantitative spørreundersøkelsen ble en kvalitativ, semistrukturert intervjuguide utformet. Intervjuet ble ferdig utformet og gjennomført alene som forsker. I forkant av møtet ble intervjuguiden testet med et pilotintervju. Intervjuene ble så gjennomført individuelt i to omganger, hvor informantene ble valgt basert på et ikke-sannsynlig, strategisk kriterieutvalg. Studien vil videre ta for seg utforming av spørsmål, gjennomføring av pilotintervju og valg av informanter.

### 3.4.1 Utforming

Intervjuet ble utformet etter spørreundersøkelsen som et semistrukturert intervju, noe Gleiss og Sæther (2021, s.80) beskriver som en blanding mellom et strukturert og ustrukturert intervju. Her blir spørsmål forhåndsformulert, men rekkefølge og måten spørsmålene stilles kan variere mellom intervjuene (Gleiss & Sæther, 2021, s.80). Formålet med forhåndsformulerte spørsmål var basert på et ønske om å kunne utforske svarene fra undersøkelsen, og muligens oppdage hvorfor tallene viser det de gjør. Intervju gir større frihet til å kunne uttrykke seg enn det et strukturert spørreskjema gjør (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.78). Jeg ønsket ikke å utelukke andre mulige funn som ikke ble tilrettelagt i undersøkelsen, og valgte derfor å ha en åpen tilnærming til spørsmålsstillingen. De forhåndslagrede temaene inkluderte: informasjon om informant, læreres holdninger, planlegging, rutinebruk, undervisningsbruk, rutineformål, undervisningsformål, motivasjon, vurdering av språklig utvikling, utfordringer og selvtillit. Til sammen ble det 24 spørsmål i intervjuguiden, med enkelte tilhørende oppfølgingsspørsmål underveis. De overordnede spørsmålene var delt inn i fem spørsmål om informanten, tre spørsmål om musikkens rolle i skolen, to spørsmål om musikkbruk i rutiner, tre spørsmål om musikkbruk i undervisning, to spørsmål om språk og språklig utbytte, et spørsmål om elevmotivasjon, et spørsmål om utfordringer ved bruk av musikk, fem spørsmål om betydningen av selvtillit i musikkbruk, og to avslutningsspørsmål.

Utformingen av intervjuet tok for seg de samme temaene som i spørreundersøkelsen, med to unntak: selvtillit og utfordringer. Etter endt spørreundersøkelse bet jeg meg merke i en kommentar som sa: «Har lite erfaring med å undervise godt i musikk, og mangler selvtillit på det siden jeg ikke har noen studiepoeng i det.». Det var ingen spørsmål i selve undersøkelsen om *selvtillit*, og jeg ble derfor nysgjerrig på hvilken rolle dette kunne ha for hvordan lærere vurderer og bruker musikk, og om det kunne være flere lærere som følte på dette.

*Utfordringer* var et tema som ikke ble diskutert i spørreundersøkelsen, og det var derfor interessant å se etter mulige områder som kunne gjøre det mindre appellerende for lærere å benytte musikk.

På lik linje med spørreundersøkelsen begynte intervjuene med faktaspørsmål og spørsmål som er enkle å svare på, på grunnlag av Gleiss og Sæthers (2021, s.156) anbefalinger om dette. De første spørsmålene var informantspørsmål om alder, hvilken stilling og klassetrinn

de arbeidet på, hvilken lærerutdanning de har, og hvilke eventuelle erfaringer de har med musikk grunnet fritidsinteresser. Etter dette var det generelle spørsmål om hvilken rolle informantene mente musikk har og burde ha i skolen i dag, samt i hvilken grad de mener skolen legger til rette for bruk av musikk. Videre gikk det over i spørsmål om bruk av musikk i rutiner, hvor informantene skulle svare på spørsmål om bruk, planlegging og formål rundt musikk i rutinesituasjoner. Etterpå ville de samme spørsmålene bli stilt i forhold til musikk i undervisningssituasjoner. Det ble formulert spørsmål rundt språk og språkutvikling, ettersom dette har sammenheng med lese- og skriveutviklingen. Deretter var det spørsmål angående læreres selvtillit ved bruk av musikk i skolen, hvor informantene både skulle dele i hvilken grad de føler seg selvsikker rundt musikkbruk, hvilket inntrykk de har om andre læreres selvtillit, samt i hvilken grad de tenker utdanning og egen tro på musikalsk kunnskap påvirker læreres selvtillit med musikkbruk. Informantene ble så spurt om de hadde eventuelle tips om musikkbruk til lærere som sliter med selvtillit eller manglende kunnskaper. Avslutningsvis ble informantene bedt om å oppsummere hva de tenker har vært viktigst i intervjuet, samt om det var noe de ønsket å legge til som vi ikke hadde snakket om.

### **3.4.2 Pilotintervju**

Før intervjuene skulle avholdes ble det gjennomført et pilotintervju. Dette er et intervju som blir gjennomført i forkant av datainnsamlingen, med personer som ikke skal delta i forskningsprosjektet, med hensikt om å teste utforming av intervjuguide og gi forskeren mulighet til å trene på gjennomføringen (Gleiss & Sæther, 2021, s.95).

Spørsmålsformuleringen har betydning for intervjuets kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s.165 &195-196). Det er viktig å trene på intervju og å teste spørsmål, slik at man kan fjerne tvetydighet og mangelfulle formuleringer (Kerlinger, 1986, s.440). Til gjennomførelsen av pilotintervjuet fikk jeg en medstudent til å være deltaker, ettersom Gleiss & Sæther (2021, s.95) peker på at slike utprøvinger burde gjøres i samarbeid med noen som tilfredsstillende utvalgsriteriene. Personen i pilotintervjuet hadde erfaring med musikkbruk i undervisning på småtrinnet, og oppfylte på denne måten kriteriene.

Etter pilotintervjuet ble det tydelig at noen spørsmål trengte en endring. Under spørsmål om musikkens rolle i skolen, hadde spørsmålet: «Hvilken opplevelse har du i forhold til hvordan skolen som institusjon legger til rette for musikkbruk?», tre oppfølgingsspørsmål. Disse var i forhold til *tilgjengelighet og tilgang til midler, eventuell hjelp fra skole og ansatte*, samt

*prioriteringer og verdsetting av musikkbruk.* Dette ble mange oppfølgings spørsmål å ramse opp, og viste seg å være overlappende og vanskelige å svare på. Derfor ble disse fjernet og ble heller brukt som eksempler dersom informanten ikke skulle komme på noe å svare.

Både til spørsmål om bruk av musikk i rutiner og undervisning, var det originalt satt opp spørsmål om hva informanten tenkte kunne være fordeler og ulemper ved å bruke musikk i de ulike situasjonene. Spørsmål om fordeler viste seg å være overflødig, ettersom ulike fordeler naturlig kom inn under andre spørsmål, og informanten måtte gjenta seg selv. Derfor ble disse fjernet. Spørsmål om ulemper ble overlappende, og ble derfor slått sammen til et spørsmål mot slutten av intervjuet, hvor informantene ble spurt om de hadde generelle tanker om hva som kunne være utfordrende med musikkbruk.

I gjennomgangen av pilotintervjuet, ønsket jeg å stille noen spørsmål som ikke hadde kommet opp i samtalen. Basert på dette ble det utformet to nye spørsmål. Det første omhandlet motivasjon, et tema som var med i spørreundersøkelsen, men som jeg hadde glemt å ta med i intervjuet. Dette ble formulert som «Tenker du at musikk har noe form for påvirkning på motivasjon og interesse?», med ønske om å se om intervjuinformantene kunne utdype svarene som deltakerne viste i undersøkelsen. Det andre spørsmålet omhandlet råd, hvor informantene til slutt ble spurt «har du noen tips til lærere med lite musikalske kunnskaper og/eller lav selvtillit med musikk, som egentlig kunne tenkt seg å prøve?». Dette skulle gi informantene en mulighet til å dele hva de tenker er nødvendig for å få usikre lærere til å benytte musikk.

### **3.4.3 Utvalg**

Intervjuene ble utført individuelt i to omganger. Informantene var to kontaktlærere på småtrinnet som bruker musikk i egen undervisningspraksis. Lærer 1 er i 40-årene og tok allmennlærerutdanning med musikk integrert. Hun forteller at hun liker å synge og at hun tidligere har spilt litt piano, men føler ikke at hun kan spille det ordentlig. Lærer 2 er i 50-årene og tok også en allmennlærerutdanning med musikk integrert. Hun forteller at hun klarer å spille mange ulike type instrumenter og benytter dem gjerne i undervisning.

Informantene ble valgt basert på et strategisk, kriterieutvalg. Christoffersen & Johannessen (2012, s.50) forklarer strategisk utvalg som å velge personer fra en målgruppe som vil kunne gi nødvendige data. Formålet med utvalget var ikke å samle data fra store områder, men heller å få et innsyn i enkelte læreres tanker som kunne forklare datamaterialet i

spørreundersøkelsen og få et nærmere innblikk i praksiserfaringer. At utvalget er kriteriebasert betyr at informantene må oppfylle spesielle kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.51). Intervjudeltakerne ble valgt basert på to kriterier. De måtte 1) være lærere på småtrinnet, og 2) ha erfaring med å bruke musikk i skolepraksisen sin.

Intervjuene ble holdt individuelt for å gi informantene frihet til å utdype om egne erfaringer uten innvirkninger fra andre. Å velge to informanter var nøye gjennomtenkt. Både mangel på antall og å ha et for stort antall deltakere kan ha negative konsekvenser, og vurderingen burde derfor heller omdreie formålet med studien (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s.148).

Ettersom formålet med intervjuet var å gå i dybden på ulike tema, ville for mange informanter medført en for stor mengde data for meg å analysere på tiden jeg har til rådighet. Kvale & Brinkmann (2009/2015, s.148) forteller at det ofte kan være en fordel å heller ha et mindre antall deltakere, ettersom man får mer tid til å forberede og analysere intervjuene.

Intervjuinformantene ble valgt gjennom et ikke-sannsynlighetsutvalg, hvor deltakerne var en person jeg kjente fra før og en som jeg ikke hadde møtt, men kontaktet gjennom en felles bekjent. Denne utvelgelsesmetoden gjorde det enklere å få tak i informanter som jeg var sikker på hadde erfaring med å bruke musikk i skolen. Problemet med en slik tilærming er min egen posisjonaltet som forsker. Posisjonaltet handler om at en forskerrolle vil påvirkes av ens identitet og erfaringer (Gleiss & Sæther, 2021, s.49). Et viktig aspekt med reliabilitet er om intervjupersonene ville endret svar dersom de ble spurt av en annen forsker, ettersom dette kan påvirke studiens reproduksjonsverdi (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s.276). Min relasjon til den ene intervjudeltakeren kan muligens ha bidratt til forventninger som gav personen et opplevd press på antakelser om rette og gale svar. For å motvirke denne effekten prøvde jeg å være tydelig før intervjuet om at jeg ikke var ute etter spesifikke svar.

I intervjuer vil det også være en asymmetrisk maktfordeling mellom informant og forsker, ettersom det er forskeren som både stiller spørsmål og styrer samtalen, samt skal fortolke og presentere informasjonen som informanten oppgir (Gleiss & Sæther, 2021, s.92). Dette kan være en innvirkning både for hvordan informanten velger og svare, samt hvordan jeg som forsker tolker svarene. En kraft som kan virke motvirkende til dette er at denne oppgaven baserer seg på musikk i skolen, og tar ikke for seg sensitive eller personlige opplysninger om informanten. Dette kan gjøre det enklere for informanten å svare, uten å føle seg sårbar for

negative reaksjoner og tolkninger. Likevel påvirkes også maktforholdet av hvordan formålet med forskningsprosjektet oppfattes av informanten (Gleiss & Sæther, 2021, 93). At jeg ønsker å ta for meg musikkbruk i skolen er grunnet mitt eget positive syn på musikk som metode. Dette kan skinne igjennom, og kan derfor også oppleves av informanten som om jeg vurderer informantens egen musikkbruk som en positiv eller negativ prestasjon. Derfor prøvde jeg å være tydelig før intervjuet med at formålet med oppgaven ikke var å få personlig innsikt i lærerne som ble intervjuet, men heller om hvordan musikk kan brukes og til hvilke formål.

### **3.5 Kvalitet på datamaterialet**

Ettersom denne studien tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tradisjon, vil det være viktig å redegjøre for egen forskningsprosess (se kapittel 3.1). Dette fordi tradisjonen tar utgangspunkt i at forskning alltid vil være preget av egen subjektivitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Ved å gjøre prosessen transparent kan det være enklere for andre å vurdere de valgene som har blitt gjort under forskningen. Videre vil jeg ta for meg forskningsprosessen ved å belyse kvaliteten på datamaterialet. Her vil jeg reflektere over forskningsetiske vurderinger, reliabilitet og validitet. Reliabilitet er et paraplybegrep for pålitelighet, konsekvens og overførbarhet over tid, over instrumenter og grupper av respondenter (Cohen et al., 2018, s.268). Validitet omhandler forskningens gyldighet, hvor forskere må kunne angi bevisene de vil bruke for å knytte konklusjoner dratt fra datamaterialet. (Cohen et al., 2018, s.245). Refleksjonen vil innebære triangulering, generalisering, samt utfordringer knyttet til å være en subjektiv, tolkende forsker.

#### **3.5.1 Triangulering**

Triangulering handler om å kombinere ulike metoder eller datakilder, for å bedre kunne forsikre at innhentet informasjon er korrekt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Innenfor sosialkonstruktivistisk tradisjon kan forskere velge å triangulere for å inkludere flere perspektiver som kan diskuteres opp mot hverandre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Retningen på forskningsspørsmålene i denne studien har gjort det naturlig å bruke ulike metoder, og triangulerer mellom spørreundersøkelse og intervju. På lik linje med forskerens subjektivitet, kan også datainnsamlingen preges av informantens subjektivitet. I både spørreundersøkelse og intervjuet er det lærere selv som skal rapportere om egne handlinger. Intervju kan gi innblikk i hvordan lærerne selv snakker om og fortolker egen undervisningspraksis, men ikke hva de faktisk gjør (Gleiss & Sæther, 2021, s.206). På tross

av større antall svar i undersøkelsen, vil denne også være preget av deltakernes tanker om hva de selv gjør, samt hvilke svarmuligheter de er komfortable med å krysse av for at de gjør. En styrke med å bruke begge metodene, er å kunne se resultatene opp mot hverandre, og se etter likheter og ulikheter i datamaterialet (se kapittel 4.3). Dette var grunnen for å inkludere de samme temaene i spørreundersøkelsen som i intervjuene, og kan muligens styrke påliteligheten ved likheter i datamaterialet.

### **3.5.2 Generalisering**

Generalisering er en form for ekstern validitet, hvor man vurderer mulighet for å kunne bruke funnene gjort i en annen kontekst enn den gitte studien (Gleiss & Sæther, 2021, s.207). I kvantitativ forskning kan det noen ganger være et uttrykt mål å kunne generalisere statistisk (Gleiss & Sæther, 2021, s.207). I kvalitative studier er det derimot en vanlig innvending at det er for få deltakere i forskningsintervju til å kunne generalisere (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s.289). Denne studien har benyttet mixed methods, hvor funnene fra metodene er ment å ses i lys av hverandre. Begge metodene hadde et ikke-sannsynlighetsutvalg. Altså var utvalget ikke tilfeldig valgt ut, og det er derfor ikke mulig å generalisere til en større populasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s.39). Likevel kan studien ses i et lys av analytisk generalisering. Analytisk generalisering kan benyttes uansett utvelgelses- og analysemetode, og omhandler en begrunnet vurdering av om funnene kan benyttes i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s.291-293). Generaliseringen er basert på rikholdige og kontekstuelle beskrivelser, og inkluderer både forskerens argumentasjon for studiens overføringsverdi, samt hva leseren trekker av egne generaliseringer fra studien (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s.293). Gjennom presentasjon av metode og analyse har denne studien prøvd å være så transparent som mulig, slik at den skal kunne replikeres og benyttes i andre kontekster. Et essensielt mål var å sette søkelys på hvilken plass musikken har i begynneropplæring, med hensikt om å gjøre lærere bevisst på sin egen musikkbruk. Overføringsverdien har et fokus på hva leseren muligens kan trekke ut av funnene gjort i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. Håpet er å gi lærere mulighet til å generalisere funnene til egen situasjon, og muligens benytte kunnskap om musikk som metode i undervisning.

### 3.5.3 Fortolkning av datamaterialet

Slik som nevnt innledningsvis er det viktig å være klar over at forskeren er en subjektiv fortolker og setter preg på dataen. En svakhet i forskningsprosessen er at jeg analyserer datamaterialet alene. Dette vil medføre at analysen blir sett i lys av mine egne erfaringer og kunnskaper som en subjektiv forsker. For å motvirke innvirkning fra egen posisjonaltet i tolkningen av datamaterialet og styrke svarenes reliabilitet, tok jeg både i bruk oppfølgingsspørsmål under intervjuene, samt deltakervalidering etter analysen av intervjuene.

For å i størst mulig grad sikre at mine tolkninger av det som ble sagt under intervjuet var på linje med det informantene ønsket å formidle, prøvde jeg å aktivt benytte kontrollspørsmål. Dette gjorde jeg for å gi informantene mulighet til å bekrefte eller avkrefte hvordan jeg tolket informasjonen de gav meg. Det er viktig å ha slike grundige oppfølgingsspørsmål om meningen med informasjonen som blir gitt, for å skape en form for «på stedet» kontroll (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s.278). Et eksempel på dette var da lærer 1 svarte på spørsmål om hvordan hun bruker musikk i undervisning (se Eksempel 1). Dette eksemplet er tatt fra en kontekst der lærer 1 forteller at hun bruker musikk for elevenes språklige utvikling.

*Lærer 1: [...] De aller fleste sanger har jo rim og mange av de her.. Jeg holdt på å si enkle tøysesangene, og det her som er morsomt i førsteklasse, har også tydelige rim og det er jo helt grunnleggende for leseutviklingen.*

*Intervjuer: Ja, så du tenker rett og slett at det å høre rim i sanger hjelper dem med å bli flinkere på rim, som igjen hjelper dem med lesingen senere?*

*Lærer 1: Ja.*

#### *Eksempel 1 Intervjuutdrag*

For å videre sikre størst mulig validering av min tolkning av intervjuene, ble begge intervjudeltakerne i etterkant tilsendt et dokument over epost. Dette inneholdt intervjuanalysen med de tolkninger og utdrag som skulle presenteres i den ferdige masteravhandlingen. Grunnen var å gi informantene mulighet til å korrigere eventuelle feil, noe NESHs (2021, s.26) forskningsetiske retningslinjer oppgir at informanter burde få mulighet til å gjøre. I eposten fikk de en forklaring av dokumentet og formålet, med en



oppfordring om å ta kontakt dersom de ønsket endringer. Disse dokumentene ble begge godkjent av informantene før publisering av oppgaven.

### 3.6 Forskningsetikk

I et forskningsprosjekt er det viktig å være klar over ulike forskningsetiske aspekter ved studiet man gjennomfører for å kunne fremme forsvarlig forskning. Forskningsetikk består av et sett grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i det internasjonale forskerfellesskapet (NESH, 2021, s.5). Denne studien tar utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora, som er tilgjengelig på nettsidene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)<sup>7</sup>. NESH (2021, s.8) oppgir at forskere har ansvar overfor alle personer som inngår eller deltar i forskning. Før studiens datainnsamling ble igangsatt, ble meldeskjema sendt og godkjent av Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør<sup>8</sup> (tidligere kalt NSD: Norsk senter for forskningsdata). Dette kapitlet vil ta for seg studiens forskningsetikk etter NESHs (2021, s.18-28) forskningsetiske forpliktelser, i forhold til retningslinje B: *hensyn for personer*. Kapitlet vil deles inn i samtykke, konfidensialitet og anonymitet, lagring og deling av forskningsmateriale, samt konsekvenser for deltakere.

#### 3.6.1 Samtykke

Informert samtykke til å delta i forskning er et forskningsetisk hovedprinsipp (NESH, 2021, s.8). Det er en forskningsetisk hovedregel at det skal gis informasjon og innhentes samtykke fra alle som deltar i forskning (NESH, 2021, s.18). Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart (NESH, 2021, s.18).

Spørreundersøkelsen var helt anonym og hadde derfor ingen samtykkeerklæring som skulle underskrives. Det lå åpent på nett for de som ønsket å delta med tydelig og konkret informasjon i åpningsteksten. Teksten oppgav blant annet at undersøkelsen var en del av et forskningsprosjekt som skal innhente datamateriale og legge grunnlag for en masteroppgave, samt at formålet var å kartlegge omfang og formål som lærere har med bruk av musikk i undervisning på småtrinnet. Til sist ble det formulert at spørreundersøkelsen var anonym og

---

<sup>7</sup> <https://www.forskningsetikk.no/>

<sup>8</sup> <https://sikt.no/>

frivillig å delta på. Nettskjemaet kunne også til enhver tid avbrytes, uten at deltakerne måtte begrunne eller få negative konsekvenser for dette.

Intervjuinformantene ble kontaktet over epost og spurt om de ønsket å delta i intervju som grunnlag for et masterprosjekt. I dette skrevet ble det oppgitt overordnet tema for intervju, med en kort oversikt over hvilke type spørsmål intervjuet ville bestå av. Møtet ble startet med et samtykkeskriv til signering før selve intervjuet. Her måtte informantene både kysse av for at de samtykket til å delta i intervju og at det blir tatt lydopptak av intervjuet. Samtykkeskrivet ble gjennomgått muntlig, og deltakerne fikk også en egen kopiutskrift av skjemaet. I skjemaet ble det oppgitt at det var frivillig å delta, samt at informanten kunne trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. Her ble det skriftlig og muntlig presentert hvordan datamaterialet ville bli oppbevart og behandlet, samt hvem som hadde tilgang til dette. Dersom de ønsket å trekke seg i etterkant av intervjuet, informerte jeg om at de kunne sende meg en epost om dette, og at dataen ville bli slettet. Både min, min veileders, og personvernombudets epost og telefonnummer var oppgitt i samtykkeskrivet, dersom deltakerne skulle ønske å ta kontakt på et senere tidspunkt.

### **3.6.2 Konfidensialitet og anonymisering**

Konfidensialitet omhandler sikkerhet, og innebærer ofte at private data som indentifiserer deltakerne ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s.106). Anonymisering innebærer å fjerne forbindelsen mellom personer og informasjon slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til individet, og er en strategi for å beskytte forskningsdeltakernes identitet og integritet (NESH, 2021, s.23). Spørreundersøkelsen samlet inn opplysninger anonymt, mens intervjudata ble anonymisert etter innsamling.

Konfidensialitet kan være lettere å ivareta i spørreundersøkelser, ettersom svarene er anonyme (Gleiss & Sæther, 2021, s.158). Personopplysninger som ble etterspurt i undersøkelsen var kjønn, alder, fylke deltaker arbeider i, stillingstittel, trinn, om deltaker har erfaring innen musikk som fritidsaktivitet, og om deltaker har utdanning eller erfaring innen musikk som arbeidsfelt. Disse spesifikasjonene vil likevel ikke være nok til å kunne utpeke enkeltindivider og vil derfor sikre deltakernes anonymitet. Svarene blir også hovedsakelig presentert prosentvis i oppgaven, som vil gjøre det umulig for lesere å gjenkjenne enkeltpersoner.

I samtykkeskrivet til intervjuet ble det spesifikt oppgitt at opplysninger skulle behandles konfidensielt. Hvis forskere lover informanter konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går ut over avtalen (NESH, 2021, s.23). Anonymisering er et sentralt forskningsetisk prinsipp, men det kan være utfordrende å avgjøre hvordan og i hvilken grad man skal anonymisere (Gleiss & Sæther, 2021, s.186). Når man utbretter informasjon om deltakere kan det hjelpe kontekst for empiri, men kan brukes for å gjenkjenne dem samtidig og må derfor begrenses (Gleiss & Sæther, 2021, s.186). Masteroppgaven tar i bruk informasjon rundt læreres praksis, men begrenser i størst mulig grad spesifikk informasjon om deltakerne som gjør det mulig å spore dem tilbake til enkelte individer. Eksempler på dette er å anonymisere informasjon slik som navn og arbeidsplass, men for å få en relevant kontekst oppgis det at de jobber på småtrinnet, har musikkintegret utdanning og bruker musikk i undervisningspraksis.

### **3.6.3 Lagring og deling av forskningsmateriale**

Forskningsdata og annet forskningsmateriale skal lagres og deles forsvarlig (NESH, 2021, s.25). Alt av datamateriale har igjennom oppgaven blitt anonymisert eller slettet fortløpende. Spørreundersøkelsen ble laget på side kalt nettskjema<sup>9</sup>, som er et lukket nettsted for undersøkelser med feide-innlogging. Intervjuene inneholdt flere personlige opplysninger, og det ble derfor gjort en rekke steg for å sikre denne dataen. Før innsamling bør det være avklart om materialet skal lagres eller deles, og forskerne må informere deltakerne tydelig om hvordan, i hvilken form og ved hvilken institusjon dette foregår i under innhenting av samtykke (NESH, 2021, s.25). Denne informasjonen ble oppgitt i samtykkeskrivet. For å ta sikkert opptak av intervjuene, ble det brukt lydopptakere uten tilgang til internett. I forhold til lagring av intervjuene ble lydopptakene først transkribert og så slettet. Navn og kontaktopplysninger ble erstattet med koder som ble lagret adskilt fra øvrige data. Når det gjelder bruk av informasjonen, ble informantene også informert om at de kunne få resultatene tilbakeført ved å sende en epost.

---

<sup>9</sup> <https://nettskjema.no/>

### 3.6.4 Konsekvenser for deltakere

Forskere har ansvar for å unngå at forskningsdeltakere blir utsatt for skade og urimelig belastning som følge av forskningen (NESH, 2021, s.27). Risiko for skade kan også være knyttet til deltakernes omdømme, integritet og menneskerettigheter, for eksempel stigmatisering, eller formelle og uformelle straffereaksjoner som følger av deltakelse i forskning (NESH, 2021, s.27). Hensikten med denne masteren er ikke å henge ut enkelte individ, men å samle informasjon rundt hvordan praksis generelt kan og blir gjennomført ved bruk av musikk. For å unngå negative konsekvenser for deltakere, ble det likevel satt inn noen forhåndsregler. Alle som deltok i både spørreundersøkelse og intervju var over 18 år. Det ble ikke spurt om sårbar informasjon om deltakerne, og svarene er anonyme eller anonymiseres til publikasjon av oppgaven. Som oppgitt i forbindelse med fortolkning av datamaterialet ble også analysen sendt til intervjuinformantene, slik at de hadde mulighet til korrigerings for å unngå misrepresentasjon og mistolkninger (se kapittel 3.5.3).

## 4 Analysemetoder

Analyseringen av de ulike metodene i denne studien ble gjort alene som forsker. Å analysere handler om å se datamaterialet i mindre deler, for så å skape mening gjennom bearbeiding og kategorisering (Gleiss & Sæther, 2021, s.170). For å få mest mulig utbytte av metodene ble det benyttet en abduktiv tilnærming. I en abduktiv tilnærming kombinerer man en induktiv og deduktiv tilnærming, hvor man beveger seg frem og tilbake mellom empiri og teori (Gleiss & Sæther, 2021, s.171). Studien begynte deduktivt med teori rundt sammenhengen mellom ulike deler av språklig bevissthet og musikk. Basert på dette ble det laget en spørreundersøkelse med forhåndstema. Utformingen av intervjuguiden ble deretter delvis bygger på en foreløpig analyse av det innsamlede kvantitative materialet. I undersøkelsen ble det blant annet innsendt en kommentar om *selvtillit*, et tema som ikke ble vurdert i forkant av datainnsamlingen. Basert på dette ble det laget et intervju med en mer induktiv tilnærming, som skulle kombinere de tidligere temaene fra teorien brukt i undersøkelsen, med de nye temaene oppdaget i empirien. Da intervjuene var gjennomført, ble disse videre sammenlignet med dataen fra spørreundersøkelsen.

Ettersom denne studien har benyttet mixed methods, vil analysekapitlet videre inndeles i kvantitativ og kvalitativ metode, for å presentere de ulike analyseprosessene på en oversiktlig måte. Først vil den kvantitative analysen fremlegges. Her ble det benyttet en statistisk,

deskriptiv analysemetode, med både univariat og bivariat tilnærming til materialet. Analysens fremgangsmåte vil presenteres, etterfulgt av en oppsummering av temaer og redegjøring for hvilke temaer som videre vil presenteres i funn fra spørreundersøkelsen. Deretter legges tematisk analyse frem, som metoden valgt for analysering av det kvalitative datamaterialet. Fremgangsmåte vil presenteres stegvis, etterfulgt av en oppsummering av temaer og redegjøring for hvilke temaer som videre vil presenteres i funn fra intervjuene. Til sist vil sammenhengen mellom disse metodene i form av likheter og ulikheter belyses, samt hvordan de bygger på hverandre.

## **4.1 Statistisk analysemetode**

For å analysere spørreundersøkelsen ble det benyttet en statistisk analysemetode. Dette er et verktøy som kan brukes for å samle og analysere store mengder tall, for å identifisere mønster og trender som igjen kan overføres til meningsfull informasjon (Simplilearn, 2023). Dette gjør altså statistisk analyse godt egnet for kvantitativ analyse, slik som spørreundersøkelser hvor det er store mengder med svar. For å forberede til analyse, ble all datamaterialet fra den gjennomførte undersøkelsen satt inn i den statistiske analyseprogramvaren SPSS.

Spesifikt har jeg tatt for meg en deskriptiv analyse. Dette er en beskrivende analysetilnærming, og kan brukes til å vise frekvenser slik som for eksempel gjennomsnitt og rekkevidde (Cohen et al., 2018, s.727). Slik statistikk kommer ikke med slutninger eller forutsigelser, de bare viser til hva som ble funnet (Cohen et al., 2018, s.727). Analysen i denne studien gir en kvantitativ beskrivelse av holdningene, praksisene og erfaringene til lærerne i utvalget. Tallene beskriver sammenhenger, men gir ikke årsaksforklaringer. For å få en oversikt over materialet ble univariat og bivariat analyse benyttet.

### **4.1.1 Univariat analyse**

Univariat analyse undersøker hvordan svarene fordeler seg på en enkelt variabel, og kan fremstilles i stolpediagram (Gleiss & Sæther, 2021, s.160). Dette ble brukt for å finne trender i enkeltavkryssingssvar som var fordelt over et antall (se for eksempel Figur 7), samt for å se hvilke alternativer som var valgt oftest i fleravkryssingssvar (se for eksempel Figur 8). Formålet var å oppdage eventuelle statistiske mønster, dersom det var enkelte svar som var besvart markant oftere eller sjeldnere enn andre.

### **4.1.2 Bivariat analyse**

Bivariat analyse sammenligner to variabler, for å se om det er korrelasjon eller samvariasjon mellom dem (Gleiss & Sæther, 2021, s.164). Dette ble brukt for å sammenligne resultatene med de som valgte at de hadde noe form for utdanning eller arbeidserfaring innen musikk og de som ikke hadde det, i tillegg til å se etter forskjeller blant de som valgte at de hadde erfaring innen musikk på grunn av fritidsaktiviteter mot de som ikke hadde slik erfaring (se for eksempel Figur 2). Dette var spørsmål de ble stilt i starten av undersøkelsen, og deltakerne kunne derfor grupperes i to og to. Denne analysemetoden ble sjekket opp mot alle svaralternativer med påstander om musikkbruk og formål ved bruk av musikk i undervisning. Målet var å oppdage eventuelle statistisk, signifikante sammenhenger. En mulig svakhet med bivariat analysetilnærming, er at det likevel er mulig å mistolke urelaterte statistiske sammenhenger til å være årsakssammenhenger. Dette er når man oppdager tilfeldige paralleller i statistikk og tolker en variabel til å være årsak for den andre variabelen (Zakariassen, 2020). I denne studien ses grupper av lærere mot hverandre i forhold til bakgrunn med musikk, og det kan være viktig å vurdere gyldigheten av eventuelle paralleller. En risiko med en av grupperingene er at der er langt færre deltakere i undersøkelsen som har utdanning/arbeidserfaring med musikk enn de som har det, og burde tas i betraktning ved tolkning.

### **4.1.3 Utvalg av data fra spørreundersøkelsen**

I utforming ble det beskrevet en oversikt over spørsmålene i undersøkelsen (se kapittel 3.3.1). Disse var inndelt etter temaene: informasjon om deltaker, læreres holdninger, rutinebruk, undervisningsbruk, rutineformål, undervisningsformål, motivasjon, planlegging og vurdering av språklig utvikling. Alle svarene vil ikke presenteres i funn og diskusjon, grunnet en stor mengde datamateriale. Utsiling av overflødig datamateriale ble gjort i lys av forskningsspørsmålene. Disse omhandler hvordan, i hvilket omfang og hvilke formål lærere har med musikkbruk, læreres utdannings- og erfaringsbakgrunns betydning for selvtillit, samt hvordan lærere rapporterer musikkbruk for å fremme lese- og skriveutvikling.

Informasjonsspørsmål ble ansett som relevant for å få oversikt over utvalg og benyttes til dels i bivariat analyse, og ble derfor presentert i utvalg (se kapittel 3.3.3). I forhold til det første forskerspørsmålet som ser på hvordan, i hvilket omfang og til hvilke formål lærere rapporterer å bruke musikk i skolehverdagen, ble alle spørsmål rundt formål, bruk, omfang og vurdering

av språklig utbytte ved musikkbruk i både rutiner og undervisning vurdert til å være relevant. Dette inkluderer spørsmålet om hvordan lærere har brukt musikk i løpet av de to siste ukene, inkluderte alle skolefagene. Enkelte presenteres kort, sett opp mot norskfaglig musikkbruk, men alle fag og bruksområder vil ikke utbres. Denne studien har et særlig norskrettet fokus, og en presentasjon av alle fagene vil derfor være overflødig informasjon. Funnene vil ta for seg påstandene som tar for seg læreres holdninger til musikk i skolen, ettersom dette kan gi innsyn hvordan læreres holdninger til musikk kan påvirke deres bruk.

Forskningsspørsmålene var ikke ferdig spisset før utviklingen av spørreundersøkelsen, og det var derfor noen spørsmål som senere ble regnet til å være irrelevante. De siste seks spørsmålene i undersøkelsen omhandlet læreres utvelgingsprosess når de skal bruke sanger, med særlig fokus på å vurdere elevgruppen. Dette inkluderte sangers oppbygning, følelsesmessig påvirkning, elevenes interesse, elevnivå, elevdeltakelse, og tverrfaglighet. Disse spørsmålene ble kuttet fra funn grunnet mangelfull tilknytning til forskerspørsmål. Underveis i undersøkelsen var det også til sammen fire plasser der deltakere kunne velge å skrive utdypende kommentarer. Flere kommentarer blir ikke presentert i funn, fordi mange svar var enten repeterende, eller oppgav ikke ny og relevant informasjon.

## 4.2 Tematisk analysemetode

For å få oversikt over det kvalitative datamaterialet, valgte jeg å bruke en tematisk analysemetode. Tematisk analyse er en metode for å systematisk identifisere, organisere og gi innsikt i temaer på tvers av et datasett (Braun & Clarke, 2012, s.57). De to viktigste grunnene for å bruke denne formen for analyse, er tilgjengelighet og fleksibilitet (Braun & Clarke, 2012, s.58). Dette har vært viktig i denne studien grunnet store mengder data å holde styr på, hvor mange temaer går igjen på ulike tidspunkt i begge intervjuene og sammenfaller med temaer i dataen til spørreundersøkelsen. Utgangspunktet har vært i Virginia Braun og Victoria Clarkes (2012, s.60-69) seks faser for tematisk analyse: *Familiarizing Yourself With the Data*, *Generating Initial Codes*, *Searching for Themes*, *Reviewing Potential Themes*, *Defining and Naming Themes*, og *Producing the Report*. De fem første fasene vil videre bli presentert. Siste fase er å skrive oppgaven, og vil derfor ikke legges frem. Til sist vil jeg redegjøre for hvilke deler av datamaterialet som ble relevant å ta med videre i kapittel 6 om funn og diskusjon av intervju.

#### 4.2.1 Første fase: Utforske datamaterialet

Den første fasen heter *Familiarizing yourself with the data*, som kan oversettes til «å gjøre deg selv kjent med datamaterialet». Fasen handler om å transkribere og lese gjennom dataen flere ganger, samt ta notater eller markere eventuelle interessante deler (Braun & Clarke, 2012, s.60). Mitt kvalitative datamateriale bestod av to intervju, som varte mellom 45 og 65 min. Etersom intervjuene ble tatt opp, startet denne prosessen med å transkribere opptakene.

Å transkribere er å omgjøre muntlige utsagn i intervju til skriftlig tekst, og er den vanligste måten å tilrettelegge opptak av intervjuer for analysering (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). De ferdige transkripsjonene i denne studien tilsvarte i underkant av 16 500 ord. Dette ble gjort ved å lytte og notere ned det som ble sagt, for så å lytte til opptakene på nytt for å sørge for at det ble notert rett første gang. Dersom noe var feilnotert ble dette endret, før jeg igjen lyttet over en tredje gang for å sjekke om alt stemte. Imellom enkelte setninger la jeg også inn aktuelle observasjoner som jeg hadde gjort meg under intervjuet, dersom det virket nødvendig. Dette var for eksempel gestikulering som støttet det som ble sagt. Transkribering er en fortolkningsprosess, hvor for eksempel observasjoner i stemmebruk, eller hvor setninger starter og slutter, er en del av forskerens tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s.211-212). Dette kan påvirke transkripsjonens reliabilitet, ifølge Kvale & Brinkmann (2009/2015, s.211-212). De oppgir også at en skriftlig overføring av det muntlige språket kan påvirke transkripsjonens validitet (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s.212). Transkripsjonene i denne studien ble skrevet på bokmål, på tross av deltakernes dialekter. For å motvirke minket reliabilitet og validitet av transkripsjonen, ble de ferdig nedfelte fortolkningene med intervjuutdrag sendt til deltakerne i ettertid (se kapittel 3.5.3).

Etter transkriberingsprosessen gjorde jeg meg kjent med datamaterialet ved å lese over og notere ned hva intervjuene omhandlet, samt markerte eventuelle setninger jeg fant interessant i prosessen. Oppsummeringer ble skrevet som korte setninger ved siden av hvert avsnitt, og interessante setninger ble understreket. Et eksempel på oppsummering kan demonstreres med et utdrag der vi snakket om hvilke språk lærer velger å trekke inn i undervisningen. Dette utdraget er hentet fra en samtale om bruk av ulike språk i musikk, hvor informant nevnte bruk av tysk.



**Intervjuer:** Ja, hvorfor velger du å ta, for eksempel, tysk inn?

**Lærer 2:** [...] Jeg har jo brukt det i forhold til å vise bokstavene, sant? At det er slik, det der at det er jo også et hardere språk, og hvordan.. Det og finsk for eksempel, altså /k/ (informant sier bokstavlyden), at du har, det ligger litt lengere bak (informanten peker mot munnen), og du har.. Så vi har lært noen finske barnesanger. De synes jo det er gøy og det er jo en motivasjon, tror jeg.

#### *Eksempel 2 Intervjuutdrag*

Dette intervjuutdraget ble oppsummert med: «Informanten lærer elevene sanger på ulike språk for å vise dem ulike bokstavlyder. I tillegg tenker hun at det er motiverende for elevene å synge på andre språk».

### **4.2.2 Andre fase: Koding**

Den andre fasen heter *Generating initial codes*, som kan oversettes til «å skape de første kodene». Fasen starter den mer systematiske analysen med koding (Braun & Clarke, 2012, s.61). Koding er en prosess hvor tekst blir segmentert i mindre deler og tildelt koder, altså navn som beskriver delene (Cohen et al., 2018, s.668). For å lage de første kodene valgte jeg en åpen tilnærming, hvor jeg gav passende koder til intervjuene basert på innholdet av det som ble sagt. Tidlig i prosessen var jeg usikker på nøyaktig hva som ville bli relevant, og valgte derfor en slik løsning for å ikke utelukke noe datamateriale. Eksempler på kodene jeg kom frem til er bokstavinnlæring, begrepslæring, lage musikk, stemmen som instrument, midler, flyt og intonasjon, identitet, motorikk, og rutiner. I Eksempel 2 gav jeg kodene *bokstavinnlæring, språk og motivasjon*.

### **4.2.3 Tredje fase: Finne tema**

Den tredje fasen heter *Searching for themes*, som kan oversettes til «å lete etter temaer». Fasen handler om å finne de overordnede temaene i datamaterialet gjennom å utforske hvilke koder som overlapper (Braun & Clarke, 2012, s.63). Dette involverer å se koder som deler egenskaper og sette disse sammen, slik at man kan finne et meningsfullt mønster i dataen (Braun & Clarke, 2012, s.63). Ut ifra intervjuene kunne jeg finne flere overordnede temaer, slik som motivasjon, språkutvikling, lese- og skriveopplæring, og klasseledelse. Eksempler på dette var at intervjudeltakerne kunne snakke om å utvikle barnas fonologiske bevissthet under bokstavinnlæring og utvide barns ordforråd under begrepslæring, noe som kunne kategorisere

begge disse i språkutvikling. I Eksempel 2 viser læreren til fonologisk bevissthet gjennom bokstavlære, og jeg satt derfor det overordnede temaet som *språklig utvikling og motivasjon*.

#### **4.2.4 Fjerde fase: Bearbeide tema**

Den fjerde fasen heter *Reviewing potential themes*, som kan oversettes til «å gjennomgå mulige temaer». Fasen handler om å kvalitetssjekke temaene ved å drøfte rundt de temaene som har blitt satt i forrige fase (Braun & Clarke, 2012, s.65). Ettersom språkutvikling, og lese- og skriveopplæring henger sterkt sammen, kan det være vanskelig å skille disse. De har sterke sammenhenger, hvor den språklige utviklingen kan anses å være en nødvendighet for å lære å lese og skrive. Derfor ble det også vanskelig til tider å komme frem til hvilke avsnitt som egentlig burde kategoriseres som *språklig utvikling*, og hvilke som burde kategoriseres som *lese- og skriveutvikling*. Jeg kom derfor frem til at dette ble for store, uspesifikke og overlappende temaer, og valgte å bryte dem ned. Dette kommer jeg nærmere inn på i neste fase.

#### **4.2.5 Femte fase: Definere tema**

Den femte fasen heter *Defining and naming themes*, som kan oversettes til «å definere og navngi temaer». Fasen handler om å kunne presisere hva som er unikt og spesifikt rundt hvert tema (Braun & Clarke, 2012, s.66). Dette betyr at temaene burde ha et singulært fokus, burde ikke overlappe, samt burde direkte adressere forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2012, s.66). For å kunne gi spesifikke svar på forskningsspørsmålene om hvordan lærere bruker musikk for lese- og skriveutviklingen, ble jeg nødt til å dele språkutvikling, og lese- og skriveopplæring inn i mindre, spesifikke deler. For å lage disse tok jeg utgangspunkt i teori om språklig bevissthet, og så hvilke deler kom opp i intervjuene. Eksempler på dette er fonologi, morfologi, prosodi, og begreper. Dette gjorde det mye lettere å skille og nyansere deler i de tidligere satte temaene. I Eksempel 2 kunne jeg derfor si at det var fonologi, i stedet for å bestemme om det passer inn i *språklig utvikling* eller *lese- og skriveutvikling*. Dette var også viktig for den videre diskusjonsdelen, som bryter språkutviklingen i mindre deler.

Transkripsjon	Tolkning/oppsummert	Koder	Tema
Jeg har jo brukt det i forhold til å vise bokstavene, sant? At det er slik, det der at det er jo også et hardere språk, og hvordan, det og finsk for eksempel, altså /k/, at du har, det ligger litt lengere bak, og du har.. Så vi har lært noen finske barnesanger. De synes jo det er gøy og det er jo en motivasjon, tror jeg.	Informanten lærer elevene sanger på ulike språk for å vise dem ulike bokstavlyder. I tillegg tenker hun at det er motiverende for elevene å synge på andre språk.	Bokstav-innlæring  Språk  Motivasjon	Fonologi  Motivasjon

Figur 1 Eksempelutdrag som viser resultat av tematisk analyse.

Denne tabellen viser et eksempelutdrag fra analysen. Utdraget er en avgrenset bit fra transkripsjonen, med tre koder og to kategorier. Grunnlaget for dette er at en tekst kan ha flere tilhørende koder, ettersom hvor innholdsrik teksten er (Cohen et al., 2018, s.668).

#### 4.2.6 Utvalg av data fra intervju

Etter gjennomføring av tematisk analyse hadde noen temaer blitt fastsatt. Med dette, var de endelige temaene: informasjon om informant, rutinebruk, rutineformål, holdninger, teorikunnskaper, skolens rammer, fonologi, prosodi, morfologi, begreper, språk, motorikk, rytme, matematikk, motivasjon, stemmebruk, planlegging, utfordringer, kultur, klasseledelse, selvtillit, tematikkbruk, skrive låter og fremføringer.

Denne studien startet som et større samarbeidsprosjekt. Grunnet nødvendig innsnevring av avhandlingen vil ikke alle funn presenteres og drøftes. Informasjon om informant ble kort presentert i utvalg, og er en viktig del av deres bakgrunn som kan belyse deres grunnlag for svar (se kapittel 3.4.3). Til første forskningsspørsmål ble *rutinebruk*, *rutineformål*, *holdninger*, *motivasjon* og *klasseledelse* svært viktig for å nyansere musikkens rolle i skolen. Videre ble *selvtillit*, *stemmebruk*, *teorikunnskaper* og *planlegging* viktige temaer knyttet til læreres forutsetninger, som inngår i det andre forskningsspørsmålet. *Fonologi*, *prosodi*, *begreper*, *språk*, *tematikkbruk*, *skrive låter*, *motorikk* og *rytme* var alle nødvendige tema som sa noe om forskningsspørsmålet om lese- og skriveutvikling gjennom musikkbruk. *Morfologi*

ble derimot fjernet grunnet for lite data for drøfting. I forhold til temaet *matematikk*, ble samtaler om begrepslære tatt med, ettersom det inngår i språkutvikling, men samtaler om brøk ble valgt bort.

### 4.3 Sammenheng mellom analysemetodene

Spørreundersøkelsen hadde en deduktiv tilnærming og ble bygd hovedsakelig basert på teori med temaer lagd før datainnsamlingen. Intervjuet bygget videre på undersøkelsen, men ettersom intervjuet var semistrukturert ble ikke alle temaene ferdigstilt før etter analyse av datamaterialet. Da temaene var satt, ble disse sett opp mot de tidligere temaene i undersøkelsen. Slik var det mulig å få et helhetlig bilde av all datamaterialet, og se likheter og ulikheter på tvers av metodene.

Undersøkelsen og intervjuene hadde mange likheter i temaer, noe som kan bidra til å styrke undersøkelsens gyldighet grunnet relevans. *Holdninger, rutinebruk, rutineformål, motivasjon og planlegging* var alle temaer som var planlagt å samsvare i intervju. *Fonologi, prosodi, morfologi, begreper og språk* var viktige tema i intervju som kan underlegges temaet *språklig utvikling* i spørreundersøkelsen. Disse områdene av språklig utvikling ble ikke spesifikt spurt om i intervjuene, men ble indirekte oppfordret til å snakke om gjennom spørsmål angående hvordan lærerne bruker og involverer språk i musikkbruken sin.

Samtidig ble intervjuet utformet med flere temaer enn undersøkelsen. Det var ulike grunner for dette. For det første var spørreundersøkelsen noe begrenset som et resultat av et ønske om å holde den kort og presis. Dette betyr at enkelte spørsmål i intervjuet hadde tidligere vært vurdert og utelukket fra spørreundersøkelsen. Intervju gir mulighet for utfyllende spørsmål, har rom for oppfølgingsspørsmål og utbredelse av temaer. Temaene om *utfordringer og skolens rammer* var planlagte spørsmål i intervju, og det ble vurdert at det var ønskelig å utforske dette. For det andre ble intervjuet bygget på empirien av spørreundersøkelsen, og det var derfor behov for flere spørsmål. *Selvtillit* var et viktig intervjutema som induktivt kom fra spørreundersøkelsen, ettersom noen hadde skrevet en kommentar om selvtillit. I retrospekt var dette et spennende tema som gjerne skulle vært med i undersøkelsen som en meningsmåling, men takket være intervju var det likevel mulighet for å utforske dette nærmere.

Selv om ikke alle temaer som oppstod i intervjusituasjonen var med i intervjuguiden, var ikke dette nødvendigvis grunnet en mangel på refleksjon rundt temaene under utformingen. *Motorikk* og *matematikk* var temaer som ble vurdert, men ikke tatt med grunnet vurdering av temaene som irrelevant for lese- og skriveutviklingen. Likevel kom det også frem helt uventede temaer. *Teorikunnskaper*, *rytme*, *stemmebruk*, *kultur*, *tematikkbruk*, *skrive låter* og *fremføringer*, var uventede temaer som informantene delte. Disse nye temaene gjorde det tydelig at det kunne vært flere andre interessante temaer i spørreundersøkelsen.

## 5 Funn og diskusjon fra spørreundersøkelsen

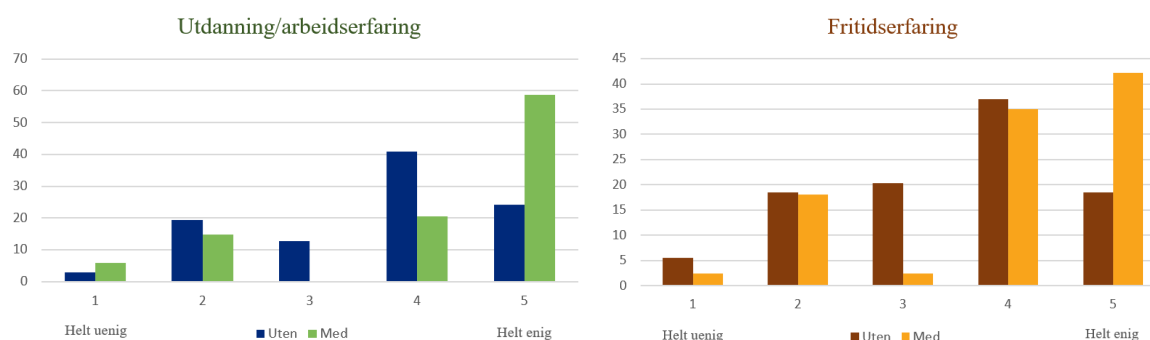
Basert på den gjennomførte statistiske analysen vil jeg i dette kapitlet trekke frem relevante funn fra spørreundersøkelsen. Funnene ble vurdert i analysen, og utvelgelsesprosessen ble redegjort for i utvalg av data (se kapittel 4.1.3). Målet var å kartlegge læreres holdninger og musikkbruk for å besvare det første forskningsspørsmålet: «*Hvordan, i hvilket omfang og til hvilke formål rapporterer lærere å bruke musikk i skolehverdagen?*» For å være mest mulig transparent vil svarene presenteres som diagrammer for oversikt, med relevante tall oppgitt i prosent. Temaene er inndelt etter gitte tema i undersøkelsen, hvor resultatene for påstander, rutinespørsmål og undervisningsspørsmål belyses.

### 5.1 Påstander

Etter informasjonsspørsmål startet undersøkelsen med fem påstander. Det overordnede spørsmålet var «I hvilken grad er du enig i disse påstandene?». I diagrammene vist til videre i oppgaven er svarene oppgitt som tallene 1-5. Disse ble i spørreundersøkelsen presentert som valg mellom *helt uenig* (1), *delvis uenig* (2), *nøytral* (3), *delvis enig* (4) og *helt enig* (5). Alle påstandene har to tilhørende diagrammer med resultater vist i prosent. Dette for å presentere resultatet av de bivariate analysene gjort, hvor svarene ble sett opp mot læreres utdanning og erfaringer (se kapittel 4.1.2). Diagrammene kalt *Utdanning/arbeidserfaring* viser svar delt i *blå* (de som ikke har hatt musikk i utdanning eller erfaring med musikk som arbeidsfelt) og *grønn* (de som har hatt dette). Diagrammene kalt *Fritidserfaring* viser svar delt i *brun* (de som ikke har erfaring innen musikk grunnet fritidsinteresser) og *oransje* (de som har dette).

### 5.1.1 Første påstand: musikk i skolehverdagen

Første påstand var: «Musikk er en stor del av skolehverdagen» (se Figur 2).

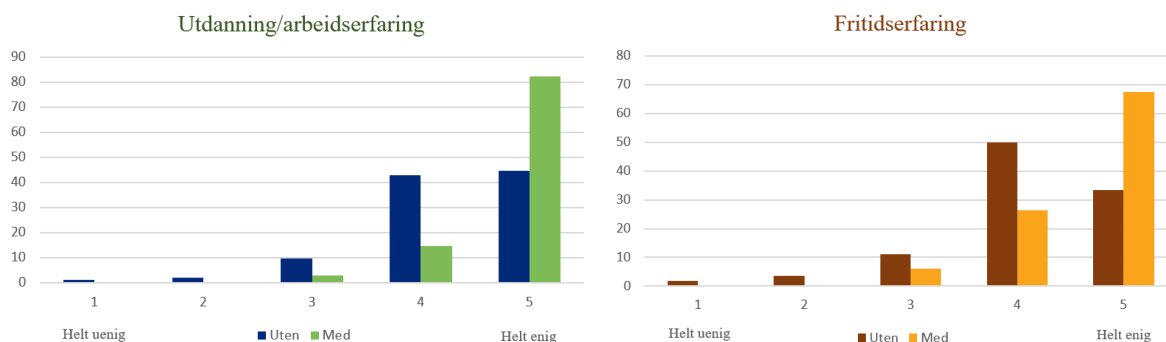


Figur 2 Deltakersvar til første påstand: «Musikk er en stor del av skolehverdagen».

Alt i alt er lærerne i spørreundersøkelsen i overvekt enige om at musikk er en stor del av skolehverdagen. Totalt valgte 68,6% at de var *delvis* eller *helt enig* i påstanden, 9,6% var *nøytral*, mens 21,8% var *delvis* eller *helt uenig*. Dette kan tyde på at musikk er en relativt vanlig del av skolehverdagen. Likevel virket dette delvis å være påvirket av lærernes egen bakgrunn med musikk. Av deltakerne som sier seg *delvis* eller *helt* enige, kan vi se at det er prosentvis flere (77,11%) som har fritidserfaring med musikk (oransje i figur). Av de uten erfaring (brun i figur) svarte litt over halvparten (55,56%) det samme, og så mange som 20,37% av disse valgte *nøytral*. Dette utgjør størsteparten av de 13 nøytrale deltakersvarene, hvor bare 2,41% av de med fritidserfaring svarte *nøytral*. I forhold til de med utdanning/arbeidserfaring med musikk (grønn i figur), var det ingen som var *nøytral* til påstanden. De uten (blå i figur) var mer spredt i svarene og la mer vekt på *delvis enig* enn *helt enig*. Både de med utdanning/arbeidserfaring innen musikk og de med fritidserfaring stilte seg i større grad *helt enig* enn de uten. Dette kan muligens forklares av at de med utdanning/arbeidserfaring og/eller fritidserfaring vil ha større sannsynlighet for å velge musikk som metode i læring, og dermed også oppleve skolehverdagen som mer musikalsk.

### 5.1.2 Andre påstand: musikk som læringsverktøy

Andre påstand var: «Jeg ser på musikk som et godt læringsverktøy» (se Figur 3).

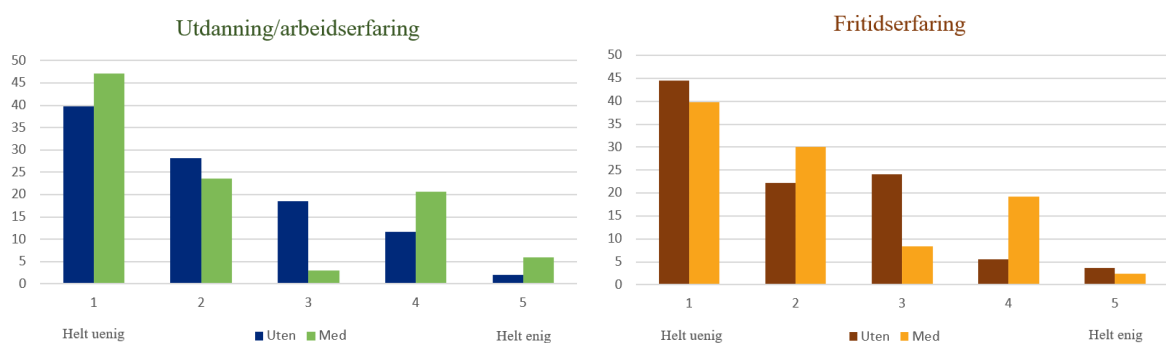


Figur 3 Deltakersvar til andre påstand: «Jeg ser på musikk som et godt læringsverktøy».

Totalt sett er de aller fleste enten *delvis* eller *helt enige* i påstanden (89,8%). Bare 2,2% velger *delvis* eller *helt uenig*, og 8% velger *nøytral*. Selv om det er få, er det likevel bare de uten tidligere utdanning/arbeidserfaring (blå i figur) og uten fritidserfaring med musikk (brun i figur) som velger en grad av uenighet til påstanden. Disse stiller seg også i større grad nøytrale til påstanden, enn de som har utdanning/arbeidserfaring (grønn i figur) eller fritidserfaring (oransje i figur). Ettersom det er snakk om lave tall kan dette være en tilfeldighet, men det kan også peke på en sammenheng mellom utdanning og fritidserfaring med musikk, og en positiv innstilling til å bruke musikk for læring.

### 5.1.3 Tredje påstand: musikk som kunst og tverrfaglighet

Tredje påstand var: «Musikk er et kunstfag og burde ikke gjøres tverrfaglig» (se Figur 4).



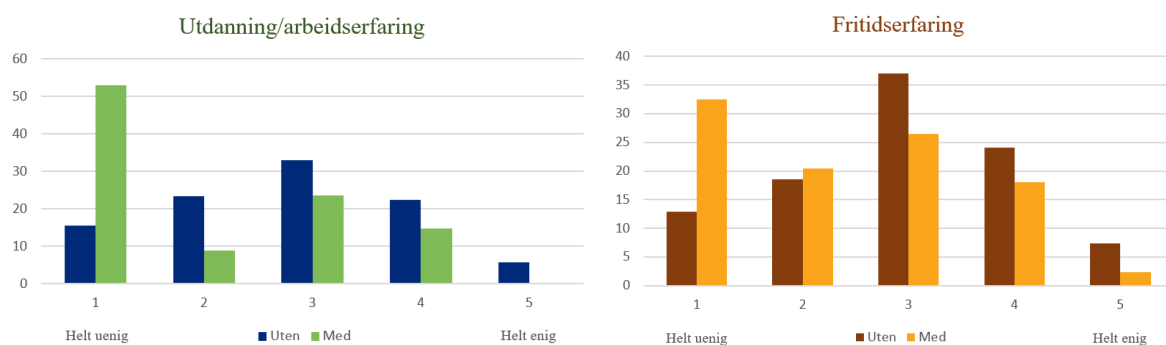
Figur 4 Deltakersvar til tredje påstand: «Musikk er et kunstfag og burde ikke gjøres tverrfaglig».

Det er stor vekt på uenighet i denne påstanden, hvor totalt 68,6% valgte at de var *delvis* eller *helt uenig*. 16,8% valgte at de var *delvis* eller *helt enig*, og de resterende 14,6% valgte at de var *nøytral*. Både de som ikke har utdanning/arbeidserfaring innen musikk (blå i figur), og de som ikke har fritidserfaring med musikk (brun i figur), viser større tendenser også her til å

velge *nøytral*. Samtidig velger de med utdanning/arbeidserfaring (grønn i figur) både *delvis* og *helt enig* mer enn de uten. Lærerne med fritidserfaring (oransje i figur) stiller seg også i ganske stor grad mer enig til påstanden i forhold til de uten slik erfaring. De aller fleste er uenige i påstanden, men av de som er enige er det en overvekt av personer med utdanning/arbeidserfaring og fritidserfaring med musikk. At mange av disse er *delvis enige*, kan tyde på at de er enige i deler av påstanden, slik som at musikk er et kunstfag eller at det ikke burde gjøres tverrfaglig. En mulig måte å se på dette på kan derfor være at de som er musikkinteresserte kanskje anser musikk som et kunstfag, men fremdeles tenker at det ikke burde utelukkes fra tverrfaglig bruk. En annen vinkling kan være at de ikke anser musikk som et kunstfag, men heller en metode for læring, og er derfor enige at det burde brukes som en tverrfaglig metode.

#### 5.1.4 Fjerde påstand: musikk som tilnærming

Fjerde påstand var: «Jeg velger heller andre tilnærminger enn musikk» (se Figur 5).



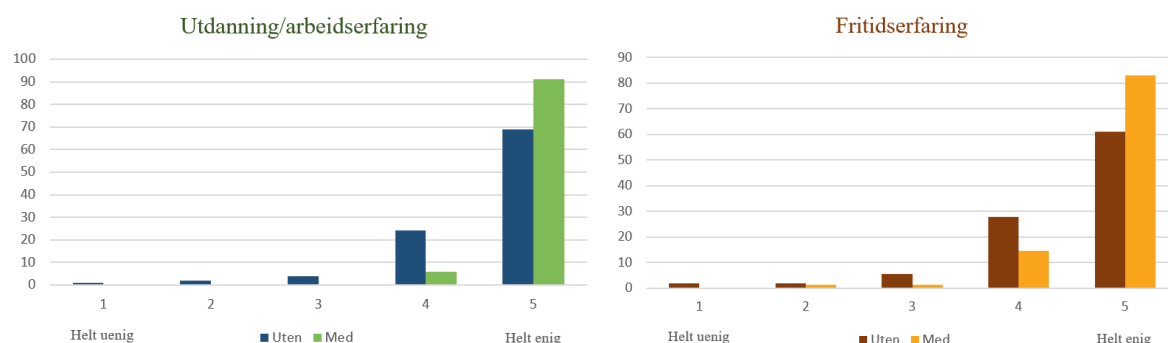
Figur 5 Deltakersvar til fjerde påstand: «Jeg velger heller andre tilnærminger enn musikk».

Den største andelen av deltakerne er uenige i påstanden, hvor totalt 44,5% krysset av for enten *delvis* eller *helt uenig*. Mange er *nøytral* (30,6%), og noen er *delvis* eller *helt enige* (24,8%). Her er det derimot en stor forskjell på svarene etter bakgrunnen til lærerne. De fleste med utdanning/arbeidserfaring (grønn i figur) og de fleste med fritidserfaring (oransje i figur), velger i mye større grad at de er *helt uenig* enn de uten. Det er også et overvekt av nøytralitet blant de uten utdanning/arbeidserfaring (blå i figur) og uten fritidserfaring med musikk (brun i figur). At lærere som er interessert i musikk, til en grad hvor de har utdanning eller erfaring med musikkbruk, i større grad er uenig i å velge andre metoder ovenfor musikk, er kanskje ikke så rart. Dette kan tyde på læreres metodefrihet som en viktig faktor i musikkbruk, og kan gi et individuelt preg på praksisen til lærere.



### 5.1.5 Femte påstand: musikkens innvirkning på motivasjon

Femte påstand var: «Musikk kan ha en positiv innvirkning på elevmotivasjon» (se Figur 6).



Figur 6 Deltakersvar til femte påstand: «Musikk kan ha en positiv innvirkning på elevmotivasjon».

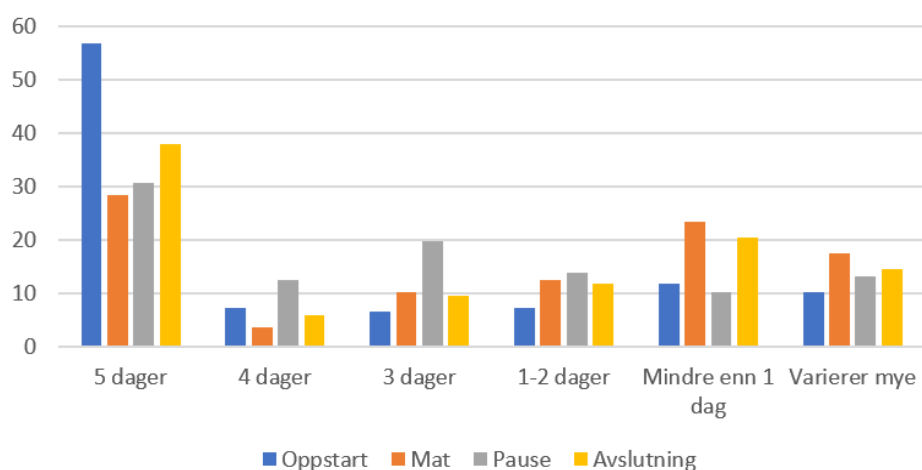
Nesten alle lærerne mener at musikk kan ha en positiv innvirkning på elevmotivasjon, hvor så mange som 95% av totalen sa seg *delvis* eller *helt enig*. Bare 2,1% sier seg *delvis* eller *helt uenig*, og 2,9% valgte å krysse for *nøytral*. Det er en generelt stor overvekt på *helt enig* blant alle lærere, men den største andelen av disse er likevel personer med utdanning/arbeidserfaring (grønn i figur) og fritidserfaring (oransje i figur). De uten utdanning/arbeidserfaring (blå i figur) og uten fritidserfaring med musikk (brun i figur) har en prosentvis større vekt på *delvis enig* enn de med dette. Ingen med utdanning/arbeidserfaring innen musikk velger *helt uenig*, *delvis uenig* eller *nøytral* til påstanden, og ingen med fritidserfaring med musikk velger *helt uenig*. Det er altså stor enighet blant lærerne at musikk kan ha en positiv innvirkning på motivasjon, men små nyanser tyder på en liten forskjell blant holdningene til de ulike gruppene, hvor de med utdanning/arbeidserfaring, og de med fritidserfaring, er i noe større grad *helt enig* enn de uten. Dette tyder på at lærere generelt tenker på musikk som motiverende, men at holdningen kan bære preg av egen bakgrunn og interesser.

## 5.2 Rutiner

Det første forskningsspørsmålet om *hvordan*, *i hvilket omfang* og *til hvilke formål* lærere rapporterer å bruke musikk i skolehverdagen, skulle kartlegge musikkens rolle i praksis. For å få større innsyn i hvilken rolle musikk har skolehverdagen, var det viktig å avdekke i hvilket omfang og til hvilke formål musikk blir brukt i rutinesituasjoner.

## 5.2.1 Musikkbruk i daglige rutiner

Det første rutinespørsmålet ble formulert som: «Hvor ofte bruker du musikk som en del av daglige rutiner?» (se Figur 7). Her ville omfanget av rutiner kartlegges, hvor lærerne skulle vurdere hvor ofte de bruker musikk i *oppstart av dagen*, *mattid*, *pauseaktivitet* og *avslutning av dagen*. Deltakerne kunne de velge mellom fem dager i uka, fire dager i uka, tre dager i uka, en til to dager i uka, mindre enn en dag i uka, og varierer mye fra uke til uke. Diagrammet viser svarene i prosent.










Figur 7 Hvor ofte deltakere rapporterer at de bruker musikk i ukentlige rutiner.

Musikk synes å stå generelt sterkt i ukentlige rutiner blant deltakerne, hvor *oppstart*, *mattid*, *pauseaktivitet* og *avslutning for dagen* alle blir valgt fem dager i uken i større grad enn noe annet avkrysningsalternativ. Over halvparten av lærerne (57%) velger at de bruker musikk til *oppstart av dagen* fem dager i uka. Rutiner står også sterkt i andre overganger, hvor over halvparten velger at de bruker musikk et sted imellom tre og fem dager i uken som *pauseaktivitet* (63%) og for å *avslutte dagen* (53,5%).

## 5.2.2 Formål med musikkbruk i rutiner

Oppfølgingsspørsmålet til rutinebruk, var: «Hva ønsker du å oppnå med bruk av musikk i daglige rutiner?» (se Figur 8). Her var det ønskelig å kartlegge formål med rutinene. Svaralternativene gav mulighet til å krysse av for flere valg, og deltakerne kunne krysse av for så mange alternativer som de selv ønsket.

Svar	Antall	% av svar	
Annet	11	8%	 8%
Elevmedvirkning	68	49.6%	 49.6%
Fellesskap, relasjon, trivsel og/eller miljø	124	90.5%	 90.5%
Motivasjon og/eller elevinteresse	106	77.4%	 77.4%
Faglig- eller språklæring	89	65%	 65%
Klasseledelse og/eller forutsigbarhet	74	54%	 54%
Bruker ikke musikk	4	2.9%	 2.9%

Figur 8 Formål deltakere oppgir å ha ved musikkbruk i daglige rutiner.

Som formål med rutinebruk velger så mange som 90,5% *fellesskap, relasjon, trivsel og/eller miljø*. 77,4% krysser av for *motivasjon og/eller elevinteresse* og 49,6% for *elevmedvirkning*. Over halvparten (54%) krysser også av for *klasseledelse og/eller forutsigbarhet*. Det kan virke som det største fokuset ligger på klasseledelse, både fordi over halvparten krysser spesifikt for dette, men også ettersom klasseledelse kan argumenteres for å overordnet være måten man skaper et godt fellesskap, relasjoner og læringsmiljø. Å motivere elevene, øke elevinteresse og bidra til elevmedvirkning kan også plasseres under klasseledelse i form av å tilpasse opplæringen, engasjere elevene og inkludering. Samtidig krysser mange av for *faglig- eller språklæring* (65%). Dette kan muligens tyde på at lærere har flersidige formål med rutinebruk, og er også bevisst på slik type læring i rutinesituasjoner.

Ettersom et av svaralternativene var *annet*, ble spørsmålet etterfulgt av et valgfri alternativ om å utdype svarene. Her ble det oppført «Hvis du svarte «annet» på spørsmålet ovenfor, gjerne utdyp». Til sammen valgte 11 deltakere *annet*, og 12 kommenterte på valgfri utdypning. Disse svarene bestod av estetisk opplevelse, julespill, pauseaktivitet, variasjon, ryddetid og overganger, bakgrunnsmusikk, bevegelse og fysisk helse, lesing, læringsstrategier, motivasjon, klassemiljø, samt en kommentar som forteller at: «musikk kommer litt frem hele tiden». Disse kommentarene ser også i stor grad ut til å være rettet mot klasseledelse i form av variasjoner, motivasjon, klassemiljø, pauser og overganger, noe som halvparten av svarene

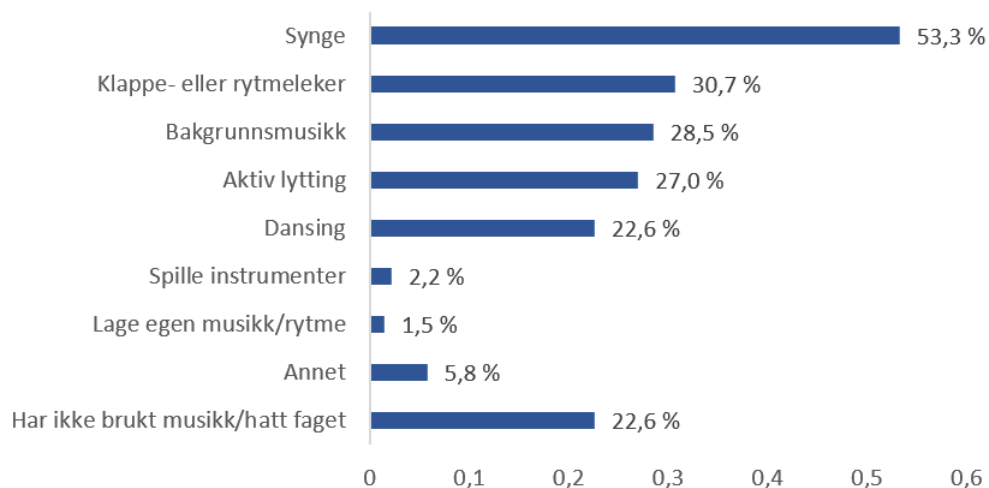
nevner. I forhold til lesing er det en kommentar som sier at de noen uker bruker sangtekster i leseøving, men også at de benytter dem spesielt i forhold til ryddetid og overganger.

## 5.3 Undervisning

Neste del av spørreundersøkelsen skulle fortsette å bidra til første forskningsspørsmål om *hvordan, i hvilket omfang og til hvilke formål lærere rapporterer å bruke musikk i skolehverdagen*, gjennom en videre kartlegging av musikk i undervisningssituasjoner. Dette for å fortsette å få innsyn i musikkbruk i praksis, med et fokus på å differensiere rutine- og undervisningssituasjoner. Denne delen av skjemaet begynte med en overordnet setning: «I løpet av de to siste arbeidsukene...».

### 5.3.1 Musikkbruk i norskfaget

Det første spørsmålet fulgte den overordnede setningen med: «..hvordan har du brukt musikk i de ulike fagene?». Spørsmålet skulle kartlegge både hvordan og i hvilket omfang lærere bruker musikk i undervisning, med et konkret tidsspenn deltakerne kunne ta stilling til. Dette var en fleravkrysningstabell med ulike bruksområder oppgitt til de ulike skolefagene musikk, norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag, kroppsøving, KRLE, og kunst & håndverk. Bruksområdene oppgitt var *bakgrunnsmusikk, aktiv lytting, dansing, klappe- eller rytmeleker, spille på instrumenter, synge, lage egen musikk/rytme, annet, og har ikke brukt musikk/hatt faget*. Dette ble etterfulgt av en mulighet for å utdype dersom andre metoder, som ikke var oppgitt i skjemaet, hadde blitt brukt. Ettersom norskfaget har hovedansvaret for lese- og skriveopplæringen, og har et særlig fokus i denne oppgaven, vil svarene valgt i norsk vises i diagram.



Figur 9 Hva deltakere oppgir å ha brukt musikk på i norskfaget, i løpet av de siste to ukene.

Av de som hadde brukt musikk i ulike fag de to siste ukene ble *synging* valgt oftere enn andre tilnærminger, med unntak av kroppsøving, og kunst & håndverk. Kroppsøving hadde flest svar på *dansing*, og kunst & håndverk hadde flest på *bakgrunnsmusikk*. Totalt var det likevel synging som skilte seg ut som den mest valgte tilnærmingen til musikkbruk i løpet av de siste to ukene. Dette gjelder også for norskfaget, hvor over halvparten av deltakerne (53,3%) valgte at de hadde sunget i norsk (se Figur 9). Vi kan anse dette som et relativt høyt tall, ettersom 22,6% av deltakerne oppgav at de ikke hadde brukt musikk eller hatt faget.

### 5.3.2 Formål med musikkbruk i undervisning

Videre ble deltakerne spurt: «...hva ønsket du å oppnå med å bruke musikk?» (se Figur 10). Dette skulle kartlegge formål med musikkbruk i undervisning. Ettersom det var et oppfølgingsspørsmål til skjema med oversikt over alle fag, var dette ikke spesifisert til enkelte fag, men for å utforske formål med all musikkbruk i undervisning over de siste to ukene.

Svar	Antall	% av svar	
Annet	5	3.7%	3.7%
Pauseaktivitet	84	62.7%	62.7%
Elevmedvirkning	68	50.7%	50.7%
Fellesskap, relasjon, trivsel og/eller miljø	120	89.6%	89.6%
Motivasjon og/eller elevinteresse	116	86.6%	86.6%
Faglig- eller språklæring	91	67.9%	67.9%
Klasseledelse og/eller rutiner	73	54.5%	54.5%
Brukte ikke musikk	1	0.7%	0.7%

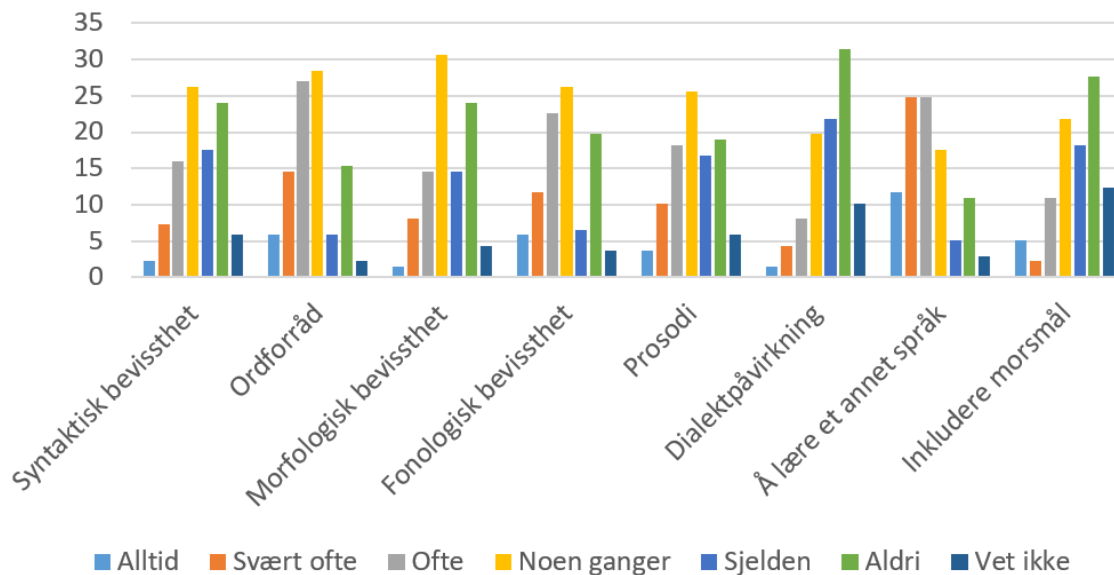
Figur 10 Formål deltakerne oppgir å ha hatt ved musikkbruk i ulike fag, i løpet av de to siste ukene.

Da deltakerne skulle velge formål for bruk av musikk i undervisning, endret tallene seg relativt lite i forhold til formålene oppgitt ved bruk i rutiner. *Fellesskap, relasjon, trivsel og/eller miljø* ble valgt av 89,6% av lærere. Dette er bare en reduksjon på 0,9% sett opp mot det samme alternativet ved rutineformål. I tillegg valgte 54,5% av deltakerne *klasseledelse og/eller rutiner* som formål i undervisning, noe som bare utgjør en økning på 0,5% fra rutineformål. *Motivasjon og/eller elevinteresse* så likevel en litt større økning, fra 77,4% på formål ved rutiner, til 86,6% på formål ved undervisning. Dette utgjør en forskjell på 9,2%. Den eneste forskjellen i disse avkrysningsalternativene var *pauseaktivitet*, som godt over halvparten av deltakerne (62,7%) også valgte. Dette maler et bilde av klasseledelse som et viktig formål også ved bruk av musikk i undervisningssituasjoner. Samtidig hadde *faglig- eller språklæring* også en liten økning på 2,9%. Dette kan muligens peke på en bevissthet til å også bruke musikk som metode for læring i undervisningssituasjoner, og det kan virke som lærere har flerfoldige formål ved musikkbruk også i undervisning.

### 5.3.3 Vurdering av språklig utbytte

I undersøkelsen ble det videre oppgitt: «På et generelt grunnlag..», etterfulgt av spørsmålet: «når du har brukt musikk i undervisning, hvor ofte bruker du å vurdere elevenes språkutbytte i form av...» (se Figur 11). Her var det satt opp en tabell med *syntaktisk bevissthet, ordforråd,*

*morfologisk bevissthet, fonologisk bevissthet, prosodi, dialektpåvirkning, å lære et annet språk enn norsk, samt inkludere morsmål, med alternativene alltid, svært ofte, ofte, noen ganger, sjelden, aldri og vet ikke. Diagrammet viser svarene i prosent.*



Figur 11 Omfanget deltakere rapporterer å vurdere ulike deler av elevenes språklige utbytte, ved musikkbruk i undervisning.

Å lære et annet språk enn norsk fikk flere avkryssninger på alternativet alltid enn noen andre språklige områder, og til sammen valgte så mange som 62,7% av deltakerne et sted mellom alltid og ofte på dette. Ordforråd fikk også en relativt høy prosent, hvor nesten halvparten (47,2%) krysset et sted mellom alltid og ofte. En måte å tolke dette på, kan være at de fleste lærere som bruker musikk benytter dette i språklære, hvor det særlig er et fokus på musikkbruk for å lære og huske nye begreper. Likevel velger bare 18,5% et sted mellom alltid og ofte for inkludering av morsmål. Dette kan muligens vise til en praksis hvor mange lærere bruker musikk for å lære elevene engelsk og muligens norske begreper, men ikke i forbindelse med elevenes språklige mangfold. Dersom vi ser prosentandelen som valgte å lære et annet språk enn norsk (62,7%), opp mot formålsprosentene for faglig- eller språklæring i rutiner (65%) og undervisning (67,9%), er det mulig å se paralleller mot at de fleste som velger faglig- eller språklig læring som formål, trolig ønsker å lære elevene engelsk i disse lærings situasjonene.

Relativt mange (41,7%) velger et sted mellom alltid og ofte for å vurdere fonologisk bevissthet. Dette kan muligens speile norskfaget, hvor elevene i tidlig skolegang skal lære om

bokstaver og stavelser. En vanlig tilnærming til å lære bokstavlydene er gjennom bokstavsanger, og som vist til i Figur 9 var sang den vanligste tilnærmingen til musikkbruk i norskfaget i løpet av de siste to ukene (53,2%). Ettersom det er relativt vanlig å trene på stavelser gjennom klappeleker, kan vi også se en mulig sammenheng mellom prosentandelen til vurdering av fonologisk bevissthet (41,7%) og antall deltakere som valgte *klappe- og rytmeleker* som musikktilnærming i norskfaget (30,6%). En kommentar i et valgfritt utdypningsfelt var at de blant annet bruker musikk med formål om å øve på rim, noe som ikke ble spurt om i undersøkelsen. Videre velger flere deltakere (32,1%) at de vurderer *prosodi*, som også kan kategoriseres som en del av fonologisk bevissthet i form av uttale.

Gjennom bivariat analyse ble det tydelig at de med fritidserfaring med musikk valgte at de vurderer alle de språklige områdene oftere enn de uten denne type erfaring. Dette gjaldt derimot ikke gruppen med utdanning/arbeidserfaring innen musikk, som bare vurderte fire (*ordforråd, dialekt, andrespråk og morsmål*) av de åtte områdene oftere enn de uten denne bakgrunnen. Dette kan muligens tyde på at fritidserfaringer med musikk er viktigere enn om læreren har utdanning/arbeidserfaring med musikk, i forhold til om de vurderer språklige aspekter i musikkaktiviteter. Det kan samtidig peke på et mer generelt plan, hvor interesse er en viktig faktor for språklige formål med musikkbruk.

De fleste svaralternativene fikk likeså en høy prosentandel på svaralternativet *noen ganger*. Dette kan muligens forklares av et press som deltakerne kan ha følt på over å bli stilt spørsmål om egen praksis. Dersom lærerne eventuelt føler at de sjeldent vurderer språklig utbytte eller mangler kunnskaper om hvordan dette kan benyttes, kan det være at de føler på en grad av forlegenhet for å velge alternativene sjelden eller aldri. Et viktig unntak av dette er *dialektpåvirkning på skriftspråk*, hvor mange velger disse alternativene. Ettersom mange også svarer at de ikke vet, kan dette i retrospekt mulig forklares med at det var et dårlig formulert spørsmål som var vanskelig å forstå betydningen av og svare på.

## 5.4 Oppsummering av funn fra undersøkelse

Det var totalt sett stor enighet blant alle lærerne i påstandene, men det kan likevel synes å være små forskjeller blant de inndelte gruppene. Gruppen med lærere som har en bakgrunn med utdanning/arbeidserfaring innen musikk, virker som de er positive til musikkbruk i større grad enn de uten. Det samme gjaldt gruppen med lærere som har fritidserfaring med musikk.



Begge disse gruppene anser i større grad at musikk er en stor del av skolehverdagen, at musikk er et godt læringsverktøy, at de ikke heller velger andre tilnærminger ovenfor musikk, og at musikk kan ha en positiv innvirkning på elevmotivasjon. Dette kan tyde på metodefrihet som en viktig faktor blant lærere, hvor de som har utdanning og erfaring med musikk i større grad velger å bruke musikk, og anser derfor skolehverdagen som mer musikkpreget. Disse gruppene var samtidig i større grad enige i påstanden om at musikk er et kunstfag som ikke burde gjøres tverrfaglig. Dette kan være en indikator på at de som har utdanning og erfaring med musikk enten tenker på musikk som noe som burde ha sin egen verdi utenfor andre fag, eller at musikk er en metode for læring.

Rutinespørsmålene viste at det var vanlig blant lærerne å bruke musikk hver dag i ulike rutiner. Videre spørsmål rundt undervisning viser at formålene som lærere ønsker å oppnå med rutiner har tydelige paralleller med formål i undervisning. I både rutiner og undervisning svarte nesten alle *fellesskap, relasjon trivsel og/eller miljø*, og over halvparten krysset av for *klasseledelse og/eller rutiner*. I kommentarfeltene hvor lærere kunne utdype, skrev flere også om musikkbruk for variasjoner, klassemiljø, pauser og overganger. Det kan derfor virke som at klasseledelse er et veldig fremtredende formål ved musikkbruk, men mange krysset også av for *faglig- eller språklæring*. Dette kan tyde på flere formålsområder, og at flere lærerne utnytter også rutinesituasjoner til læring.

I forhold til vurdering av språklig utbytte gjennom musikkbruk i undervisning, velger over halvparten at de bruker å vurdere dette et sted mellom ofte og alltid for *å lære et annet språk enn norsk*, og nesten halvparten krysser av det samme på *ordforråd*. Likevel velger få lærere at de bruker musikk for *å inkludere morsmål*. Dette kan tyde på at mange lærere er opptatt av engelsk språklæring, hvor det muligens er et formål om å lære elevene engelske begreper gjennom sangtekster. Dersom vi ser prosentandelen for *å lære et annet språk* opp mot formålet *faglig- eller språklæring*, kan vi se en mulig sammenheng med at dette ofte handler om å lære elevene engelsk. Slik er det mulig å tenke at disse tallene ikke nødvendigvis representerer musikkbruk i norskfaget eller for lese- eller skriveopplæringen. Samtidig kan det også være et mulig fokus på fonemer og stavelser i norsk, hvor lærere muligens synger bokstavsanger og klapper stavelser med elevene. Interessant nok velger de med fritidserfaring med musikk at de oftere vurderer språklig utbytte i større grad enn de uten. Dette kan peke på interesser som viktigste faktor ved vurdering av språklig utbytte ved bruk av musikk.

## 6 Funn og diskusjon fra intervjuene

Problemstillingen i denne studien er: «*Hvilken rolle har musikk i begynneropplæringen, særlig i forhold til elevenes lese- og skriveutvikling?*». For å besvare dette, vil intervjufunn diskuteres opp mot funnene gjort i spørreundersøkelsen og relevant teori. Disse vil presenteres i samspill med forskningsspørsmålene: 1. *Hvordan, i hvilket omfang og til hvilke formål rapporterer lærere å bruke musikk i skolehverdagen*, 2. *Hvilken sammenheng har læreres utdanning og erfaringer med deres selvtillit i bruk av musikk*, og 3. *Hvordan rapporterer lærere at musikk kan brukes for å fremme lese- og skriveutviklingen*.

På bakgrunn av tematisk analyse vil jeg trekke frem det jeg mener er de viktigste funnene fra intervjuene. Funnene ble vurdert i analysen, og utvelgelsesprosessen ble redegjort for i utvalg av data (se kapittel 4.2.6). Informantene var to lærere på småtrinnet, som begge hadde musikk integrert i allmennlærerutdanningen sin. Begge bruker musikk i sin daglige praksis, og forteller at de er glade i musikk. Lærer 1 forteller at hun liker å synge, mens lærer 2 forteller at hun også er i stand til å spille flere ulike instrumenter. Grunnet store mengder data vil intervjuene presenteres med oppsummeringer, og er inndelt i temaer som jeg mener representerer utdragene. For å være mest mulig transparent vil også enkelte utdrag inkluderes.

### 6.1 Musikkens rolle i skolen

Studiens første forskningsspørsmål var: «*Hvordan, i hvilket omfang og til hvilke formål rapporterer lærere å bruke musikk i skolehverdagen?*». Det første jeg ville finne ut var om lærerne kunne støtte eller nyansere bildet jeg hadde fått gjennom spørreundersøkelsen. Tidlig i intervjuene åpnet jeg derfor med å spørre om hvilken rolle lærerne tenkte at musikk hadde generelt i skoler, samt hvilke holdninger de oppfattet at andre lærere har til det å bruke musikk.

#### 6.1.1 Bruk og omfang

I spørreundersøkelsen sa litt over to tredeler av deltakerne seg delvis eller helt enig i at musikk er en stor del av skolehverdagen (se Figur 2). Lærer 2 mener at det er mindre musikkbruk nå enn før, men begge intervjuinformantene er samtidig enige om at det er mer bruk av musikk på småtrinnet enn mellomtrinnet. At det blir mindre sang på mellomtrinnet samsvarer med funnene gjort i Beckmann & Christensen (2022, s.147).

**Intervjuer:** *Hvilken rolle tenker du at musikk har i et gjennomsnittlig eller typisk norsk klasserom i dag, på barneskolen?*

**Lærer 1:** *Jeg tror jo at mange synger til diverse overganger, eller slutt for dagen eller slikt.. Sa du på barneskolen?*

**Intervjuer:** *På barneskolen, ja. Første til syvende.*

**Lærer 1:** *Ja, som gjennomsnittlig.. Jeg vet jo at her så har vi flinke musikk lærere på mellomtrinnet, liksom. Eller, ja.. Flinke, som jobber med forskjellig. Men på småtrinnet så blir det jo mer og mest sang.*

**Intervjuer:** *Du tenker at det er en forskjell på småtrinnet og mellomtrinnet, hvordan lærere gjør det? At det er mer på småtrinnet?*

**Lærer 1:** *Ja. Det er mer sang på småtrinnet, eller på en annen måte.*

**Intervjuer:** *Hvilket formål tenker du da det blir gjort med på småtrinnet i forhold til på mellomtrinnet? Tenker du at det er noen forskjeller der?*

**Lærer 1:** *Ja, for jeg tror på mellomtrinnet så har de sine spesifikke musikk timer, i noen klasser er det kun da de har musikk. Mens på småtrinnet bruker vi det kanskje i løpet av hele dagen, hver dag. Litt avhengig av hvem man er, da.*

Jeg startet med å spørre lærer 1 om hvilken rolle hun tenker musikken har i et typisk norsk klasserom. Hun forteller at mange bruker det i rutiner, slik som i form av overganger, slutt for dagen og lignende. Det kan være dette hun mener med at musikk blir brukt på en annen måte på småtrinnet, altså at musikkbruk i rutiner faller bort når elevene blir eldre. Dette reflekteres godt gjennom småtrinns lærerne i spørreundersøkelsen, hvor det kom tydelig frem at mange bruker musikk til ulike rutiner hver dag (se Figur 7). Backmann & Christensen (2022, s.147) kom også i sin studie frem til at det var mye sang på småtrinnet, og at dette ofte var knyttet til rutiner, slik som oppstart og avslutning av dagen. At mine metoder samsvarer med denne studien, bidrar til å støtte denne antakelsen.

### **6.1.2 Formål**

Jeg diskuterer med lærerne om hvilke rutiner de har som involverer musikkbruk. De forteller begge om forskjellige tilnærminger og sanger, men er begge veldig tydelige om deres positive holdninger til å ha musikk i rutiner.

**Intervjuer:** *Hva tenker du er formålet ditt med å gjøre det?*

**Lærer 2:** *Dagen blir jo mye bedre. Alle blir jo glad. Alle blir jo galdere! Det er lite konflikter. Finnes ikke konflikter! Du synger dem vekk.*

**Intervjuer:** *Rett og slett glede?*

**Lærer 2:** *Ja, og danse, sant. Å ta avbrekk i dagen hvor vi.. Ofte så.. (Informant later som hun snakker til en elev): «Kom du, ta nå trommen du, så tar vi..». (Informant synger): «Put your hands on your head, put your hands on your nose», sant. Og så danser vi, så er det og så.. til mye.*

Lærer 2 deler entusiastisk at sang bringer mye glede til elevene. Teori støtter musikkens motiverende påvirkning (se for eksempel Diakou, 2016, s.135; Hansen et al., 2014, s.36; Kulset, 2019, s.54; Munden & Myhre, 2015, s.86), og kan mulig være grunnet endorfiner hjernen slipper når man spiller eller hører musikk (Ávila, 2016, s.63; Hansen et al., 2014, s.36; Kulset, 2019, s.54). Lærer 2 har en også en tydelig formening om at musikk er svært motiverende for elever, men lærer 1 nyanserer dette bildet noe og deler at ikke alle elever nødvendigvis er glade i å synge. I spørreundersøkelsen var nesten alle enige om at musikk kan bidra til elevmotivasjon (se Figur 6). At lærer 1 forteller at dette allikevel ikke treffer alle, kan tyde på at mange svarte basert på at musikk *kan*, men ikke alltid *vil* bidra til motivasjon.

Lærer 1 forteller at musikk er godt for klassemiljøet, kan skape en fellesskapsfølelse, samhold og trygghet. Nesten alle i spørreundersøkelsen velger fellesskap, relasjon, trivsel og/eller miljø som formål ved musikkbruk både i rutiner og undervisning (se Figur 8 og Figur 10), som tyder på at dette er en holdning mange lærere deler. Teori peker også på hvordan musikk kan utnyttes til dette formålet, hvor Binns (2016, s.10) og Kulset (2019, s.33) ser på hvordan musikk kan bidra til trivsel, tilhørighet og sosiale relasjoner. Videre presiserer lærer 1 om fordelene ved musikk som klasseleder.

**Lærer 1:** *Jeg tenker at, og spesielt for de minste som skal over på SFO, så i hvert fall i starten så er det utydelig for dem forskjellen på skole og SFO. Så kanskje kan det at læreren tar opp denne «Nå er det slutt for dagen», eller en annen sang da, og så skal de allikevel fortsatt være på skolen, men da er det SFO.*

**Intervjuer:** *Så du tenker rett og slett, hvis jeg forstår det rett, at musikk kan brukes for å gjøre overgangene tydeligere. At her er det et skille?*

**Lærer 1:** *Ja. Også bruker vi det jo en del for å fange oppmerksomheten uten å måtte hysje på eller.. Ute på trappen kan det stå både første og andretrinn klare i rekke, mens noen ikke er*

*klare. Og da er de 60 unger, og jeg kan stå alene på trappen og begynne å synge, og så er alle med, mens en annen går og hanker inn de siste og får dem på plass.*

**Intervjuer:** *Ja, rett og slett litt klasseledelsesbruk?*

**Lærer 1:** *Ja. Også i garderoben hvis noen bruker veldig lang tid på å få kle av seg eller skiftet, hvis de har vært våt eller noe slikt. Så i stedet for å hysje og hysje på de andre, så synger eller klappe regle, eller noe.*

Her trekker lærer 1 frem fordelene ved å bruke musikk som klasseledelse, hvor man kan skape en positiv måte å få oppmerksomhet fra elevene, i tillegg til å gjøre overganger mer tydelig og forståelig. Begge lærere ser ut til å være veldig positive til musikkbruk i rutiner, og trekker frem konkrete formål med hvorfor de ønsker å bruke musikk. Dette kan nyansere blikket på hvorfor så mange deltakere i undersøkelsen velger at de bruker musikk i daglige rutiner, samt stemmer det godt med at over halvparten velger klasseledelse som formål i både rutiner og undervisning.

### **6.1.3 Oppsummering og første forskningsspørsmål**

Det første forskningsspørsmålet prøvde å undersøke *hvordan, i hvilket omfang og til hvilke formål lærere rapporterer å bruke musikk i skolehverdagen*. Empirien tyder på at musikk blir brukt i et stort omfang. Ut ifra intervjuene virker det likevel som om de yngste trinnene er mer preget av musikk enn de eldste. Lærer 1 beskriver at det er en annen type musikkbruk, noe som synes å omhandle mer rutinebruk på småtrinnet. Dette samsvarer med Beckmann & Christensens (2022, s.147) tidligere forskning, og gjenspeiler seg i undersøkelsen, hvor mange lærere rapporterer å bruke musikk i ulike rutiner hver dag. Formålet ser ut til å være drevet av klasseledelse, hvor relasjoner og fellesskap kommer som tydelig frem som mål i både undersøkelse og intervju. Teori støtter musikkens positive effekter i form av trivsel, relasjoner og fellesskap (Binns, 2016, s.10; Kulset, 2019, s.33), og det kan virke som mange lærere har erfart dette. Lærer 1 peker også på fordelene ved å benytte musikk for å skape overganger og holde kontroll på en positiv måte. Forskning og teori peker på sammenhengen mellom språklig bevissthet og musikk (se for eksempel Anvari, 2002; Fonseca-Mora & Gant, 2016; Hansen et al., 2014; Knudsen og Winther 1976; Kulset, 2019; Werner, 2018), og flere i undersøkelsen krysser også av for faglig- eller språklæring som formål ved musikkaktivitet. Det kan samtidig virke som dette i stor grad handler om å lære bort engelsk, ettersom mange oppgir å ofte vurdere språklig utbytte i form av å lære et annet språk enn norsk. Det virker

altså ikke som om disse tallene representerer musikkbruk som sentral for lese- eller skriveopplæringen i norskfaget. Basert på spørreundersøkelsen virker det som at synging er den vanligste måten å benytte musikk på tvers av fag. Likevel krysser noen av for andre tilnærminger, hvor klappe- eller rytmeleker synes å være noe fremtredende i norsken. En mulig tolkning av dette er en norskopplæring preget av synging for å lære fonemer og klapping for å lære stavelser. Alt i alt tyder funnene på at musikk benyttes i et stort omfang i skolehverdagen, men virker å være noe preget av rutinebruk med klasseledelse som et viktig formål.

## 6.2 Læreres forutsetninger

Studiens andre forskningsspørsmål var: «*Hvilken sammenheng har læreres utdanning og erfaringer med deres selvtillit i bruk av musikk?*». I spørreundersøkelsen kom det en kommentar om selvtillit: «Har lite erfaring med å undervise godt i musikk, og mangler selvtillit på det siden jeg ikke har noen studiepoeng i det». Jeg stilte spørsmål til om selvtillit var et utbredt problem for musikkbruk i skolen, og hva som kunne være årsaken til manglende selvtillit blant lærere. En annen kommentar delte også at: «Min mening rundt det er at det er fortsatt mange lærere som ikke vet hvordan de skal ha musikk i hverdagen fordi det står ikke på læringsplanene spesifisert som at man må bruke mer musikk.». Nøkkelordene *studiepoeng* og *læringsplanene*, fikk meg til å undre om læreres selvtillit og bruk blir preget av utdanning eller overordnede læreplaner, og jeg ønsket å gå i dybden av dette i intervjuene.

### 6.2.1 Læreplanverk, utdanning og kunnskaper

Som nevnt i innledningen er det ikke oppgitt noe om musikk i overordnet del i læreplanverket. Det er derimot egne kompetansemål etter 2. og 4.trinn at elevene skal bruke sang i norskfaget. Selv om dette er nedfelt, kan vi likevel diskutere at disse har vage formuleringer. Elevene på andre trinn skal «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, *sang*, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.5). Her ligger ikke fokuset på sang, men at elevene skal uttrykke tekst på kreative måter, og gir ingen retningslinjer til hvordan dette skal foregå. På fjerde trinn lyder kompetansemålet: «lese og lytte til fortellinger, eventyr, *sangtekster*, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.6). Å benytte sangtekster trenger ikke å være i kontekst av musikkbruk, og gir lærere stor metodefrihet til hvordan å tilnærme seg tekstene. I

spørreundersøkelsen kommenterte en informant at mange lærere ikke vet hvordan de skal bruke musikk, fordi det ikke er oppgitt noe spesifikt om å bruke musikk i læringsplanene. Lærer 1 forteller at hun tror noen lærere ikke vet hvordan musikk kan hjelpe for språkutviklingen, og lese- og skriveutviklingen. Begge intervjudeltakerne deler at de skulle ønske at de hadde mer teori å vise til på hvorfor det fungerer.

**Lærer 1:** *Ja. Så, og det er jo kanskje en fare lengere opp at.. (Informant later som hun er en annen lærer): «Ja, jeg er kontaktlærer, men det er han som har musikk». Også gjør man ingenting i hverdagen.*

**Intervjuer:** *Man tenker at det ikke er ens kompetanseområde?*

**Lærer 1:** *Nei. Også tror jeg jo at noen på småtrinnet og kanskje ikke skjønner hvor nyttig det er i forhold til både språkutviklingen og lese- og skriveutviklingen.*

**Intervjuer:** *Ja, det er jo ofte noe man ikke vet før man begynner å lese om det selv, hvis man er interessert. Så tror du da at hvilken utdanning lærere har påvirker da, på den måten, med selvtilliten?*

**Lærer 1:** *Ja. Nå vet jeg ikke hvor mye man har om musikk, og sang og det i for eksempel begynneropplæringen, men jeg tenker at det kunne vært nyttig. Og jeg skulle ønske det fantes mer kunnskap eller litteratur, også finnes det kanskje, men jeg bare vet ikke om det. Jeg har ikke søkt etter det heller.*

Under samtale om læreres holdninger, forteller lærer 1 at hun tenker at det er vanlig å legge ansvaret om musikkbruk på musikk lærere, heller enn å bruke det i egen undervisning. Lærer 2 forteller også i sitt intervju at mange lærere ikke ønsker å bruke musikk, og blir lettet når det er noen andre med kompetanse som kan ta faget. Hun tror at mange lærere vegrer seg for å måtte undervise i de praktiskeestetiske fagene, og at de ser på musikk som et umulig fag. I spørreundersøkelsen kom det frem at lærere som oppgir at de har bakgrunn med utdanning/arbeidserfaring innen musikk, sier i større grad seg enig i at musikk er en stor del av skolehverdagen, at musikk er et godt læringsverktøy, at de ikke heller velger andre tilnærminger ovenfor musikk, og at musikk kan ha en positiv innvirkning på elevmotivasjon (se kapittel 5.4). Dette kan tyde på metodefrihet som en viktig faktor blant lærere, hvor de som har utdanning eller erfaring med musikk i større grad velger å bruke musikk. Lærer 1 peker i dette utdraget mot at det muligens kan være grunnet en følelse av manglende kompetanse, og tror at det er noen på småtrinnet som ikke forstår hvordan musikk kan gagne språkutviklingen, samt lese- og skriveutviklingen. På denne måten tenker hun at utdanning

kan være en innvirkende faktor på musikkbruk. Likevel kom det frem i spørreundersøkelsen at lærere med utdanning/arbeidserfaring med musikk generelt vurderte språklig utbytte mer enn de uten (se kapittel 5.3.3).

Begge intervjuinformantene har hatt musikk integrert i lærerutdanningen, men i intervjuene kom det likevel fram at de ikke følte at utdanningen hadde hatt stor betydning for deres bruk av musikk i praksis. Det kan muligens tyde på at utdanningen ikke har vært utfyllende i hvordan musikk har blitt lært bort, ettersom lærer 1 mener at det kunne vært nyttig med musikk og sang i utdanningen, og skulle gjerne hatt større tilgang til teorikunnskap på området. Lærer 2 støtter denne tankegangen når hun forteller at over årene har skolen blitt mer fagrelatert, og at utdanningen trolig påvirker hvem som ønsker å undervise musikk. Dette kan være en mulig årsak for de små, men betydelige nyansene i påstandene til undersøkelsen, hvor lærere som har musikk i utdanning eller erfaring med musikk som arbeidsfelt, ser ut til å være mer positivt innstilt til musikkbruk enn de uten (se kapittel 5.4).

***Intervjuer:** Du har snakket en del om at du bruker musikk i undervisning, er det generelle ting som du tenker at du må vurdere og planlegge før du bruker musikk i undervisning?*

***Lærer 2:** Ja, det spørres hva du egentlig.. Kan du utdype, hva mener du egentlig? For det er jo mye planlegging. Når du skal bruke det, så kreves det det enormt med planlegging. [...] Fordi det ikke står noen plasser. Det er ikke et eneste læreverk som jeg kan gripe fatt i, og da er det mye planlegging. Og da.. Det resulterer i at jeg lager mye melodier. Så jeg har brukt å bruke.. Nå har det gått litt mer i rutiner, for jeg kan ta ting jeg vet jeg har holdt på med før. Så jeg bruker mye planlegging på å tenke hvordan skal jeg gjøre det her.*

Lærer 2 forteller at det er mye jobb å bruke musikk, ettersom det ikke er noen enkle veiledninger å følge og at utdanningen ikke lærer bort hvordan å anvende musikk som metode. Ettersom musikk ikke har en større plass i læreplanverket og ikke har enkle veiledninger for lærere, er det kanskje enklere å velge det bort for andre metoder som lærere føler seg tryggere på.

## **6.2.2 Trygghet og musikalitet**

Etter lærer 2 tidligere har fortalt at hun ikke tror det er så mye bruk av musikk i skolen, spør jeg om hvilke tanker hun har om andre læreres holdninger til å bruke musikk. Hun presiserer at det er særlig avhengig av trygghetsaspektet for lærere, hvor mange lærere føler at de ikke kan synge og er veldig selvbevisste.



**Intervjuer:** *Du nevnte og at du tenker at du ikke tror at det er veldig mye bruk av musikk generelt. Hvilke holdninger opplever du at lærere typisk har til musikk og det å bruke musikk selv?*

**Lærer 2:** *Det er noe av det du sa i sted, det er det at.. (Informant later som hun er en annen lærer): «Nei, jeg kan ikke synge». Og også det med at.. (Informant fortsetter): «Jeg skjønner jo ikke, hvordan kan du bruke det?». Sant, de ikke ser sammenhengen og slike ting. Men det handler ikke om dem, de fleste er jo.. Tror de fleste ville nok ha brukt det hvis de hadde blitt tryggere, og kanskje også hvis det hadde vært mer fokus på det.*

I dette utsagnet får lærer 2 frem et todelt poeng. For det første trekker hun frem at mange lærere anser seg selv som umusikalske og derfor ikke ønsker å synge. Her får hun frem at mange flere ville sunget, dersom de hadde følt seg mer trygg. Videre trekker hun frem at ikke alle ser sammenhengen mellom musikkbruk og læring. Hun nevner at flere trolig ville brukt musikk, dersom denne kunnskapen fikk et større fokus. Særlig poengterer hun videre at mange lærere ikke føler seg flinke nok, og ikke tør å bidra med den kunnskapen de har.

I studien til Holden & Button (2006, s.34) kom det frem at mange av lærerne var bekymret for manglende musikalske evner og egen tonedøvhets, og så på dette som en mulig konsekvens av lav selvtillit og mangelfulle innspill på lærerutdanningsnivå. Det kan virke som at mange lærere sliter med selvtillit i å undervise musikk, noe som er støttet av studier gjort i tidligere forskning (se for eksempel Hallam, et al., 2009; Holden & Button, 2006; Stunell, 2010). Dette kan bekrefte det informantene fortalte om deres inntrykk av andre lærere. Deres sammenlagte inntrykk var at lærere som ikke er utdannet i musikkfaget føler seg utrygge med å undervise i det. Lærer 2 tenker at det er generelt mindre bruk av instrumenter enn før, og at det er mye bruk av tavle og YouTube. Lærer 1 støtter denne påstanden noe ved å fortelle at enkelte heller setter på en sang eller dans på en skjerm, enn å synge og danse framfor elevene. Dette kan ses i lys av studien til Holden & Button (2006, s.34), som så en sammenheng med at lærere som rapporterte lav selvtillit benyttet radio og tv, mens de som rapporterte høy selvtillit benyttet egne kunnskaper og ideer.

**Lærer 1:** *[...] Jeg skjønner at man lett kan føle at man burde kunne noe om det for å undervise i det, men at jeg ... Litt som de sa i engelsken, at man må bare prate og være et.. Man er jo et forbilde uansett om man selv tenker at man ikke er god i engelsk. Hvis man bare synger, så er du jo et forbilde.*

Kutik (1994, s.107) peker på hvordan pedagoger har stor innflytelse over elevers muligheter til å kunne praktisere deres musikalitet, og lærer 1 poengterer også viktigheten av å være et forbilde som lærer, selv når man ikke føler seg godt nok.

### **6.2.3 Praktiske erfaringer og interesse**

På spørsmål om selvsikkerheten til lærer 2s musikkbruk har hatt innvirkning av hennes musikkferdigheter og kunnskaper, forteller hun at hun ikke føler at hun nødvendigvis har mange teoretiske musikk-kunnskaper, men at hun heller ikke savner det. Dette fordi hun ser at hun klarer å bruke musikk i praksis. Derimot kom det frem at informantene følte at å ha musikk som fritidsinteresse hadde vært positivt for deres bruk. Lærer 1 nevnte at det hjelper å like å synge, mens lærer 2 mente at hennes interesser for instrumenter og musikk hadde vært avgjørende for hennes praksis. Dette kan tyde på at egne interesser har en større påvirkning på praksis enn utdanning. Vi ser også fra undersøkelsen at gruppen med deltakere som har fritidserfaring med musikk velger at de vurderer alle de språklige områdene oftere enn gruppen med utdanning/arbeidserfaring (se kapittel 5.3.3).

I Beckmann & Christensens (2022, s.156) studie kom det frem at flere lærere peker på å ikke kunne spille et instrument som begrensende. Dette samsvarer med studier av Hallam, et.al. (2009, s.10) og Holden & Button (2006, s.33), hvor det virker som at lærere som kan spille instrumenter har større sannsynlighet for å være selvsikker med musikkundervisning enn de som ikke kan det. I artikkelen til Seddon & Biasutti (2008) økte lærere selvtilliten gjennom å lære en enkel blues, noe som igjen tyder på at det ikke nødvendigvis trenger å handle om avanserte musikkegenskaper. Lærer 2 fortalte at hun også tenker at blues gjør det enklere å anvende musikkbruk, og deler at hun selv bruker det til å lage mer spontane sanger. Denne empirien kan peke mot en for teoretisk rettet utdanning, og at det å praktisk holde på med musikk er den egentlige nøkkelen til å tørre å anvende det i praksis.

### **6.2.4 Oppsummering og andre forskningsspørsmål**

Det andre forskningsspørsmålet ville ta for seg *hvilken sammenheng læreres utdanning og erfaringer har med deres selvtillit i bruk av musikk*. Flere studier viser til at mange lærere sliter med selvtillit ved musikkbruk (se for eksempel Hallam, et al., 2009; Holden & Button, 2006; Stunell, 2010), og dette speiler seg i informasjonen gitt i intervjuene. Lærer 2 forteller at mange lærere ikke anser seg selv som flinke nok til å bruke musikk, og føler på stor

usikkerhet om at deres egen stemme ikke er fin. Begge har bemerket seg at mange lærere kan ha enklere for å sette noe på en skjerm enn å bruke musikk aktivt selv, noe som samsvarer med Holden & Buttons (2006, s.34) funn som så korrelasjon mellom type musikkbruk og selvtillit.

Gruppene i spørreundersøkelsen kan tyde på at de som har utdanning/arbeidserfaring med musikk, i større grad velger å bruke musikk enn de som ikke har det. Dette funnet peker på læreres utdannings- og erfaringsbakgrunn som en betydelig faktor for musikkbruk. I intervjuene blir det delt at mange vegrer seg fra å ha praktiskeestetiske fag, noe som kan være grunnet en følelse av mangelfull musikk-kompetanse. Informantene deler at lærere muligens kan vegre seg fra å bruke musikk, dersom de ikke har studiekompetanse i faget. Dette gjenspeiler seg i kommentaren gitt i undersøkelsen, om at deltakeren ikke har studiepoeng i musikk og derfor mangler selvtillit i å bruke det. På den andre siden kommer det frem at begge intervjuinformantene hadde musikk integrert i sin utdanning, men ikke selv opplever dette som behjelpelig for deres praksis. Dette kan muligens speile at det er mer spesifikt hva utdanningen innebærer enn om lærere har tatt utdanning eller ikke. Begge intervjuinformanter skulle også ønske at de hadde mer teori å vise til hvorfor musikk fungerer godt i samhandling med lese- og skriveutviklingen, og peker på at lærerutdanningen kanskje ikke strekker til for å anskaffe denne kunnskapen.

Samtidig viser undersøkelsen en betydelig forskjell på grupperingen av deltakere med og uten fritidserfaring med musikk, hvor de som har dette virker å i større grad stille seg positiv til bruk og hyppigere vurdering av språklig utbytte. Ved diskusjon om personlige interesser, tenker intervjuinformantene at deres bakgrunn har hatt en betydning for deres musikkbruk i praksis. Lærer 2 peker særlig på at hun bruker det, fordi hun vet at hun kan, og føler derfor ikke et stort behov for å bygge teoretiske kunnskaper for å kunne utnytte musikk i undervisning. I studiene til Hallam, et.al. (2009, s.10) og Holden & Button (2006, s.33) så det ut som at selvtillit med musikkbruk kan bli bygget opp i tråd med praktisk erfaring. Dette kan også forklare hvorfor de med fritidserfaring med musikk i større grad stilte seg positiv til musikkbruk, samt i høyere grad valgte å bruke musikk enn de uten denne erfaringen. De med undervisning/arbeidserfaring med musikk viste heller ikke til å vurdere språklig utbytte like mye som de med fritidserfaringer. Dette kan tyde på at praktisk erfaring er viktigere enn teoretisk kunnskap for å få selvtillit med musikkbruk.

## 6.3 Musikkbruk i lese og skriveutviklingen

Studiens tredje forskningsspørsmål var: «*Hvordan rapporterer lærere at musikk kan brukes for å fremme lese- og skriveutviklingen?*». Begge informantene var enig i at musikk er viktig for lese- og skriveutviklingen, men delte også ulike svar på hvordan de utnyttet musikk som metode for denne utviklingen. For å trekke frem spesifikt hvordan lærere kan arbeide med musikk for å fremme elevenes lese- og skriveutvikling, skal jeg videre trekke frem funn innenfor musikkens sammenheng med språklige områder: fonologisk bevissthet og ordforråd. I tillegg vil jeg reflektere rundt sammenhengen mellom lesing, rytme og bevegelse, som er funn utenom de språklige områdene.

### 6.3.1 Fonologisk bevissthet

Fonologisk bevissthet omhandler forståelsen av at ord består av stavelser og lyder, samt at man kan snakke om disse (Høigård, 2013, s.26). Lyster (2018, s.17) understreker at fonologiske ferdigheter er grunnleggende for lesing og skriving, og Hansen et al. (2014, s.43) påpeker at musikk kan benyttes for å øke den fonologiske bevisstheten. Litt under halvparten av deltakerne i spørreundersøkelsen valgte at de vurderte fonologisk bevissthet et sted mellom *ofte* og *alltid* når de bruker musikk i undervisning (se Figur 11). Dette tyder på at relativt mange lærere mener at de bevisst underviser for dette gjennom sin musikkbruk.

#### 6.3.1.1 Fonologi

Fonologi er læren om hvordan lydene i språket vårt fungerer (Store Norske Leksikon, 2019). De fleste deltakerne i spørreundersøkelsen som har brukt musikk i norsk i løpet av de siste to ukene, velger at de har benyttet synging som tilnærming. Lærer 1 deler at hun benytter sang for å lære elevene bokstavlyder, og tallene i undersøkelsen kan være en mulig indikasjon på at mange lærere synger for å lære elevene bokstaver (se Figur 9). Formell bokstavinnlæring er vanlig i norsk skole, hvor elevene lærer et visst antall bokstaver i uken (Rygg, 2016, s.52). Etter mine egne erfaringer, er det vanlig å benytte sanger som baserer seg på en bokstav for å lære elevene om bokstavens navn og lyd. Lærer 2 presenterer en alternativ måte å gjøre dette på. Hun mener at man kan bruke musikk til å lære bokstaver, uten at dette må være i en kontekst av et systematisk bokstavopplæringsprogram. Å leke med bokstavene på et musisk vis kan bidra til å få elevene til å forstå at grafem og fonem er to forskjellige ting, forteller hun. Dette betyr at musikken kan brukes for å hjelpe elevene med å knekke den alfabetiske koden.

**Lærer 2:** [...] Alle bokstavene det er jo musikk, det er jo lyder, sant. Så.. Og det også har jeg oppdaget i løpet av de årene jeg har jobbet.. Det er mange år.. Har jeg oppdaget det at hvis man syng.. For eksempel hvis.. Så har jeg tidlig begynt også har jeg.. (Informant later som hun snakker til klassen): «I morgen skal vi bare.. Vi skal synge. Vi skal bare synge alt vi sier», og det synes jo de er gøy. Også så går vi rundt og synger til hverandre, og det blir jo nesten som en operaforestilling i løpet av en dag, sant. (Informant synger): «Hei, hva er det du holder på med?». Også i alle de her tingene, og det.. Ungene tror jeg blir.. De får en sikrere tonalitet ved å synge mye, sant. Og det er jo.. Og i forhold til det å skjønne bokstavene. At bokstavene er faktisk.. Det er to forskjellige ting. Det er jo det at, sant, du skriver ned grafem og så har det her lydene som faktisk utgjør vårt språk.

I spørreundersøkelsen velger de fleste lærerne at de vurderer et sted imellom *ofte* og *alltid* å lære elevene et annet språk ved musikkbruk i undervisning (se Figur 11). På den andre siden velger svært få det samme for å inkludere morsmål. En mulig tolkning er at mange bruker musikk til å lære bort engelsk, men inkluderer ikke andre språk. Under samtale om språkbruk i undervisning, deler lærer 2 at hun har en del erfaring med å ta i bruk ulike språk i musikken, og trekker frem finsk og tysk som eksempler.

**Intervjuer:** Ja, hvorfor velger du å ta for eksempel tysk inn?

**Lærer 2:** Ja, fordi at det, det er liksom, man.. Jeg har jo brukt det i forhold til å vise bokstavene, sant. At det er sånn.. Det der at det er jo også et hardere språk, og hvordan.. Det og finsk for eksempel, altså /k/ (informant sier bokstavlyden), at du har.. Det ligger litt lengere bak, og du har.. Så vi har lært noen finske barnesanger. De synes jo det er gøy og det er jo en motivasjon, tror jeg.

**Intervjuer:** Det høres litt ut på måten du sier det som at det også handler litt om bevisstheten av lyder, forskjellige lyder.

**Lærer 2:** Ja. Og det er jo veldig viktig når du jobber med de.. Hvis det.. For eksempel hvis du skal begynne å jobbe med de minste og la dem.. De skal lære seg denne verden som har alle disse lydene i seg, og de skal kunne bruke det. Sant, at.. Ja, og da er det på hvilken måte kan man lære seg det?

Informanten var opptatt av at det var viktig i begynneropplæringen å la elevene bli kjent med ulike lyder i språket, og at det var positivt å bruke også andre språk enn norsk for å peke på hvilke bokstavlyder de har i sine alfabet. Her forklarte hun at hun har brukt barnesanger på andre språk og diskutert bokstaver som er ulik fra norsk med elevene. Lærer 2 har altså funnet en måte å benytte ulike språk for å gagne elevenes fonologiske bevissthet. Ettersom få velger

å inkludere morsmål i spørreundersøkelsen, kan vi argumentere for at dette trolig ikke er en kjent eller mye brukt måte å tilnærme seg utvikling av denne bevisstheten på.

### **6.3.1.2 Prosodi**

Prosodi omhandler varighet, trykkplassering, tonelag, rytme og tonehøyde (Kulset, 2019, s.95). Som vist i det første utdraget under fonologi, oppgir lærer 2 at hun liker å ha dager hvor elevene skal gå rundt og synge alt de skal si, og beskriver det både som noe som er gøy og noe som kan hjelpe elevene med å få en bedre forståelse for bokstavene, men også noe som gir elevene en sikrere tonalitet. Hun forteller at å øve på tonalitet og intonasjon kan hjelpe leseflyten, og poengterte en dramatisk forskjell når barn som slet med leseflyt fikk bruke musikk. Dette stemmer godt overens med det Hansen et al. (2014, s.43) forteller om hvordan de samme parameterne som gjør lyder musikalske kan ovenføres til det språklige.

*Intervjuer: Hva tenker du om engelsken da?*

*Lærer 2: «Ja, det er jo.. Altså et språk er jo.. Det er jo musikk. Alle språk er [det]. Og det.. Og den.. Og engelsk er jo det å kunne få intonasjon. Flyten. Få det til å flyte.»*

Kulset (2019, s.95) peker spesifikt på hvordan ulik språklig prosodi kan læres gjennom bruk av musikk, noe lærer 2 opplevde gjennom at elevene fikk en sikrere intonasjon på både norsk og engelsk grunnet sang. Hun forklarte at hun og elevene finner opp melodier slik at de kan synge setningene i stedet for å lese dem, og mente at elevene lærer seg lesing mye raskere på denne måten. I undersøkelsen valgte nesten en tredel av deltakerne at de vurderer prosodi et sted imellom *ofte* og *alltid* når de bruker musikk i undervisning (se Figur 11). Dette kan muligens forklares av at noen lærerne i undersøkelsen også benytter musikk for å lære elevene rett intonasjon og flyt. Vi kan argumentere at mange av disse muligens bruker musikk spesifikt for å lære elevene korrekt intonasjon i engelsk, ettersom mange valgte at de brukte musikk for å lære elevene et annet språk enn norsk.

### **6.3.1.3 Rim**

Bruk av rim er et tidlig kjennetegn på utvikling av fonologisk bevissthet (Lundberg & Herrlin, 2008, s.27). I et spørsmål hvor lærer 1 blir spurt om musikkbruk i undervisning, svarer hun blant annet at hun er bevisst elevenes språkutvikling i form av rim, noe som hun presiserer er helt grunnleggende for leseutviklingen (se Eksempel 1). Lærer 1 fortalte at hun bruker sanger

med mye rim, og viser til et eksempel på en sang med tydelige enderim kalt «Kamelen Klara», som starter med: «En *tiger* er for *diger* og en flodhest er for *brei*. En mus er for liten og en løve ække *grei*». Hansen et al. (2014, s.44) sier at musikk er en god metode for å lære barn om rim, og at det er lurt å rette deres oppmerksomhet på språkbruk i sanger for å øke deres leseferdigheter. Det var ikke oppgitt noen spørsmål i undersøkelsen om rim, men likevel var det en kommentar som utdypet i et valgfritt felt at de blant annet bruker musikk for å trene på rim. Dette kan vise til at det også er andre lærere som utnytter musikk for rim.

#### **6.3.1.4 Rytme og bevegelse**

I underkant av en tredel av deltakerne i spørreundersøkelsen velger at de i løpet av de to siste ukene, har benyttet klappe- eller rytmeleker i norskfaget (se Figur 9). Det kan være vanskelig å si hvilke type leker og formål dette har hatt, men kan mulig være å klappe stavelser eller trene på rytme. Under intervju deler lærer 1 at hun har gjort seg en observasjon om sammenhengen mellom rytme og lesing.

*Lærer 1: [...] Men jeg føler at jeg kan se de som har litt vanskelig med å klappe rytme kan også ha litt vanskelig med boksta.. eller lesing. Og jeg tror at man kan være med å pushe det eller styrke det.*

Hun forteller at hun tror at å trene på rytme kan være behjelpelig på lesingen, men sier seg ikke helt sikker på denne sammenhengen grunnet mangel på teori å vise til. Dette støtter likevel de funnene som er gjort i ulike studier (se for eksempel Atterbury, 1983; Douglas & Willats, 1994; Tierney et al., 2021) om sammenhengen mellom rytme og lesing. Lærer 1 fortsetter å dele en interessant erfaring om en kjenning med dysleksi som gikk på dansing.

*Lærer 1: [...] hun var slik at hun hørte ikke rytmen, men hun satt foten ned akkurat.. Hun visste at foten skulle være nede da det ordet kom, men jeg tror hun forserte gjennom den dansen da, så forserte hun noen grenser der i forhold til lesingen, fordi det kom mer og mer på plass.*

Under samtale med lærer 2 kommer også rytme opp som tema, hvor hun mener at det ligger en rytme i hver eneste bokstav. Hun beskrev at hun hører musikk i bokstavene, og at elevene kan bruke disse til å forme og lese bokstavene. Hun mener at det handler om å bli bevisst på fonemer, og at det er mye lettere å forme bokstavene når elevene bruker lyd samtidig, altså å synge bokstavene som skrives. Hun peker først på at konsonanter slik som <k> er harde, og gestikulerer raske bevegelser i lufta mens hun former bokstaven og lager en kort /k/-lyd. Så

eksemplifiserer hun vokalen <o>, hvor hun gestikulerer langsomme bevegelser i lufta, mens hun former bokstaven og sier /o/ langsomt. Hun ser at elevene adopterer dette i innkoding av bokstavene, ved å selv si lydene til bokstavene når de skriver dem.

En studie av Abril (2011, s.106) pekte spesifikt på sammenhengen mellom musikk og bevegelse, og la bevegelse til grunn som en mulig tilnærming til utvikling av rytmeferdigheter. Under intervju forteller lærer 2 at kroppslige bevegelser har en sammenheng med musikk, og mener at kroppen i seg selv er et instrument. Hun trekker særlig frem at alle har en stemme som vi kan bruke til å synge med. Bevegelse var noe som ikke var oppgitt som en del av spørreundersøkelsen, men under de tre valgfrie kommentarfeltene ble bevegelse nevnt sammenlagt syv ganger. De fleste nevnte ordet uten forklaring, men noen skrev at bevegelse var viktig for fysisk helse eller i kontekst av dansing. Lærer 1 kommer også innom kroppslige bevegelser under samtale om rytme, hvor hun trekker en sammenheng mellom å trene på kryssforbindelser og lesing. Her forteller hun om et eksempel på en klappelek hvor elevene krysser armene. Hun deler at hun har blitt fortalt at slike øvelser kan styrke hjernestrukturer, som igjen gagnar lese- og skriveutviklingen. Dette kan muligens forklares med det Abril (2011, s.92) legger frem om at motorikk og auditoriske systemer synes å være sammenkoblet i hjernen. Lærer 1 forteller videre at elevene kan trene på konsentrasjon og arbeidsminnet gjennom bevegelser til sanger.

**Lærer 1:** *Ja, det var det, også litt finmotorikk, jeg må bare si det mens..*

**Intervjuer:** *Ja, flott, kjør på.*

**Lærer 1:** *For eksempel «Lille Petter edderkopp», og da har vi sunget den både på norsk og engelsk. Øve på pekefinger på tommelen. Vanskelig. Også blir dem veldig konsentrert når dem holder på med akkurat det, å øve på det.*

**Intervjuer:** *Å bruke hendene samtidig som de synger, liksom?*

**Lærer 1:** *Mhm (informant lager lyd som indikerer enighet). Også trener vi på, ja, konsentrasjon og utholdenhet, eller å holde fokus. For eksempel på slike sanger hvor man tar vekk, hvor man gjør bevegelser også tar vi vekk enten ett og ett ord, eller en og en setning.*

**Intervjuer:** *Og så gjør du bevegelsen?*

**Lærer 1:** *Mhm (informant lager lyd som indikerer enighet). Og det tror jeg også er med på å styrke arbeidsminnet, trene opp arbeidsminnet, for når du skal ta vekk.. (Informant later som*



*hun snakker til klassen): «Hvor langt var vi kommet? Hva var det siste vi tok vekk? Hva skal vi ta vekk nå?», mens du gjør bevegelser og synger.*

Her eksemplifiserer lærer 1 først med sangen «Lille Petter Edderkopp», hvor elevene må veksle med å sette tommel mot pekefinger på motsatt hand, for å lage en «klatrebevegelse» med hendene. På denne måten tenker hun at elevene trener konsentrasjonen. Videre trekker hun frem et annet eksempel hvor elevene gjør håndbevegelser til sanger. Her tar de bort et ord eller en setning hver gang de repeterer sangen, men fortsetter å gjøre bevegelsene som hører til. Lærer 1 tenker at det kan bidra til å styrke arbeidsminnet, hvor elevene må konsentrere seg på å huske hvilke bevegelser som kommer i riktig rekkefølge, uten tilsvarende musikk.

### **6.3.2 Ordforråd**

Ordforråd har stor betydning for leseutviklingen, og er særlig viktig å styrke på de yngste trinnene (Høigård, 2013, s.21; Lyster, 2019, s.57). Nesten halvparten av deltakerne i spørreundersøkelsen valgte at de vurderer språklig utbytte i form av ordforråd et sted mellom *ofte og alltid*, når de bruker musikk i undervisning (se Figur 11). I begge intervjuene tok lærerne opp at elevene kan lære begreper gjennom sanger. Dette stemmer godt med hva ulike teorier og forskning sier om sammenhengen mellom musikk og ordforråd (se for eksempel Binns, 2016; Thain, 2016; Kulset, 2019, s.62; Patel, 2011). Under samtale om språklig utvikling, hvor det siste stilte spørsmålet var på hvilke måter musikk ble brukt til ulike fag, begynner lærer 1 å forklare hvordan hun bruker musikk i begrepslæring.

**Lærer 1:** *Begreper kan man jo trekke litt inn. Også bruker vi jo også i starten mye tellesanger og regler, sånn med tanke på matematikk.*

**Intervjuer:** *Ja, hva tenker du at de får ut i matematikk av musikk?*

**Lærer 1:** *Ja, der.. Både begreper og, ja, holdt på å si telling [...]. Da gjør vi også bevegelser til, bruke fingrene. «En og to og tre indianere» (informant teller med fingrene samtidig som hun sier tallene). Også teller man nedover også.*

**Intervjuer:** *Ja, er det for å assosiere mengde med tallet, da?*

**Lærer 1:** *Ja. Begreper. «Stor, liten, diger, brei» (informant viser begrepene ved å flytte hendene fra hverandre og inntil hverandre samtidig som hun sier dem).*

Lærer 1 forklarte her at hun lærer elevene begreper gjennom sanger, hvor hun gestikulerer for visuell støtte til ordene. Werner (2018, s.8) beskriver at å utnytte bevegelser som passer med

tekstens innhold bidrar til langtidsminnet. Dette fordi musikk og bevegelse begge er koblet til verbalt minne (Werner, 2018, s.8). På denne måten får lærer 1 både vist ordenes betydning, samtidig som hun forsterker elevenes minne av ordene. Her brukte hun matematikk som eksempel, og trakk frem synging med telling. Eksempelet var med sangen «Ti små indianere», hvor elevene bruker fingrene samtidig som de synger tallene. Hun demonstrerte også begreper slik som *stor*, *liten*, *diger* og *brei*, hvor hun gestikulerte størrelser ved hjelp av trekke hendene sammen og fra hverandre.

Lærer 2 deler at hun ofte kan lage tekster med elevene, som kan bidra til begrepslæring. Jeg spør om hva hun bruker å vurdere når hun skal gjøre noe slikt, og hun svarer at det er forskjellig ettersom hva det er elevene skal lære. Hun peker til hva læreplanene sier, og bruker ordklasser som eksempel. Med de yngste, kan hun for eksempel ha vekt på verb, og lage tekster ut ifra dette. Så retter hun fokuset til elevene på teksten og snakker om hva det betyr. Å forklare hva ordene betyr er noe Thain (2016, s.102) også anbefaler for at elevene ikke bare skal huske ordene, men også forstå betydningen slik at de kan bruke dem i senere samtaler.

Flere beskriver hvordan sanger bidrar til hukommelse og minne, hvor mange spesifikt peker på repetisjon som et viktig moment i sang som bidrar til å føre begreper til langtidsminnet (Kulset, 2019, s.62; Munden & Myhre, 2015, s.84-85; Patel, 2011, s.11). Dette hadde begge informantene erfart, og lærer 2 forteller at elevene husker mye bedre når de bruker musikk.

*Lærer 2: Det sitter så mye mer. De husker så mye mer da, skjønner du.*

*Intervjuer: De husker bedre når de bruker musikk?*

*Lærer 2: Ja.*

Læreren lager ofte sanger med elevene om ulike temaer, hvor elevene er med helt fra starten med å drøfte ord som passer tema, til ferdig sluttresultat av en skrevet sang. Å bruke sang på denne måten er lurt, for det er enkelt å tilpasse tema eller språket som elevene arbeider med (Munden & Myhre, 2015, s.85). Igjennom sang kan hun slik bruke musikk til å lære elevene om ulike begreper innenfor ulike temaer. Hun deler at det er behjelpelig å bruke blues til å lage mer spontane sanger, og bruker gjerne dette for å lage sanger om elevene. Dette tenker hun at elevene synes er veldig gøy.

### 6.3.3 Oppsummering og tredje forskningsspørsmål

Studiens tredje forskningsspørsmål ville undersøke hvordan lærere rapporterer at musikk kan brukes for å fremme lese- og skriveutviklingen. Gjennom spørsmål om sammenhengen mellom språklig utvikling og musikk i intervjuene, kommer det frem et mer nyansert blikk på hvordan musikken kan brukes for å styrke lese- og skriveutviklingen. Informantene delte ulike tilnærminger til hvordan å utnytte musikk for å styrke elevenes fonologiske bevissthet, øke ordforråd, og i sammenheng med bevegelse.

Hansen et al. (2014, s.43) støtter at musikk kan benyttes for å fremme fonologisk bevissthet. Litt under halvparten av deltakerne i spørreundersøkelsen rapporterte at de vurderte språklig utbytte i form av fonologisk bevissthet ofte eller mer. Hva dette spesifikt innebærer, var det enklere å få innsyn i igjennom intervju. Lærer 2 delte om sin erfaring, hvor hun mente at å benytte musikk er en svært effektiv metode for å få elevene til å knekke den alfabetiske koden. Hun liker å synge både bokstaver og tekster med elevene, og deler at dette har en effekt på både deres avkoding og innkoding. Lærer 2 forteller at elevene har enklere for å forstå sammenhengen mellom fonem og grafem, og har lettere for å skrive gjennom å synge bokstavene. Hun forklarer også at hun bruker barnesanger på ulike språk for å gjøre elevene bevisste på ulike lyder, og at dette særlig er viktig med de yngste. Kulset (2019, s.95) skriver om hvordan språklig prosodi kan læres gjennom musikkbruk. Lærer 2 deler at elevene får en sikrere tonalitet og intonasjon gjennom musikk, som bidrar til bedre leseflyt. Hun forteller at hun hører en rytme i bokstavene, og at elevene kan utnytte denne i formingen av bokstavene. Lærer 1 hadde også gjort seg en observasjon om rytmer, og deler hennes tanker om hvordan rytmetrening ser ut til å ha positive effekter for elevenes leseutvikling. Det er mye forskning gjort på sammenhengen mellom rytme og lesing (se for eksempel Atterbury, 1983; Douglas & Willats, 1994; Tierney et al., 2021), som støtter denne observasjonen. Noen deltakere i undersøkelsen hadde oppgitt å bruke klappe- og rytmeleker i norsk i løpet av de siste to ukene. Å trene rytme kan derfor være en mulig tilnærming enkelte lærere velger. På den andre siden kan dette også omhandle å klappe stavelser, ettersom klappeleker var en del av svaralternativet. Lærer 1 deler videre at å høre og bruke rim er viktig for leseutviklingen, og bruker gjerne morsomme sanger med enderim for å trene elevene på dette. Hansen et al. (2014, s.44) skriver også at musikk er en god metode for å lære barn om rim. Dette var ikke et tema i spørreundersøkelsen, men en kommentar nevnte rimbruk. Dette kan muligens tyde på at det er flere lærere som utnytter musikk for å øve på rim.

Abril (2011, s.106) la bevegelse til grunn som en mulig tilnærming til utvikling av rytmeferdigheter. Bevegelse var ikke inkludert i spørreundersøkelsen som et spørsmål, men kom likevel frem opptil flere ganger i kommentarfeltene. Intervjuinformantene hadde også gjort seg erfaringer med bevegelser i forbindelse med musikk, hvor lærer 2 sa at bevegelse og musikk har en sammenheng, noe som Werner (2018, s.8) også har kommet frem til. Lærer 1 deler sine tanker om at kryssforbindelser muligens kan styrke hjernestrukturer, som igjen gir lesing og skriving. Dette kan ha en mulig sammenheng rundt motorikk og musikkstilkobling i hjernen, noe Werner (2018, s.8) beskriver i sin artikkel. Lærer 1 forteller også at hun liker å trene finmotorikk med elevene for konsentrasjon, samt arbeidsminnet gjennom bruk av bevegelse med og uten musikk. Werner (2018, s.8) støtter dette i noen grad, ved å oppgi at å kombinere bevegelser med musikk kan bidra til langtidsmindet.

Nesten halvparten av deltakerne i spørreundersøkelsen valgte at de vurderte språklig utbytte i form av ordforråd ofte eller mer. Dette virker som et ganske vanlig formål ved musikkbruk i undervisning, og begge intervjuinformantene delte også at de hadde et visst fokus på dette. Flere teorier og forskning peker på musikkens positive effekter for ordforråd (se for eksempel Binns, 2016; Thain, 2016; Kulset, 2019, s.62; Patel, 2011), noe som kan forklare hvorfor lærere benytter dette ofte. Lærer 1 deler at hun ofte har bevegelser tilhørende begreper for å gi elevene visuell støtte, og lærer 2 forteller at hun liker å diskutere hva ordene i sanger betyr med elevene. Å forklare hva ordene betyr er viktig for at elevene skal kunne benytte de nye begrepene i senere kommunikasjonssituasjoner (Thain, 2016, s.102). Lærer 2 mener at det er lettere for dem å huske begreper når de er i kontekst av en sang, og lager gjerne sanger med elevene rundt ulike temaer.

## **7 Konklusjon og avsluttende refleksjoner**

Dette kapitlet vil oppsummere studiens funn med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, for å besvare problemstillingen. Deretter vil jeg ta for meg noen avsluttende refleksjoner rundt anbefalinger om bidrag til praksisfelt og spørsmål om videre forskning.

### **7.1 Oppsummering**

Den overordnede delen av læreplanen poengterer at elevene skal få bruke estetiske uttrykksformer for å lære og utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Musikk er en mulig tilnærming til estetiske uttrykksformer. Norskfaget har et særlig ansvar for lese- og

skriveopplæringen, og fagets relevans og sentrale verdier oppgir at elevene skal kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3-5). Teori og forskning støtter musikkens forbindelse med språklig bevissthet (se for eksempel Anvari, 2002; Fonseca-Mora & Gant, 2016; Hansen et al., 2014; Knudsen og Winther 1976; Kulset, 2019; Werner, 2018), noe som gjør musikk til en mulig utforskende og kreativ læringstilnærming til lese- og skriveutviklingen. Denne studien har prøvd å besvare følgende problemstilling: «*Hvilken rolle har musikk i begynneropplæringen, særlig i forhold til elevenes lese- og skriveutvikling?*»

Musikk har ikke en plass i overordnet læreplanverk, og synes å ha relativt lite fokus i veiledninger og utdanning. Selv om sang nevnes i norskfagets kompetansemål, virker det som om lærere har stor metodefrihet, noe som kan medføre at musikken velges bort. Studiens første forskningsspørsmål omhandlet *hvordan, i hvilket omfang og til hvilke formål lærere rapporterer å bruke musikk i skolehverdagen*. Med utgangspunkt i denne studiens empiriske funn, virker musikk å være mye brukt i begynneropplæringen. På lik linje peker også empirien mot at bruken bærer preg av rutinebruk, hvor klasseledelse er et viktig formål. I intervjuene kommer det frem at det er gode grunner til dette. Fra både teori (Binns, 2016, s.10; Kulset, 2019, s.33) og studiens funn ble det tydelig at musikk kan bringe fellesskap, relasjoner og trivsel, og spørreundersøkelsen viser at mange lærere er klare over dette.

Samtidig gjelder dette også musikk som bidragende til elevmotivasjon (se for eksempel Diakou, 2016, s.135; Hansen et al., 2014, s.36; Kulset, 2019, s.54; Munden & Myhre, 2015, s.84-86), og spørreundersøkelsen tyder på stor enighet blant lærere om at musikk fungerer godt som læringsverktøy. Som oppgitt finnes teori og forskning på at musikk kan brukes for å øke språklig bevissthet, men funnene portretterer et bilde av at de fleste lærere som benytter musikk til språklig læring, hovedsakelig gjør dette i kontekst av å lære elevene engelsk. Det kan virke som at grunnen til at få benytter musikk i større grad i lese- og skriveopplæringen, er todelt: 1. de føler på usikkerhet rundt musikkbruk, og 2. de vet ikke hvordan å benytte det for språklig utvikling.

Flere studier viser at mange lærere sliter med selvtillit i musikkundervisning (se for eksempel Hallam, et al., 2009; Holden & Button, 2006; Stunell, 2010). Det andre forskningsspørsmålet ble utformet som *hvilken sammenheng har lærernes utdanning og erfaringer med deres*

*selvtillit i bruk av musikk.* Basert på funnene virker musikk til å ha en delvis varierende rolle, preget av læreres egne musikkpedagogiske bakgrunn og praktiske erfaringer grunnet interessefelt. Det virker ikke som om lærere har et felles utgangspunkt rundt kunnskaper og bruk av musikk, verken *hvorfor* det kan være fordelaktig eller *hvordan* det kan benyttes, i lese- og skriveopplæringen. Empirien forteller at flere lærere føler på manglende musikkteoretiske kunnskaper som hinder for deres bruk. Likevel viste spørreundersøkelsen at de som var prosentvis mest positiv til musikk var de med fritidserfaringer innen musikk, i forhold til grupperingen med musikalsk bakgrunn i utdanning eller arbeidsliv. Gruppen med fritidserfaringer viste også i større grad å benytte musikk til elevenes språklige utvikling. Dette kan ses i lys av to studier av Hallam, et.al. (2009, s.10) og Holden & Button (2006, s.33) som begge peker på at praktisk erfaring har stor betydning for selvtillit i musikkundervisning. Intervjuinformantene vektla også egne interesser som viktigere enn deres musikkintegreerte lærerutdanning når de skulle benytte musikk i praksis. Dette kan tyde på interesseerfaringer som viktigere enn teoretisk bakgrunn. At lærere har stor metodefrihet, betyr dermed at den enkelte lærers interesser og praktiske erfaringer trolig har stor betydning for musikkens rolle i de enkelte klasserom.

Mitt tredje forskningsspørsmål tok for seg *hvordan lærere rapporterer at musikk kan brukes for å fremme lese- og skriveutviklingen.* Intervjuinformanter har gitt et samlet innblikk i hvordan de benytter musikk i lese- og skriveopplæringen, hvor man kan øke elevenes fonologiske bevissthet gjennom fonologi, prosodi, rim og rytme, samt ordforrådet gjennom begreper og temaarbeid. Utenom språklige områder blir også sammenhengen mellom lesing, bevegelse og rytme løftet frem. Lærer 1 virker som hun har en teoretisk tilnærming til sin musikkbruk. Hun vet at musikk kan gagne språklig bevissthet, og benytter musikken som metode for å lære elevene om spesifikke fonemer, utforske rim og øve på begreper. Samtidig har hun oppdaget en sammenheng mellom lesing og rytme. Selv om hun ikke har teori å vise til, tyder hennes erfaringer på at rytmetrening kan hjelpe elever som sliter med lesing. Lærer 2 anser musikk til å ha en iboende sammenheng til språk, hvor hun uttaler at språk er musikk. Hun deler at kroppen er i seg selv et instrument, og at bevegelse har en sammenheng med musikk. Det er en musikk i enhver bokstav, og disse kan benyttes for å lære å lese og skrive bokstaver, ifølge henne. Lærer 2 deler om hvordan elevene kan synge seg til lesing, og at musikken hjelper elevene med riktig intonasjon. Begge læreres tilnærminger gir et samlet

inntrykk av hvordan man kan arbeide gjennom musikk som metode for å gagne lese- og skriveutviklingen, som kan ses i samsvar med tidligere forskning og teori.

## 7.2 Avsluttende refleksjoner

Det samlede bilde viser at musikk har en fast plass i skolehverdagen, men ikke en sentral rolle i lese- og skriveopplæringen. Hvis det er et mål i overordet del om at estetiske uttrykksformer skal benyttes i skolen, er det da også mulig å gjøre musikk til en mer tilgjengelig metode i fag for lærere? Bruken av musikk kan ikke ses på isolert fra lærerkompetanse. Uten rammer i læreplanverket, lærerveiledninger eller utfyllende undervisning, blir musikk som metode et løst fenomen som lever i nåden av om den enkelte lærer kan og ønsker å bruke musikk, og om lærere velger å dele av denne kunnskapen med hverandre. En mulig løsning på dette kan være en utdanning som tilbyr økt innsikt i musikk som metode, med teoretisk støtte om hvordan det kan benyttes i lese- og skriveopplæringen.

En del av funnene viser konkret hvordan to lærere tilnærmer seg musikk som metode i lese- og skriveutviklingen. Resultatene kan ikke generaliseres, men dette var heller ikke formålet med studien. Heller har ønsket vært å gi rom for at lærere skal kunne reflektere over egen praksis, og gi mulighet til å dra nytte ifra forskningen inn i egen lese- og skriveopplæring. Dette medbringer likevel flere interessante spørsmål til videre forskning, hvor flere studier kunne bidratt til å se nærmere på hvordan lærere kan benytte musikk for å gagne elevenes lese- og skriveutvikling, og muligens utvikling av gode lærerveiledninger som kan støtte lærere i dagens arbeidsliv.

Selv med gode kunnskaper, ser selvtillit også ut til å være en faktor som påvirker vilje ved bruk av musikk. Studier viser at mange lærere sliter med lav selvtillit i forbindelse med musikkbruk (se for eksempel Hallam, et al., 2009; Holden & Button, 2006; Stunell, 2010), og det virker som mange lærere begrunner dette i mangelfulle teoretiske kunnskaper. Likevel tyder forskning og empiri på at praktisk erfaring er den beste metoden for å gjøre lærere mer selvsikre (se for eksempel Hallam, et.al., 2009; Holden & Button, 2006). Det kan virke som at et fokus på de praktiske sidene av musikk i lærerutdanning kan være den mest effektive løsningen. Å fokusere på enkle, anvendbare musikkaktiviteter, slik som Seddon & Biasuttis (2008) studie som lærte bort en enkel blues og økte lærerstudentenes selvtillit, kan være de type grep som kan medføre økt bruk av musikk i faglige kontekster.

Denne studien bidrar i beste fall til å øke bevissthet rundt musikkbruk i begynneropplæringen, samt til å belyse hvordan musikk kan brukes for å fremme lese- og skriveutviklingen. Resultatene kan synes å sprike noe mellom teori og praksis, hvor relativt få lærere ser ut til å benytte musikk i stor grad i lese- og skriveopplæringen, tross store mengder med teori og forskning som ser på sammenhengen mellom språklig bevissthet og musikk. Samlet sett virker det som om en blanding av kunnskap om hvorfor musikk spesifikt fungerer i lese- og skriveutvikling, sammen med praktisk erfaring med instrumenter, vil være tiltak som må iverksettes for å få mer norskfaglig musikkbruk inn i skolen. Det ville muligens gagnet lærerutdanningene hvis alle studentene kunne lære basisferdigheter i musikk med praktisk, anvendbar musikkpedagogikk. Denne kunne da videre knyttes til læring i andre fag, deriblant norskfaget og lese- og skriveutviklingen. Det er imidlertid ingen fasit på hvordan en best tilrettelegger for økt musikkbruk blant lærere, og mer forskning og utprøving på feltet kunne trolig bidratt til et klarere bilde av hva som skal til i et lengere løp. Men å fokusere på muligheter for å øke musikkbruken er kanskje ikke et dumt sted å starte, for å oppnå Opplæringslovens (1998, § 2-3) krav om å gi elevene estetisk opplæring.



## Referanser

Abril, C., R. (2011). Music, Movement, and Learning. I Colwell, R., & Webster, P. (Red.), *MENC Handbook of Research on Music Learning: Volume 2: Applications*. (s.92-129). Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199754397.001.0001>

Anvari, S., H., Trainor, L., J., Woodside, J., & Levy, B., A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, s.111–130. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00124-8)

Atterbury, B., W. (1983). A Comparison of Rhythm Pattern Perception and Performance in Normal and Learning-Disabled Readers, Age Seven and Eight. *Journal of Research in Music Education*, 31(4), s.259-270. <https://doi.org/10.2307/3344629>

Ávila, J. (2016). Musikal Training and Foreign Language Learning. I Fonseca-Mora, M., C., & Gant, M. (Red.), *Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning* (s.57-68). Cambridge Scholars Publisher.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I Bandura, A. (Red.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (s.1-45). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>

Becher, A., A., Bjørnstad, E., & Hogsnes, H., D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I Becher, A., A., Bjørnstad, E., & Hogsnes, H., D. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s.15-26). Universitetsforlaget.

Beckmann, H. B. & Christensen, J. (2022). «Det er jo viktig, men det er ikke så lett å få til.» En undersøkelse av sangens plass i grunnskolen. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (s. 137-163). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163>

Binns, H. (2016). Music: Why it Affects Us, How Society Uses it, and How this Knowledge May Benefit Educators. I Fonseca-Mora, M., C., & Gant, M. (Red.), *Melodies,*

*Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning* (s.7-22). Cambridge Scholars Publisher.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol 3: Data analysis and research publication* (s. 57-71). American Psychological Association. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1037/13621-000>

Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.

Darwin, C. (2009). *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex: Volume 1*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511703829>

David, D., Wade-Woolley, L., Kirby, J. R., & Smithrim, K. (2007). Rhythm and reading development in school-age children: a longitudinal study. *Journal of Research in Reading*, 30(2), s.169-183. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00323.x>

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Diakou, M. (2016). Songs as a Valuable Pedagogical Tool for EFL Primary School Children. I Fonseca-Mora, M., C., & Gant, M. (Red.), *Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning* (s.130-139). Cambridge Scholars Publisher.

Douglas, S., & Willatts, P. (1994). The relationship between musikal ability and literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 17(2), s.99-107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1994.tb00057.x>

Dura, M., T. (1998). *The kinesthetic dimension of the music listening experience*. Northwestern University. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/kinesthetic-dimension-music-listening-experience/docview/304442385/se-2>

Fonseca-Mora, M., C., & Gant, M. (2016), *Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning*. Cambridge Scholars Publisher.

Gleiss, M., S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L., & Kokotsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music education research*, 11(2), s.221-240.  
<https://doi.org/10.1080/14613800902924508>

Hansen, D., Bernstorff, E., & Stuber, G. M. (2014). *The music and literacy connection* (2.utg.). Rowman & Littlefield Publishers.

Holden, H., & Button, S. (2006) The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), s.23-38.  
<https://doi.org/10.1017/S0265051705006728>

Høigård, A. (2013). Frå barnehage til skole. I Traavik, H., & Jansson, B., K. (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s.15-37). Universitetsforlaget.

Kerlinger, F., N. (1986). *Foundations of Behavioral Research* (3. utg.). Holt, Rinehart and Winston.

Koelsch, S. (2011). Toward a neural basis of music perception – a review and updated model. *Frontiers in Psychology*, 2, Artikkel 110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00110>

Kulset, N., B. (2019). *Musikk og andrespråk: Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Kutik, C. (1994). En hverdag i smil og tårer. I Mathisen, A. (Red.), *Barnets verden: Pedagogikk og oppdragelse i førskolealderen* (s.54-64). Steinerskolen.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg., Anderssen, T., M., & Rygge, J., Overs.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 2009).

Lillejord, S. (2013). Læring som praksis vi deltar i. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utg., s.177-208). Fagbokforlaget.

Lyster, S-A., H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2.utg). Cappelen Damm As.

Michaelsen, E. (2018). Dynamisk kartlegging av leseutvikling de første skoleårene. I Palm, K., & Michaelsen, E. (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s.139-162). Universitetsforlaget.

Munden, J., & Myhre, A. (2015). *Twinkle Twinkle: English 1-4* (3.utg.). Cappelen Damm AS.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Palm, K., Becher, A., A., & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I Palm, K., & Michaelsen, E. (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s.13-31). Universitetsforlaget.

Patel, A., D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 2, Artikkel 142.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00142>

Ruud, E. (2021, 14. desember). *Musikk*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/musikk>

Regjeringen. (1996). *Reform 97- Dette er grunnskolereformen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen/id87403/?fbclid=IwAR2\\_hoV4nADIO\\_bwTD\\_SqlvF1TIGpkYo9YJboMX7WxMVAc1eGr9LR2REaVU](https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen/id87403/?fbclid=IwAR2_hoV4nADIO_bwTD_SqlvF1TIGpkYo9YJboMX7WxMVAc1eGr9LR2REaVU)

Rygg, R., F. (2016). Funksjonell bokstavlæring. *Bedre Skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, (4), s.52-57.

Seddon, F., & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10(3), s.403-421.

<https://doi.org/10.1080/14613800802280159>

Simplilearn (2023, 23. februar). *What is Statistical Analysis? Types, Methods and Examples*. [https://www.simplilearn.com/what-is-statistical-analysis-article#types\\_of\\_statistical\\_analysis](https://www.simplilearn.com/what-is-statistical-analysis-article#types_of_statistical_analysis)

Skaalvik, E., M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Universitetsforlaget.

Store Norske Leksikon (2019, 30. september). *Fonologi*. <https://snl.no/fonologi>

Statistisk sentralbyrå (2022). *12282: Lærere i grunnskolen, etter kjønn og alder (K) 2015 – 2022 [Tabell]*. <https://www.ssb.no/statbank/table/12282/tableViewLayout1/>

Stunell, G. (2010). Not Musical? Identity Perceptions of Generalist Primary School Teachers in Relation to Classroom Music Teaching in England. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(2), s.79-107. <https://eric.ed.gov/?id=EJ898048>

Thain, L. (2016). A Window Into Composing Musikal Materials for Young English Language Learners. I Fonseca-Mora, M., C., & Gant, M. (Red.), *Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning* (s.97-107). Cambridge Scholars Publisher.

Thoresen, I., T., & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen – om lek, læring og overganger*. Cappelen Damm AS.

Tierney, A., Gomez, J., C., Fedele, O., Kirkham, N., Z. (2021). Reading ability in children relates to rhythm perception across modalities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 210. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105196>

Tjora, A., Skirbekk, S., Tjernshaugen, A. (2021). *Rolle*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/rolle>

Tjønneland, E. (2021). *Estetikk*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/estetikk>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>

Werner, R: (2018). Music, movement and memory: Pedagogical songs as mnemonic aids. *TESOL Journal*, 9(4), s.1-11. <https://doi.org/10.1002/tesj.387>

Wiggins, D., G. (2007). Pre-K Music and the Emergent Reader: Promoting Literacy in a Music-Enhanced Environment. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), s.55-64. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0167-6>

Zakariassen, E., S. (2020). *Hvordan forstå vitenskap?* Nasjonal Digital Læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:d1fe9d0a-a54d-49db-a4c2-fd5463a7c9e7/topic:077a5e01-6bb8-4c0b-b1d4-94b683d91803/topic:9b2a0642-1d1f-4aee-a9f3-8fc2e315bcf3/topic:56f55b29-b7f1-49fd-8305-5713bd0697c0/resource:55f74cb5-6125-4348-9c6a-2e6f44ac5fe4/9379>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning av meldeskjema fra Sikt



---

[Meldeskjema](#) / [Musikk i skolehverdagen](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
718363	Standard	17.11.2022

**Prosjektittel**  
Musikk i skolehverdagen

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
UIT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Prosjektansvarlig**  
Florian Hiss

**Student**  
Iselin Valberg

**Prosjektperiode**  
19.08.2022 - 22.12.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 22.12.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 22.12.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!



## Vedlegg 2: Samtykkeskjema til intervjuinformantene

### Vil du delta i forskningsprosjektet ”Musikk i skolehverdagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilken rolle musikk har i begynneropplæringen i Norge i dag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

«Musikk i undervisning» er et forskningsprosjekt som skal innhente datamateriale og legge grunnlag for vår masteroppgave. Formålet med prosjektet er å indikere i hvilket omfang og til hvilket formål lærere har ved bruk av musikk i undervisning på småtrinnet. Prosjektet tar for seg læreres bevissthet rundt valg og bruk av musikk, og vi ønsker å nå ut til et flertall lærere på 1.-4.trinn i Norge.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT – Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi ønsker å intervju deg, ettersom du er lærer og har undervisning på småtrinnet i barneskolen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på spørsmål rundt skolehverdagen. Det vil ta omtrent 45 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp og lagret på en lydopptaker uten internettilgang.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De eneste med tilgang til dataopplysningene er studentene som er ansvarlig for forskningsprosjektet; Iselin Valberg og Kamilla Emilie Svendsen, samt vår veileder; førsteamanuensis Florian Hiss. Navn og kontaktopplysninger vil foreløpig bli erstattet med en kode som lagres adskilt fra øvrige data, innelåst på Microsoft sin programvare med flerfaktorautorisering. Disse opplysningene vil videre anonymiseres eller slettes fortløpende. Din deltakelse vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, ca. 01.07.23. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres eller slettes. Eventuelle anonymiserte data vil være plassert i generaliserte grupper og ikke kunne spores tilbake til enkeltindivider. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men kunne gjenbrukes til eventuell videre forskning.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra instituttet for lærerutdanningen ved UiT – Norges Arktiske Universitet, har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Instituttet for lærerutdanningen ved førsteamanuensis Florian Hiss.  
- Epost: [florian.hiss@uit.no](mailto:florian.hiss@uit.no)  
- Telefonnummer: 004777644269
- Forskningsprosjektansvarlige:  
- Iselin Valberg: [iva031@uit.no](mailto:iva031@uit.no)
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold  
- Epost: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)  
- Telefonnummer: 77646322 og 97691578

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Florian Hiss

Studenter  
Iselin Valberg og Kamilla E. Svendsen

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Musikk i undervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det blir tatt opptak av samtalen under intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Innledning

- Takke respondent
- Formål med oppgaven
- Anonymitet og tillatelse
- Innhold i intervju
- Estimert tid til intervju
- Avklare begrepet musikk

#### Personopplysninger

- Alder, stilling og klassetrinn
- Utdanning/fag og evt. musikalsk bakgrunn
  - Føler du at din studie har forberedt deg på bruk av musikk i skolen?
- Erfaringer og fritidsinteresser med musikk
  - Føler du at dine personlige interesser og fritidsaktiviteter har hjulpet deg ved bruk av musikk i skolen?

#### Overgangsspørsmål om skolen

- Hvilken rolle tror du musikk har i et gjennomsnittlig/typisk norsk klasserom i dag?
- Hvilken rolle tenker du at musikk burde ha i et klasserom?
- Hvilken opplevelse har du i forhold til hvordan skolen som institusjon legger til rette for musikkbruk? *For eksempel: Tilgjengelighet og tilgang til midler, eventuell hjelp fra skole og ansatte, prioriteringer og verdsetting av musikkbruk.*

#### Spørsmål om musikkbruk

##### Rutiner

- Bruker du musikk i rutiner?  
Hvilke rutiner? Hvilke type sanger/aktiviteter? Hvor ofte? Hvorfor?
- Hvilke valg og vurderinger gjør du før du skal bruke musikk i ruter?  
Hvilke type valg? Hvorfor?

## **Undervisning**

- Bruker du musikk i undervisning?  
Hvordan? Hvorfor?
- Hvilke valg og vurderinger gjør du før du skal bruke musikk i undervisning?  
Hvilke type valg? Hvorfor?
- Har du noen gang erfart endringer som har oppstått under musikkbruk i undervisning, som du ikke hadde planlagt?

## **Generelt**

- Vurderer du elevenes språklige utbytte når du planlegger musikkbruk i undervisning?  
Hvordan? Hvorfor? Er det noen spesifikke språkelementer du vurderer utbytte av, slik som lyder, ord eller setninger?
- Hvilke språk har du tidligere inkludert i undervisning eller rutiner? Hvorfor?
- Tenker du at musikk har noe form for påvirkning på motivasjon og interesse?
- Hvilke eventuelle utfordringer har du opplevd ved bruk av musikk?  
Ser du eventuelt andre utfordringer ved å bruke musikk?

## **Selvtillit**

- Hvor selvsikker føler du deg i bruk av musikk i skolen?  
Hva tror du har påvirket denne graden av selvsikkerhet?
- Hvilke holdninger opplever du at lærere har til å bruke musikk?
- Til hvilken grad tror du at følgende påvirker læreres musikkbruk:
  - Gjennomført utdanning med eller uten musikk
  - Troen på egne evner og musikalske kunnskaper
- Har du noen tips til lærere med lite musikalske kunnskaper og/eller lav selvtillit, som egentlig kunne tenkt seg å prøve å bruke musikk?

## **Avslutningsspørsmål**

- Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
- Er det noe mer du vil si eller legge til, spørsmål eller kommentarer?

## Vedlegg 4: Leseveileder for informantsitater

Markering i teksten	Hva markeringen betyr
..	Informanten slutter å snakke.
[...]	Tekst er kuttet av forfatter.
/bokstav/	Informanten sier lyden til bokstaven.
< bokstav >	Informanten sier navnet på bokstaven.
[tekst]	Tekst er satt inn av forfatter.
(tekst)	Forfatter beskriver observasjon av informanten.
«tekst»	Markerer titler og områder som blir beskrevet.

# Vedlegg 5: Spørreundersøkelse

## Musikk i skolehverdagen

---

Side 1

Obligatoriske felter er merket med stjerne \*

Velkommen til vår spørreundersøkelse om musikkbruk i skolehverdagen. Vi er to studenter ved UiT – Norges arktiske universitet, med navn Kamilla E. Svendsen og Iselin Valberg.

Denne spørreundersøkelsen er en del av et forskningsprosjekt som skal innhente datamateriale og legge grunnlag for vår masteroppgave. Formålet med prosjektet er å kartlegge i hvilket omfang og til hvilket formål lærere har med bruk av musikk i undervisning på småtrinnet.

Vi ønsker både svar fra lærere som bruker mye og lite musikk i egen undervisning. Med musikk mener vi alt som innebærer melodi, harmoni, rytme, tempo, takt og dynamikk, men også aktiviteter som innebærer å lytte, komponere og formidle.

Spørreundersøkelsen er anonym og frivillig å delta på, og tar omtrent 5 minutter å gjennomføre. Vi takker for at du tar deg tid til å svare.

Kjønn \*

Kvinne

Mann

Annet

Hvor gammel er du?

Velg ...



Hvilket fylke jobber du i? \*

- Agder
- Innlandet
- Møre og Romsdal
- Nordland
- Oslo
- Rogaland
- Vestfold og Telemark
- Troms og Finnmark
- Trøndelag
- Vestlandet
- Viken

Hvilke(t) trinn jobber du på? \*

*Det er mulig å velge flere svaralternativer \**

- Barnehage
- 1. trinn
- 2. trinn
- 3. trinn
- 4. trinn

Hvilken stilling har du? \*

*Det er mulig å velge flere svaralternativer \**

- Kontaktlærer
- Faglærer
- Vikar/assistent
- Barnehagelærer/overgangslærer
- Barn- og ungdomsarbeider
- Annet



Har du erfaring innen musikk grunnet fritidsaktiviteter? \*

f.eks. instrumenter, synging, dansing, teater, kor, korps, band, frivillig arbeid innen musikkbransjen osv..

Ja

Nei

Har du utdanning eller erfaring innen musikk som arbeidsfelt? \*

f.eks. musikklinje, musikkdidaktikk, lydtekniker, musikkvitenskap, profesjonell musiker, dirigent osv..

Ja

Nei

## Påstander

I hvilken grad er du enig i disse påstandene?

	Helt enig	Delvis enig	Nøytral	Delvis uenig	Helt uenig
Musikk er en stor del av skolehverdagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ser på musikk som et godt læringsverktøy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikk er et kunstfag og burde ikke gjøres tverrfaglig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg velger heller andre tilnærminger enn musikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikk kan ha en positiv innvirkning på elevmotivasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Rutiner

Hvor ofte bruker du musikk som en del av daglige rutiner?

	5 dager i uka	4 dager i uka	3 dager i uka	1-2 dager i uka	Mindre enn 1 gang i uka	Varierer mye fra uke til uke
Oppstart av dagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mattid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pauseaktivitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avslutning av dagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hva ønsker du å oppnå med bruk av musikk i daglige rutiner?

*Det er mulig å velge flere svaralternativer \**

- Bruker ikke musikk
- Klasseledelse og/eller forutsigbarhet
- Faglig- eller språklæring
- Motivasjon og/eller elevinteresse
- Fellesskap, relasjon, trivsel og/eller miljø
- Elevmedvirkning
- Annet

Hvis du svarte "annet" på spørsmålet ovenfor, gjerne utdyp.

## I løpet av de to siste arbeidsukene...

..hvordan har du brukt musikk i de ulike fagene?

Det er mulig å velge flere svaralternativer \*

	Bakgrunns- musikk	Aktiv lytting	Dansing	Klappe- eller rytmeleker	Spille på instrumenter	Synge	Lage egen musikk/rytm e	Annet	Har ikke brukt musikk/hatt faget
Musikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naturfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samfunnsfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
KRLE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunst og håndverk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis du valgte "annet", hvilke andre måter brukte du musikk på?

..hva ønsket du å oppnå med å bruke musikk?

Det er mulig å velge flere svaralternativer \*

- Brukte ikke musikk
- Klasseledelse og/eller rutiner
- Faglig- eller språklæring
- Motivasjon og/eller elevinteresse
- Fellesskap, relasjon, trivsel og/eller miljø
- Elevmedvirkning
- Pauseaktivitet
- Annet

Hvis du ønsket å oppnå noe annet, kan du utdype?

### På et generelt grunnlag..

..når du har brukt musikk i undervisning, hvor ofte bruker du å vurdere elevenes språkutbytte i form av..

Velg "aldri" dersom du ikke har brukt musikk \*

	Alltid	Svært ofte	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri	Vet ikke
Syntaktisk bevissthet (setning, setningsledd og fraser)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ordforråd (begrepslæring)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Morfologisk bevissthet (kunnskap om ordoppbygging)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fonologisk bevissthet (lyder i språket)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prosodi (tonefall og trykkbruk i språket, uttale)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dialektens påvirkning i skriftspråket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å lære et annet språk enn norsk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inkludering av morsmål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

..når du har brukt musikk i undervisning, hvor ofte vurderer du følgende?

Velg "aldri" dersom du ikke har brukt musikk \*

	Alltid	Svært ofte	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri	Vet ikke
Sangens oppbygning (f.eks.refreng/vers, tempo, lengde)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Følelsesmessig påvirkning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevenes interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevenes forkunnskap/nivå	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene får velge musikk/aktivitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tverrfaglighet/prosjekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Har du mer å tilføye?

