

KAPITTEL 2

«Det finnes en sang for alt!»¹ Ansattes begrunnelser for sang i barnehage og skole – en empirisk studie

Anne Haugland Balsnes

Universitetet i Agder

Ingrid Danbolt

OsloMet – storbyuniversitetet

Liv Anna Hagen

OsloMet – storbyuniversitetet

Siri Haukenes

OsloMet – storbyuniversitetet

Jens Knigge

Nord universitet

Tiri Bergesen Schei

Høgskulen på Vestlandet

¹ Skolelærer i intervju 14.10.2019

Abstract: This chapter is based on two studies which aim to provide knowledge about the position of singing in Norwegian kindergartens and schools: (a) a national quantitative cross-sectional survey with kindergarten teachers and primary school/lower secondary school teachers, and (b) case studies in selected kindergartens and schools, where the data collection consisted of participatory observation and interviews with leaders and teachers. The chapter presents an attempt to incorporate both studies into a triangulation design where different types of data material and different analysis methods (quantitative and qualitative) are combined to investigate the question “why sing?” – that is, how singing is justified in kindergarten and school. Furthermore, we ask if different views on the functions of singing correlate with teachers’ personal characteristics (e.g., educational background, musical expertise, age, gender) and with the extent to which teachers sing with their children/students. Theoretical perspectives are grounded in music education philosophy with emphasis on Øivind Varkøy’s (2015) justification categories. The results show that employees in Norwegian kindergartens and schools justify singing with several arguments that are placed within and across Varkøy’s categories. We find a clear consensus among the participants in our sample that singing is particularly relevant for extra-musical functions (e.g., learning a language, building a community). The least emphasized, however, are arguments connected with curricula and the development of the singing voice.

Keywords: singing, kindergarten, school, music education, justification

Introduksjon

Forfatterne av denne artikkelen er en del av forskningsnettverket SangBarSk, som står for *Sang i barnehage og skole*. Alle norske lærerutdanningsinstitusjoner er representert i nettverket, som har som formål å kartlegge og fremme sangaktivitetens plass i lærerutdanning, barnehage og grunnskole. Som et ledd i nettverkets arbeid har vi gjennomført to undersøkelser: (a) en nasjonal kartlegging av sang i barnehage og skole i form av en kvantitativ tverrsnittstudie, og (b) casestudier i utvalgte barnehager og skoler hvor innsamlingsteknikkene besto av deltakende observasjon og intervjuer med ledere og lærere. I studiene har vi spurt etter *hva* som synges, *hvor* det synges, *når* det synges, *hvem* som synger, samt *hvordan* og *hvorfor* det synges. Vi har tidligere publisert resultater fra de to undersøkelsene separat (Knigge et al., 2021; Schei & Balsnes, under utgivelse). I denne artikkelen bruker vi resultater fra begge studiene og konsentrerer oss om «*hvorfor sang?*» – altså hvordan sang legitimeres i barnehage og skole. Vi fokuserer på de lærerinitierte sangaktivitetene, og på ferdigkomponerte sanger. Det betyr

at for eksempel barns egen spontansang i barnehagen (Bjørkvold, 2014; Knudsen, 2008) og andre måter å bruke stemmen på, slik det legges opp til i dagens musikkfag (jf. fagfornyelsen; se Utdanningsdirektoratet, 2020c), ikke er tatt med. Artikkelen tar utgangspunkt i følgende overordnede problemstilling: Hva er begrunnelser for å synge i barnehage og skole? Teoretiske perspektiver hentet fra musikkpedagogisk idéhistorie med vekt på Øivind Varkøys legitimeringskategorier (2015) belyser materialet.

Norske læreplaner som historisk relevant bakgrunn

Sang i skolens læreplaner

På 17- og 1800-tallet var hovedhensikten med sang i skolen å forbedre kirkesangen (Norheim, 2014, s. 41). Hver skoledag skulle starte og slutte med salmesang. I 1848 ble sang et eget fag løsrevet fra kristendomsundervisningen. Moralsk utvikling og nasjonal identitet sto i fokus. Målet var å lære elevene å synge vakkert og riktig. I *Normalplan for byskolene* fra 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet [KUD], 1939) ble idealet om skjønnsang videreført. Elevene skulle glede seg over «god sang» – det var altså en forestilling om estetiske idealer. I denne planen ble sang også knyttet til en sosial dimensjon: «[Sang] tjener til å fremme samhørighet og godt kameratskap» (s. 177). Et slikt tankegodt kan spores tilbake til den tyske ungdomsbevegelsen (*Jugendbewegung*) i første halvdel av 1900-tallet, som vektla sangens betydning for utvikling av fellesskap og samhold (Lund, 2008).

I 1960 ble skolesang utvidet til et større musikkfag med flere aktivitetsformer. Fremdeles var det viktig å skape glede over «god musikk». Sang ble koblet også til andre fag, idet den anses å være «av stor betydning for trivsel og arbeidsglede» (Lund, 2008). Musikkfaget i *Mønsterplan for grunnskolen* fra 1974 (KUD, 1974) var i stor grad aktivitetsbasert og handlet om utvikling av evner og interesse for musikk. Sangaktiviteter ble lite vektlagt, men hadde desto mer plass i kristendomsfaget, og ble også trukket frem i forbindelse med andre fag som norsk og orienteringsfag. I planen ble det hevdet at musikk er av sosial karakter og at den bidrar til

felleskapsfølelser og styrker sosiale evner – selv om sangaktiviteter ikke var spesifikt nevnt i denne sammenhengen.

I *Mønsterplan for grunnskolen: M87* (KUD, 1987) ble imidlertid *sang og annen vokal aktivitet* løftet frem som et av fem hovedområder i musikkfaget. Dette ble begrunnet med at stemmen, som det næreste og mest naturlige musikalske uttrykksmiddelet, er en erfaring barn har felles når de begynner på skolen. Planen synliggjorde hvordan sang og musikk kan formidle kontakt, trivsel og samhørighet. Å synge vakkert og riktig er imidlertid ikke lenger tematisert.

I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1997* (L97) (KUF, 1997) var sang for første gang ikke et eget hovedområde innen musikkundervisningen. Det ble likevel presisert at sang og annen vokal aktivitet inngår i begrepet «musisering» – de øvrige er danse, komponere og lytte. Et av hovedmålene for musikkundervisningen var at elevene skulle oppleve gleden ved å ta aktivt del i og få medansvar for musikalsk og sosialt fellesskap gjennom sang, spill og dans. De skulle bli trygge på egen sang- og talestemme og på å bruke sang, spill og dans i musikalsk og sosial samhandling. Planen inneholdt konkrete sanger som skulle læres på bestemte klassetrinn.

I læreplanverket for *Kunnskapsløftet 2006* (LK06) (Regjeringen, 2006) var mål for sang lite spesifisert. Sangaktiviteter inngikk i mer romslige begrep som musisering, estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring (Bjørnstad, 2014). Musikkfagets fremste formål var musikkopplevelse og musikalsk refleksjon, og utvikling av elevenes evne til å være musikalsk skapende og utøvende. Men musikkfaget hadde også andre siktemål, som å utvikle grunnleggende ferdigheter, styrke samvær og samhandling og å være kilde til utvikling av mellommenneskelig forståelse, kommunikasjon og identitet (Kalsnes, 2010, 2017). Også denne planen inneholdt forslag til sanger som passet på ulike klassetrinn.

Musikkfaget i *fagfornyelsen fra 2020* (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020c) legger vekt på aktiv deltakelse og kulturforståelse og knyttes også til sosial samhandling. Musikk «skal forberede elevene på deltakelse i et samfunns- og arbeidsliv som har behov for praktiske og estetiske ferdigheter, kreativitet og sosial samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2). Sang nevnes som del av kjerneelementet musikkutøving som skal gi

elevene «erfaring med å spille, synge og danse i ulike sammenhenger», og som en del av de muntlige ferdighetene innen musikk som «handler om å kunne bruke stemmen variert til sang og andre vokale uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 4). Det mest interessante i denne sammenhengen er hvordan musikk og sang også knyttes til det nye tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, hvor eleven skal utvikle evne til å uttrykke seg gjennom spill, sang og andre vokale uttrykk og dans. Her heter det blant annet at «[f]elleskapet rundt musikk bygger relasjoner mellom mennesker» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 3).

Sang i barnehagens læreplaner

Utviklingen fra barnepass til de første barnehagene med pedagogisk innhold kom på slutten av 1800-tallet. Den tyske pedagogen Friedrich Fröbel (f. 1782) blir i mange sammenhenger regnet som barnehagens grunnlegger, og hans arbeid hadde stor innflytelse på barnehageutviklingen i Skandinavia. Han var opptatt av sang og musisering som et vesentlig verktøy i barneoppdragelse (Varkøy, 2015, s. 112). Utover 1900-tallet økte antallet barnehager i Norge, ikke minst på 60- og 70-tallet.

Først i 1975 kom den første barnehageloven og så sent som i 1995 forelå den første *Rammeplan for barnehagen*. Her nevnes sang flere ganger, blant annet: «Fra områdene musikk, sang og dans finner barna etter hvert impulser og uttrykksmuligheter for følelse og tanke» (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 72). Det var tydelig hvilket repertoar som burde få særlig plass: «I vår kultur er det rike tradisjoner med folke- musikk og kunstmusikk» (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 73). I senere planverk ble sang ikke nevnt som en spesifikk uttrykksmåte, men *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* fra 2006 fremhevet at personalet «bør formidle tradisjoner som skaper tilhørighet gjennom bøker, litteratur, sang og musikk og kreativ virksomhet» (Regjeringen, 2006, s. 36). I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* fra 2011 var denne setningen gjentatt (Kunnskapsdepartementet, 2011), og det ble fremhevet under fagområdet *kunst, kultur og kreativitet* at opplevelser med kunst og kultur «kan legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 40). Derfor

skulle barnehagen legge til rette for «samhørighet og kreativitet ved å bidra til at barna får være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 40).

I siste versjon av *Rammeplan for barnehagen*, gjeldende fra 1.8.2017, er det fokus på bærekraft, danning, medvirkning og kulturelle fellesskap: «Barnehagen skal legge til rette for kulturmøter, gi rom for barnas egen kulturskaping og bidra til at alle barn kan få oppleve glede og mestring i sosiale og kulturelle fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Sangaktiviteter er ikke nevnt under kunstfagene, kun under tematikken *kommunikasjon, språk og tekst*, hvor det står at barna skal møte «ulike språk, språkformer og dialekter gjennom rim, regler, sanger, litteratur og tekster fra samtid og fortid» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 48). Personalet blir oppfordret til å «bruke varierte formidlingsformer og tilby et mangfold av bøker, sanger, bilder og uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48–49). Det kan her virke som om sangaktiviteter i barnehagen har fått en mer instrumentell hensikt enn som et eget kunst- og kulturuttrykk (Vist, 2017).

Oppsummering

Rammene omkring sangaktiviteter i barnehage og skole har endret seg opp gjennom historien, og det samme har legitimeringen. Begrunnelsene har spent fra kirkens behov for vakker sang, til barns behov for å uttrykke seg eller samfunnets behov for oppdragelse til kristen tro, nasjonalfølelse, moralsk adferd og faktiske ferdigheter og kunnskaper (Lund, 2008, s. 139). Samlet sett kan vi si at det er to hovedsyn på sangaktiviteter i barnehage og skole: sang som *mål* i seg selv eller som *middel* i arbeidet med å nå andre mål. En annen måte å formulere dette på er at det handler om oppdragelse *til* sang eller *gjennom* sang.

Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Med vår problemstilling har vi valgt å gå til musikkpedagogikkens idéhistorie for å finne teoretiske perspektiver som kan belyse materialet. I norsk kontekst har Varkøy vært toneangivende når det gjelder å drøfte aspekter ved legitimering av musikkundervisning (bl.a. 2003, 2015, 2017).

Varkøy (2015, s. 110), som ikke adresserer det å synge spesifikt, men derimot musikkfaget generelt, gjør et forsøk på å samle ulike begrunnelser i fire idéhistoriske hovedkategorier:

- 1) Musikk som *erkjennelsesmiddel*. Denne kategorien kan inneholde forestillinger om musikk som for eksempel erkjennelse av kosmiske prinsipper, Gud, egen emosjonalitet eller samfunnet.
- 2) Musikk som *dannelsesmiddel*. Kategorien rommer momenter som musikkens moralske funksjon og som middel i oppdragelsen.
- 3) Musikk som *uttrykksmiddel*. Kategorien legger vekt på menneskets behov for å uttrykke seg i og gjennom musikk.
- 4) Musikkens konkrete *nyttefunksjon* for ulike formål som innlæring i andre skolefag og generell pedagogisk utvikling som oppøving av kreativitet, konsentrasjonsevne o.l.

Kategori 1 og 2 dreier seg om musikkens betydning for menneskelig utvikling og kan spores tilbake til antikkens tenkere, gjennom oldtid, middelalder, opplysningstid og helt frem til vår egen tid (Varkøy, 2015, s. 110–112). Mye av tenkningen er metafysisk, men kan ifølge Varkøy også relateres til et mer psykologisk plan. Tanker om musikkens sosialt oppdragende funksjon ble særlig fremmet på 1800-tallet, blant annet av Fröbel og på 1900-tallet i den tyske «ungdomsbevegelsen» hvor sangens evne til å skape kameratskap og samhold sto i fokus. Også kategori 3 (Varkøy, 2015, s. 112) har røtter i antikken og videreføres i vår tid av den musiske bevegelsen på 1900-tallet, i Norge blant annet representert ved Jon-Roar Bjørkvold (2014). Ifølge Varkøy (2015, s. 112) kan også kategori 4 gjenfinnes i hele den musikkpedagogiske idéhistorien. Han påpeker at det i nyere tid har oppstått ytterligere legitimeringsmomenter i norsk sammenheng, nemlig forestillingen om at sang og musikk kan hele både individ og samfunn, og at den kan ha funksjon som rekreasjon i en travel skolehverdag. Sistnevnte begrunnelse, hevder Varkøy, plasserer musikkfaget i randsonen av skolens undervisningsfag. Vi er imidlertid av den oppfatning at også disse argumentene kan handle om nyttetenkning, og velger i det følgende å behandle dem sammen med de øvrige aspektene i kategori 4.

Det finnes noe forskning på skolesangbøker og sangrepertoar i barnehage og skole (Bjørnstad et al., 2014; Hagen & Haukenes, 2017; Johnson, 2020; Lund, 2010) og læreres kompetanse og forhold til sang (Demorest et al., 2017; Ehrlin & Tivenius, 2018; Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Hallam et al., 2009; Heyning, 2011; Kulset, 2016; Kulset & Halle 2020; Møen, 2014; Pascale, 2002; Stunell, 2010; Torgersen & Sæther, 2021; Wassrin, 2016). I Norge har særlig Kulset trukket frem sangens muligheter og betydning for vennskap, språkutvikling og empati (Kulset, 2020). Antologien *Musikkpraktisk klokskap – i arbeid med barnehagebarn* (Schei, 2019) viser tydelige begrunnelser for sangens «hvorfor» fra lærerutdannelsens side, men det finnes få empiriske undersøkelser som spesifikt handler om legitimering av sang i praksisfeltet.

Utvider vi feltet til legitimering av musikkfaget generelt, finnes det noe mer forskning (Jørgensen, 2001; Kalsnes, 2010, 2017; Lund, 2008; Varkøy, 2015, 2017). Søkelyset har vært rettet mot skolen, om musikksyn og begrunnelser for musikkfaget i skolenes skiftende planverk. Et svensk forsknings- og utviklingsprosjekt (Carlsson et al., 2008) diskuterer hvordan pedagoger i *förskolan* på ulike måter tenker og ordlegger seg om barn og estetisk læring, herunder det å synge. Det sosiale aspektet, lystbetonte avbrekk, avkobling og å lære seg noe annet, viser seg å være viktigere enn estetisk læring. En nyere kvantitativ spørreundersøkelse fra Sverige har som mål å belyse hvilke muligheter en seksåring i førskoleklassen i Sverige kan ha for å delta i og bli inspirert av musikk. Denne undersøkelsen viser at sang er hovedingrediensen i lærerens musikkaktiviteter. Lærerne i denne undersøkelsen ble blant annet spurt om hvordan de legitimerer musikk, og undersøkelsen viser at barnehageansatte som hovedsakelig ser på musikk som noe viktig i seg selv, utfører færre musikkaktiviteter enn kollegaer som verdsetter musikkens instrumentelle verdi (Ehrlin & Tivenius, 2018).

Utenfor Skandinavia finner vi studier som viser at barnehagelærere ser på musikk mest som et verktøy for å støtte sosial og kognitiv utvikling, samt fremme barns selvtillit (Bamford, 2009; Gooding, 2009; Hallam, 2010). I Australia ble det gjennomført en kvalitativ undersøkelse som hadde som formål å kartlegge barnehagelærerutdannelsens tanker om hvordan musikk påvirker barns læring (Barrett et al., 2019). Resultatene

fra denne studien viser at barnehagelærerutdannere verdsetter musikk som en leken måte å utvikle barns sosiale og kreative evner, og som et nyttig verktøy for arbeid med sosial inkludering.

Gjennomgangen av teori og tidligere forskning viser at det finnes tenkning omkring legitimering av musikk, særlig i skolen. Det finnes imidlertid lite empirisk forskning som belyser i hvilken grad disse teoretiske drøftinger samsvarer med realiteten, samt i hvilken grad læreplanhistorien gjenspeiler seg i legitimeringsargumentene vi finner blant dagens lærere. Utenfor Norge finner vi noen få relevante empiriske studier som belyser tematikken. Her ser vi at lærere hovedsakelig legitimerer sang med argumenter som ligger innenfor Varkøys kategori 1 (erkjennelsesmiddel), 2 (dannelsesmiddel) og 4 (nyttefunksjon), mens kategori 3 (uttrykksmiddel) er forholdsvis fraværende. Videre ser vi at måten sang legitimeres kan ha sammenheng med andre faktorer (for eksempel hvor ofte musikkaktiviteter utføres). Mot denne bakgrunnen kan vi spesifisere våre forskningsspørsmål ytterligere:

- A) Er en teoretisk systematisering av legitimeringsargumenter, som for eksempel Varkøy foreslår, anvendbar i en empirisk analyse? Det vil si, finner vi en lignende struktur i datamaterialet, eller finner vi argumenter som faller utenfor de teoretiske kategoriene?
- B) Finnes det en sammenheng mellom måten sangaktiviteter legitimeres og andre faktorer, som for eksempel hvor ofte en lærer synger, lærerens kjønn, musikalsk ekspertise eller lignende?

Metode

Kvantitativ delstudie

Det kvantitative materialet som brukes i denne artikkelen er hentet fra en eksplorerende tverrsnittstudie (Knigge et al., 2021). Studien er eksplorerende i den forstand at det ikke ble brukt et teoridrevet eller hypotese-testende design. Gjennom et spørreskjema som ble utviklet av forfatterne, utforsket vi den nåværende situasjonen i norske barnehager og skoler i henhold til sangaktiviteter. For å utforske et så stort og mangfoldig felt bestemte vi oss for å sende et spørreskjema til alle norske barnehager

og grunnskoler via e-post. Følg brevet ba om at spørreskjemaet skulle videresendes enten til en musikk lærer/-pedagog eller til en annen ansatt som kunne svare på spørsmål om sangens status på institusjonen. Populasjonen av studien besto av alle norske barnehager ($N = 5,606$) og grunnskoler ($N = 2,759$) med e-postkontoer. Vi ba én lærer per institusjon om å svare på spørreskjemaet.²

Spørreskjemaet ble distribuert via en internett-plattform (<https://nettskjema.no/>) og tok i gjennomsnitt 12 minutter ($SD = 8,5$) å fullføre. Spørsmålene kan deles inn i tre kategorier: (1) generelle egenskaper på institusjonsnivå (f.eks. barnehage/skole, barnas aldersgruppe, spesi-fikk musikkprofil og geografisk plassering som by, land eller distrikt); (2) generelle egenskaper på individnivå, som demografi, høyere utdan-ning generelt og musikkspesifikk utdanning, arbeidserfaring, musikalsk kompetanse og musikalske fritidsaktiviteter; og (3) sangrelatert evaluering på både institusjons- og individnivå. Dette inkluderer hva som syn-ges hvor og når, hvor ofte, av hvem, på hvilke måter og til hvilke formål, verdsettelsen av å synge blant kollegaer og ledelsen, og oppfatningen av sangens stilling i institusjonen. En omfattende analyse av spørreskjemaet er publisert i *Nordic Research in Music Education* (Knigge et al., 2021). For denne artikkelen vil vi hovedsakelig bruke spørsmålene fra den tredje delen av spørreskjemaet, der lærerne ble bedt om å gi informasjon om sine mål for og holdninger til sangaktiviteter.

Etter at datainnsamlingen ble fullført i desember 2019, ble all data lastet ned som en CSV-fil og deretter omkodet for bruk med statistisk analyseprogramvare (SPSS 26, JASP 0.11.1). De statistiske analysene vi gjennomførte for denne artikkelen dekket både deskriptiv (frekvens- og korrelasjonsanalyse) og inferensstatistiske (multipel regresjon) metoder.

Kvalitativ delstudie

I den kvalitative delen av undersøkelsen ble det utført en multipel casestudie (Stake, 2013) i norske barnehager og skoler. Seks forskere

2 Inkludert institusjoner uten e-postkontoer tilgjengelig for oss, er tallene bare litt høyere: 5 730 barnehager og 2 830 grunnskoler (skoleår 2018–2019; Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b).

gjennomførte observasjoner og semistrukturerte intervjuer med lærere, rektorer/ledere og foreldre i fire barnehager og tre grunnskoler i Norge. Gjennom kontakten med praksisfeltet ble det gjort et strategisk utvalg av barnehager og skoler hvor det ble rapportert om betydelig sangaktivitet. Tanken var at vi ville finne gode eksempler og flere begrunnelser på institusjoner hvor sang var utbredt enn på skoler og barnehager hvor sang har lav status. Det empiriske materialet ble samlet inn i løpet av høsten 2019 og våren 2020. Etter hvert besøk ble det skrevet observasjonslogger. Observasjonene fulgte ingen spesiell guide. Vi gikk inn med et åpent blikk og forsøkte å fange mest mulig informasjon om «hva skjer her i forbindelse med sang?». Intervjuene ble derimot gjennomført med utgangspunkt i en felles intervjuguide som var utviklet av forskerteamet. Lærerne ble bedt om å beskrive sine sangaktiviteter (hva, hvor, når, hvordan), hvordan de ser på seg selv som vokalt forbilde, samt begrunnelser for å synge. I tillegg ble både skole- og barnehageledere intervjuet om sangens stilling på de ulike institusjonene og hvordan de selv bidro til sangaktiviteter. Alle intervjuene ble transkribert og tilgjengeliggjort for forskerteamet, sammen med feltnotatene. To av de seks forskerne analyserte materialet som er brukt i denne teksten. Analysen har vært inspirert av tematisk koding (Kvale, 1997) og har foregått som en alternering mellom empiri og teori som kan beskrives som en abduktiv prosess (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 47). Prosjektet er godkjent av NSD, og etiske retningslinjer med hensyn til samtykke og anonymisering er fulgt.

Triangulering

I pedagogisk forskning er det stadig mer vanlig å kombinere forskjellige metodiske tilnærminger – for eksempel kvantitative og kvalitative – også kalt *mixed-methods* eller triangulering.³ Målet vårt med å benytte et trianguleringsdesign er å undersøke fenomenet fra forskjellige synsvinkler gjennom *komplementær* bruk av forskjellige metoder og å oppnå en dypere forståelse: «Triangulation is less a strategy for validating results

3 Forholdet mellom disse to er diskutert blant annet av Flick (2017).

and procedures than an alternative to validation [...] which increases scope, depth and consistency in methodological proceedings» (Flick, 1998, s. 230). Flick (2017, s. 53) påpeker at en slik bruk av forskningsmetoder ofte fører til avvik og motsigelser i resultatene, men nettopp på grunn av dette kan en bredere forståelse av forskningsobjektet oppnås.

I vår studie er vi spesielt opptatt av å undersøke spørsmålet om hvordan lærere legitimerer sangaktiviteter i barnehager og skoler, fra forskjellige perspektiver. Basert på Denzin (1989), kan vårt forskningsdesign spesifiseres på følgende måte: (1) Datatriangulering: kombinasjon av forskjellige datakilder (her: intervjuer, observasjoner og spørreskjemaer). (2) Forskertriangulering: Flere forskere var involvert i begge studier, og deltok både i datainnsamling og analyse. (3) Metodologisk triangulering: Siden vi kombinerer kvalitativ-fortolkende og kvantitativ-statistisk analyse, er vårt design en *between-methods*-triangulering.⁴

Som et ledd i analyseprosessen ble de kvantitative og kvalitative dataene først analysert hver for seg. Analysen trianguleres deretter i den påfølgende diskusjonen. En slik prosess har tre mulige utfall (Kelle, 2001, par. 15): (1) Resultatene fra de ulike studiene fører til samme konklusjoner, (2) kvalitative og kvantitative resultater kan forholde seg til forskjellige fenomener, men kan likevel være komplementære og dermed brukes til å supplere hverandre, eller (3) resultatene fra de ulike studiene kan motsi hverandre.

Resultater

Kvantitativ delstudie

Som nevnt tidligere besto den kvantitative studiepopulasjonen av alle norske barnehager ($N = 5\ 606$) og skoler ($N = 2\ 759$). Vi fikk 907 svar: 660 fra barnehagelærere og 246 fra skolelærere.⁵ Dette resulterte i en svarprosent på 11,77 for barnehager og 8,92 for skoler. Selv om denne utvalgsstørrelsen

4 Denzin foreslår også et fjerde alternativ – teoritriangulering – som imidlertid ikke spiller noen rolle i vårt design hvor både det kvalitative og det kvantitative datamaterialet blir analysert på bakgrunn av samme teoretiske perspektiver (bl.a. Varkøy, 2015).

5 Det var en ekstra respons hvor institusjonen ikke ble angitt.

i prinsippet er tilstrekkelig for statistiske analyser, er svarprosenten for lav til at utvalget anses som representativt (Miksza & Elpus, 2018). Slike lave responsrater er ikke uvanlige innen nettbasert survey-forskning, men de er problematiske fordi risikoen for en såkalt *non-response bias* automatisk øker etter hvert som responsraten reduseres. Resultatene som presenteres i følgende avsnitt kan derfor ikke ekstrapoleres direkte til Norge som helhet (dvs. til alle skoler og barnehager). Snarere er vår studie en pilotstudie som har til hensikt å gi noen første funn og ytterligere å spesifisere forskningsspørsmål og hypoteser for oppfølging med representative utvalg. Videre antar vi at det finnes en viss bias i dataene våre, da den relativt lave responsraten kan tyde på at lærere som følte en spesiell nærhet til tematikken «sang», hadde større sannsynlighet for å svare. Denne antakelsen virker plausibel, siden spørreskjemaets følgebrev også ble eksplisitt adressert til musikk lærere og ansatte med nødvendig kunnskap om sangens status quo på en institusjon. De følgende resultater er dermed eksplorerende. Ikke *alle* norske lærere er representert, men med en viss sannsynlighet hovedsakelig de som er involvert i «sangrelaterte» aktiviteter.

Tabell 1 gir en oversikt over studiens deltakere. Utvalget omfatter et bredt spekter av barnehager og skoler når det gjelder aldersdekning og geografisk plassering. Fordelingen mellom fylker tilsvare omtrent den reelle fordelingen av skoler og barnehager i populasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b). Selv om kjønnsfordelingen ser skjev ut, tilsvare den nøyaktig kjønnsforholdet i norske barnehager (91,6 % kvinner) og skoler (74,8 % kvinner; Statistisk sentralbyrå, 2020). Utvalget besto av svært erfarne lærere; gjennomsnittlig arbeidserfaring var 19,5 år for skolelærere og 21,5 år for barnehagelærere. Andelen «Syngende skoler» (3,6 % i befolkningen og 11,8 % i vårt utvalg) og andelen skolelærere med studier i musikk (72,7 % i vårt utvalg) støtter vår hypotese om en responsbias av en viss størrelse.⁶

6 En mer utdypende respons-bias-analyse finnes i Knigge et al., 2021, s. 79–81.

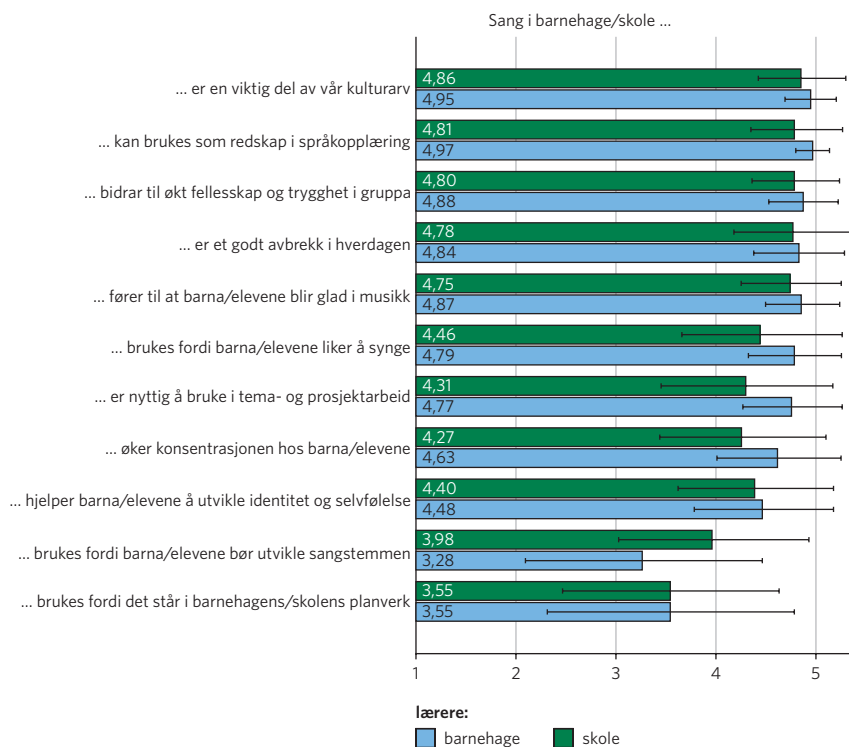
Tabell 1. Oversikt over studiens utvalg: barnehagelærer (B) (N = 660) og skolelærer (S) (N = 246)

| INSTITUSJON | B | S | LÆRERE | B | S |
|-------------------------------------|------|------|---------------------------|------|------|
| | % | % | | % | % |
| Barnehage 0–3 år | 21,5 | - | Kjønn | | |
| Barnehage 3–6 år | 23,2 | - | Kvinner | 93,8 | 75,6 |
| Barnehage 0–6 år | 55,3 | - | Menn | 6,2 | 24,4 |
| Grunnskole trinn 1–4 | - | 34,6 | Annet | 0,0 | 0,0 |
| Grunnskole trinn 5–7 | - | 42,7 | Alder | | |
| Grunnskole trinn 8–10 | - | 22,8 | 20–24 | 3,8 | 4,9 |
| Geografisk lokalisering (størrelse) | | | 25–29 | 2,9 | 8,9 |
| Stor by | 34,7 | 20,0 | 30–34 | 11,4 | 10,2 |
| Liten by | 20,2 | 19,6 | 35–39 | 6,1 | 8,9 |
| Tettsted | 26,3 | 26,9 | 40–44 | 16,3 | 14,6 |
| Distrikt | 18,9 | 33,5 | 45–49 | 17,5 | 9,8 |
| Geografisk lokalisering (fylke) | | | 50–54 | 18,4 | 18,3 |
| Oslo | 11,5 | 8,5 | 55–59 | 14,1 | 11,0 |
| Innlandet | 5,3 | 6,4 | 60–64 | 7,9 | 11,0 |
| Viken | 21,2 | 17,0 | 65–69 | 1,5 | 2,0 |
| Vestfold og Telemark | 8,8 | 6,4 | 70–74 | 0,2 | 0,4 |
| Agder | 6,2 | 10,6 | Gjennomsnitt | 44,2 | 43,0 |
| Rogaland | 11,5 | 14,9 | Innvandrerbakgrunn | | |
| Vestland | 8,8 | 14,9 | Ja | 14,1 | 15,8 |
| Møre og Romsdal | 7,1 | 0,0 | Nei | 85,9 | 84,2 |
| Trøndelag | 11,5 | 14,9 | Yrkeserfaring (antall år) | | |
| Nordland | 2,7 | 2,1 | Gjennomsnitt | 21,5 | 19,5 |
| Troms og Finnmark | 5,3 | 4,3 | Pedagogisk utdanning | % | % |
| “Syngende” barnehage/skole | | | Ja | 90,4 | 97,6 |
| Ja | 24,2 | 11,8 | Nei | 9,6 | 2,4 |
| Nei | 75,8 | 88,2 | Musikkspesifikk utdanning | | |
| | | | Ja | 59,7 | 72,7 |
| | | | Nei | 40,3 | 27,3 |

Lærernes legitimeringsargumenter

I undersøkelsen ble lærerne spurt om deres mål med sangaktivitetene og om hvilken effekt de mener at sangen har for barna/elevne. Respondentene kunne krysse av på 11 påstander (figur 1). Figuren representerer gjennomsnittet per påstand og viser at de aller fleste er enige i påstandene, dog med noen få unntak. Vi ser at barnehage- og

skolelærerne er samstemte på flere områder – dette gjelder følgende påstander: «Sang fører til at barna/elevne blir glade i musikk» (barnehager: 4,87; skoler: 4,75), «sang bidrar til økt fellesskap og trygghet i gruppa» (barnehager: 4,88; skoler: 4,80), «sang hjelper barna/elevne til å utvikle identitet og selvfølelse» (barnehager: 4,48; skoler: 4,40), «sang kan brukes som redskap i språkopplæring» (barnehager: 4,97; skoler: 4,81), «sang er en viktig del av vår kulturarv» (barnehager: 4,95; skoler: 4,86), og «sang er et godt avbrekk i hverdagen» (barnehager: 4,84; skoler: 4,78). Påstandene om at «sang brukes fordi barna/elevne liker å synge» (barnehager: 4,79; skoler: 4,46), «sang er nyttig i tema- og prosjektarbeid» (barnehager: 4,77; skoler: 4,31) og «sang øker konsentrasjonen hos barna/elevne» (barnehager: 4,63; skoler: 4,27) oppnår også høy score. Disse påstandene er imidlertid noe høyere verdsatt hos barnehagelærerne enn hos skolelærerne.



Figur 1. Lærernes sangrelaterte mål og legitimeringsargumenter (1 = uenig, 2 = delvis uenig, 3 = nøytral, 4 = delvis enig, 5 = enig, søylene representerer gjennomsnitt, usikkerhetsstolpene representerer +/- 1 standardavvik [SD])

Det er kun to påstander som scorer under 4 (= delvis enig): Påstanden om at «sang er viktig fordi barna bør utvikle sangstemmen» er den som scorer lavest hos barnehagelærerne (3,28), men signifikant høyere (3,98) hos skolelærerne, $t(534,4) = 9,40$, $p < ,001$, $d = 0,67$. Den minst relevante påstanden ifølge skolelærerne er at sangaktiviteter bør «brukes fordi det står i barnehagens/skolens planverk» (3,55). Denne påstanden er den nest minst relevante hos barnehagelærerne.

For å oppsummere kan det se ut som om lærerne støtter hypotesen om at musikk og sang fører til positive psykologiske, sosiale og kognitive (såkalte *transfer*) effekter hos barn. De er blant annet enige og samstemte om at sangaktiviteter kan være et redskap i språkopplæring. Lærere i barnehage og skole er også opptatt av at sang er en del av vår kulturarv. Det som tilsynelatende er lite relevant for lærerne, særlig i barnehagen, er den eneste påstanden som handler om musikalske ferdigheter, nemlig utvikling av stemmen. Planverkene er også lite relevante for lærernes legitimering av sang.

Faktorer som henger sammen med lærernes legitimeringsargumenter

Første delen av analysen viser at lærerne stort sett er ganske enige. Men når vi ser på detaljene finner vi også en del varians. Dette gjelder forskjeller mellom påstandene, men også forskjeller *mellom* de to lærergruppene og ikke minst forskjeller innad i de to lærergruppene (se standardavvikene i figur 1). Vi lurte derfor på hvordan disse forskjellene kan forklares og benyttet den statistiske metoden «regresjonsanalyse» til å finne ut om noen variabler i spørreskjemaet (= faktorer) har en signifikant innflytelse på hvordan lærerne argumenterer for sangaktiviteter i barnehagen/skolen. Følgende variabler ble utvalgt og inkludert i regresjonsanalysene: (1) lærernes kjønn (kvinne/mann); (2) lærernes arbeidserfaring (antall arbeidsår med barn); (3) lærernes formelle musikkrelaterte utdanning (andel musikk i utdanning; ja/nei); (4) lærernes formelle pedagogiske utdanning (andel pedagogikk i utdanning; ja/nei); (5) lærernes musikkaktiviteter på fritiden (siste 10 år; ja/nei); (6) lærernes musikalske

ekspertise (Gold-MSI);⁷ (7) hvor mye lærerne synger med barna (gradert skala: 1 = veldig sjelden, 5 = veldig ofte); (8) skolens/barnehagens musikkprofil (syngende barnehage/skole; ja/nei);⁸ (9) ledelsens verdsettelse av sang (gradert skala: 1 = veldig lav verdsettelse, 5 = veldig høy verdsettelse); (10) kollegaenes verdsettelse av sang (gradert skala: 1 = veldig lav verdsettelse, 5 = veldig høy verdsettelse).

En regresjonsanalyse forutsetter at de avhengige variablene (i vårt tilfelle lærernes argumenter for sang) må ha blitt målt ganske presist. Når det gjelder enkelte påstander, viser psykometrisk forskning at en påstand alene ikke presist nok kan måle en persons innstilling, mening, erfaring og lignende (Robinson, 2018). Det er derfor å foretrekke å sammenfatte flere påstander under en kategori, slik at påstandene danner en såkalt «skala». En tilordning av påstander til en skala må være både teoretisk overbevisende og statistisk reliabel. Reliabiliteten av skalaene kommer vi tilbake til i regresjonsanalysenes resultatdel (se nedenfor). Vår teoretiske fremgangsmåte er derimot beskrevet i tabell 2.

Som beskrevet i teori-delen foreslår Varkøy (2015) å inndelegere legitimeringsargumenter i 4 kategorier: (1) musikk som erkjennelsesmiddel; (2) musikk som dannelsesmiddel; (3) musikk som uttrykksmiddel; (4) musikkens konkrete nyttefunksjon. Når vi ser på påstandene i tabell 2 og tabell 3, ser vi at ni av elleve påstander kan tilordnes Varkøys kategorier. Varkøy foreslår selv at kategoriene 1 og 2 kan sammenslås til en overordnet kategori: «musikkens betydning for menneskets utvikling som individ og person» (Varkøy, 2015, s. 111). Siden en skala må bestå av minst tre påstander («items»; Robinson, 2018) følger vi Varkøys idé og slår

7 I undersøkelsen benyttes det internasjonale måleinstrumentet Goldsmiths Musical Sophistication Index (Gold-MSI; Müllensiefen et al., 2014) for å måle musikalisk ekspertise. Gold-MSI baserer seg på en sammenfatning av flere spørsmål knyttet til hvor aktiv personen er når det gjelder musikkaktiviteter på fritiden, om vedkommende har musikkutdanning eller år med musikkopplæring, og hvorvidt de har lyttekompetanse og et personlig og aktivt forhold til musikk i arbeid og fritid.

8 *Syngende barnehage* (www.syngendebarnhage.no) og *Syngende skole* (www.syngendeskole.no) er tiltak som er initiert av organisasjonene «Musikk fra livets begynnelse» og «Musikk i skolen». Institusjonene som har meldt seg på ordningen får tilbud om opplæring og tilgang til digitale læringsressurser som «Skattekisten» (for barnehager) og «Sangbanken» (for skoler) med sanger og pedagogiske aktiviteter som skal inspirere til mer sang.

Tabell 2. Tilordning av påstandene («sang ...») i spørreskjemaet (variabler) til Varkøys «kategorier av legitimeringsargumenter» (2015)

| Utvalgte variabler | Kategorier av legitimeringsargumenter (Varkøy, 2015) | |
|--|--|--|
| Sang ... | | |
| ... hjelper barna/elevene å utvikle identitet og selvfølelse | 1. Musikk som erkjennelsesmiddel | 1. + 2. = Musikkens betydning for menneskets utvikling som individ og person |
| ... er en viktig del av vår kulturarv | 2. Musikk som dannelsesmiddel | |
| ... bidrar til økt fellesskap og trygghet i gruppa | | |
| ... brukes fordi barna/elevene liker å synge | 3. Musikk som uttrykksmiddel | |
| ... fører til at barna/elevene blir glad i musikk | | |
| ... brukes fordi barna/elevene bør utvikle sangstemmen | | |
| ... øker konsentrasjonen hos barna/elevene | | |
| ... er nyttig å bruke i tema- og prosjektarbeid | 4. Musikkens konkrete nyttefunksjon | |
| ... kan brukes som redskap i språkopplæring | | |

sammen kategoriene 1 og 2.⁹ Dermed har vi tre kategorier (skalaer) som fungerer som avhengige variabler i de følgende regresjonsanalysene.

Resultater regresjonsanalyser – skolelærerne

Analysene i dette avsnittet fokuserer på *skolelærerne*. Hver regresjonsmodell undersøker sammenhengen mellom de potensielle relevante faktorene og en legitimeringskategori, som vil si at resultatdelen består av tre regresjonsanalyser.

Kategori «sang som dannelses-/erkjennelsesmiddel»

Regresjonsanalysen (tabell 3) viser en signifikant sammenheng mellom fire variabler i spørreskjemaet og måten lærerne legitimerer sangaktiviteter i skolen. Når vi bare ser på legitimeringsargumenter i kategorien «musikk som dannelses- og erkjennelsesmiddel», viser analysen at 17,8 prosent av variansen blant lærerne kan forklares med lærernes kjønn, lærernes musikalske ekspertise, hvor lenge lærerne har arbeidet med barn/ungdom og hvor høyt sang er verdsatt av skoleledelsen.

Lærerne legitimerer altså sang med dens dannelses-/erkjennelsesfunksjon jo mer skolens ledelse verdsetter sang, jo høyere lærernes musikalske ekspertise er og jo mer yrkeserfaring en lærer har. I tillegg ser vi at kvinnelige lærere vurderer dannelses-/erkjennelsesfunksjonen som viktigere enn mannlige lærere. Når vi sammenligner de enkelte variabler (se tabell 3) blir det tydelig at kjønn og skoleledelsens verdsettelse av sang er de to viktigste faktorene.

9 Dette er selvfølgelig en begrensning som i vår studie hovedsakelig er metodisk og ikke innholdsmessig begrunnet. I videreførende studier er det ønskelig å ha flere påstander per skala/kategori, slik at enda mer differensierte analyser blir mulig.

Tabell 3. Multipl regressjonsanalyse, avhengig variabel: sang som dannelses-/erkjennelsesmiddel¹⁰ (N = 246)

| Uavhengige variabler | Beta |
|---|--------|
| Ledelsens verdsettelse av sang | 0,239 |
| Kjønn | -0,234 |
| Musikalsk ekspertise | 0,191 |
| Arbeidserfaring (antall år arbeid med barn) | 0,157 |

Forklart varians: $R^2_{justert} = ,178$; $p < ,001$

Kategori «sang som uttrykksmiddel»

Regressjonsanalysen angående kategorien «sang som uttrykksmiddel» (tabell 4) viser en signifikant sammenheng mellom fem variabler i spørreskjemaet og måten lærerne legitimerer sangaktiviteter i skolen. 22,3 prosent av variansen blant lærerne kan forklares med antall år i skolen, lærernes kjønn, lærernes musikalske ekspertise, hvor høyt sang er verdsatt blant skoleledelsen og hvorvidt skolen kaller seg for «Syngende skole». Variabelen «arbeidserfaring» viser seg å ha aller sterkest utslag når det gjelder å legitimere sang som uttrykksmiddel. Resultatene viser også at lærernes «musikalsk ekspertise» er relevant. Litt mindre innflytelse har kjønn, der kvinner har en større tendens enn menn til å legitimere musikk som uttrykksmiddel. De som opplever ledelsen som positiv til sangaktiviteter i skolehverdagen, legitimerer i noen høyere grad sang som uttrykksmiddel. Det som gir minst utslag er hvorvidt skolen definerer seg som «Syngende skole» eller ikke.

Tabell 4. Multipl regressjonsanalyse, avhengig variabel: sang som uttrykksmiddel¹¹ (N = 246)

| Uavhengige variabler | Beta |
|---|--------|
| Arbeidserfaring (antall år arbeid med barn) | 0,288 |
| Kjønn | -0,197 |
| Musikalsk ekspertise | 0,205 |
| Ledelsens verdsettelse av sang | 0,153 |
| «Syngende skole» | 0,149 |

Forklart varians: $R^2_{justert} = ,223$; $p < ,001$

10 Reliabilitet skala «musikk som dannelses-/erkjennelsesmiddel»: McDonald's $\omega = ,69$.

11 Reliabilitet skala «musikk som uttrykksmiddel»: McDonald's $\omega = ,62$.

Ser vi på analyseresultatet under ett, er det antall år med yrkeserfaring, lærernes oppfattelse av egen musikalsk ekspertise og lærernes kjønn som ser ut til å være de viktigste faktorene i hvorvidt de anser sang som viktig uttrykksmiddel.

Kategori «sangens konkrete nyttefunksjon»

Regresjonsanalysen (tabell 5) viser en signifikant sammenheng mellom fire variabler i spørreskjemaet og måten lærerne legitimerer sangaktiviteter i skolen («musikkens konkrete nyttefunksjon»). 24,5 prosent av variansen blant lærerne kan forklares med lærernes musikalske ekspertise, kjønn, verdsettelse av kollegaer og arbeidserfaring. Når vi sammenligner variablene blir det tydelig at musikalsk ekspertise er den viktigste faktoren, rett etter følger kjønn, det vil si også her har kvinner en tendens til å legitimere sang som nyttefunksjon i større grad enn menn.

Tabell 5. Multipl regressjonsanalyse, avhengig variabel: sangens konkrete nyttefunksjon¹² (N = 246)

| Uavhengige variabler | Beta |
|---|--------|
| Musikalsk ekspertise | 0,343 |
| Kjønn | -0,282 |
| Kollegaenes verdsettelse av sang | 0,219 |
| Arbeidserfaring (antall år arbeid med barn) | 0,126 |

Forklart varians: $R^2_{justert} = ,245; p < ,001$

Resultater regresjonsanalyser – barnehagelærere

Vi gjennomførte samme analyseprosedyre også med barnehagelærerne, men har valgt ikke å presentere resultatene i denne artikkelen. Årsaken er at vi rett og slett finner for lite varians blant barnehagelærerne (se standardavvikene i figur 1) – eller med andre ord: Barnehagelærerne er svært samstemte og skårer i tillegg ofte nær skalaens ekstrempunkt. Dette fører til regresjonsmodeller der bare veldig lite varians kan forklares gjennom de inkluderte variablene.¹³ Diskusjonsdelen inkluderer imidlertid noen

12 Reliabilitet skala «musikkens konkrete nyttefunksjon»: McDonald's $\omega = ,73$.

13 $R^2_{justert} = ,066$ – $,096$; i tillegg ser vi at kategoriernes reliabilitet er mye lavere for barnehagelærerne (McDonald's ω : $,35$ – $,54$) enn for skolelærerne. Etter vår vurdering handler dette hovedsakelig om

refleksjoner angående hvorfor barnehagelærerne sannsynligvis er så samstemte og hvorfor de sannsynligvis skårer (nesten) gjennomgående høyre enn skolelærerne (se nedenfor).

Sammenheng mellom legitimering og sanghyppighet

Mens vi i de foregående analysene har fokusert på hvilke faktorer som har innflytelse på hvordan en lærer legitimerer sangaktiviteter i skolen, er det i tillegg nærliggende å spørre: Har lærerens legitimeringstekning innflytelse på hvor ofte han eller hun synger med elevene?

Tabell 6. Bivariat korrelasjonsanalyse

| | Sangens funksjon | Dannelse/erkjennelse | Uttrykksmiddel | Nyttefunksjon |
|----------------------------------|------------------|----------------------|----------------|---------------|
| Hvor ofte synger du med elevene? | Pearson's r | ,35* | ,41* | ,46* |

* $p < ,001$

En bivariat korrelasjonsanalyse (tabell 6) viser at legitimeringskategorien som har størst innflytelse på hvor ofte en lærer synger med elevene («Hvor ofte synger du med elevene?» 1 = aldri, 5 = daglig) er «sangens konkrete nyttefunksjon». Dette bildet blir enda tydeligere i en regresjonsmodell hvor alle tre legitimeringskategorier inngår samtidig:

Tabell 7. Multipl regressjonsanalyse, avhengig variabel: Hvor ofte synger læreren med elevene? ($N = 246$)

| Uavhengige variabler | Beta |
|---|-------|
| Kategori «sang som uttrykksmiddel» | 0,182 |
| Kategori «sangens konkrete nyttefunksjon» | 0,330 |

Forklart varians: $R^2_{justert} = ,220$; $p < ,001$

Modellen viser at kategorien «sang som dannelses-/erkjennelsesmiddel» ikke er relevant (når vi kontrollerer for de resterende kategoriene)

en metodisk problematikk som kan løses ved hjelp av et revidert spørreskjema der barnehagelærernes sang-hyppighet blir målt med en mer differensiert skala (som sannsynligvis genererer mer varians; et revidert spørreskjema er allerede i bruk, resultater forventes i løpet av 2021).

når det gjelder hvor ofte en lærer synger med elevene. Derimot har det stor innflytelse om en lærer legitimerer sang som et uttrykksmiddel, og enda større innflytelse når en lærer legitimerer sang med dens konkrete nyttefunksjon.

Kvalitativ delstudie

Resultater fra skolematerialet

Der respondentene som svarte på spørreskjemaet i den kvantitative undersøkelsen skulle gradere viktigheten av forhåndsdefinerte påstander om sang, var «Hvorfor synger du?» et mer åpent spørsmål i intervjuguiden som ble benyttet i den kvalitative undersøkelsen. I den følgende analysen blir Varkøys legitimeringskategorier (2015) brukt for å strukturere det empiriske materialet. Skole- og barnehagematerialet presenteres hver for seg.

Som i analysen av det kvantitative materialet slår vi også her sammen kategoriene 1 og 2 til en dannelses- og erkjennelseskategori hvor musikkens betydning for menneskets utvikling står i fokus. Sangaktiviteter i skolen fremheves som viktig for dannelse i betydningen «formidling av tradisjon og kulturarv». Å synge begrunnes slik av en lærer: «Det er å lære videre kulturarv så de kan synge med på nasjonalsangen på 17. mai.» Sang anses også å ha en sosialt oppdragende funksjon. Sang handler om tilhørighet og identitet hvor ikke minst det å få et *fellesrepertoar* spiller en viktig rolle, slik en rektor formulerer det: «[Å synge] bidrar til at du får en tilhørighet, både til klassen og til skolen, at en opplever at en får en veldig fellesskapsfølelse. [...] Det er en god måte å inkludere alle på. Ukas sang gjør at de får et fellesrepertoar.» En annen informant uttrykker det slik: «stamrepertoar [...] blir symboler på fellesskap [...] da får du den identitetsgivende faktoren.»

Informantene uttrykker også at sangaktiviteter bidrar til inkludering, den er «samlende» og gir en «umiddelbar fellesskapsfølelse» – den «øker» og «styrker» fellesskap. En rektor uttrykker det slik: «Sang bidrar til å styrke opplevelsen av at vi er ei gruppe, at vi har tilhørighet til denne gruppa, og at dette får vi til sammen.» Det brukes også formuleringer som

at sang bidrar til samspillstrening og samhandling: «Man utfører en felles oppgave» og «skaper noe sammen». «Alle bidrar med sin del» og «man trenger ikke være kjempeflink alene, men kan få noe til felles». Nettopp det siste aspektet, å skape noe sammen, er viktig. Samhandlingen fører til et resultat, «toner og opplevelser». Eller som en lærer uttrykker det: «Du skaper produkter, utfører en felles oppgave og blir stolt av noe felles.»

Vi gjenfinner også Varkøys tredje kategori om musikk som uttrykksmiddel i forbindelse med sang. En lærer uttaler følgende: «Det er fint og bra at alle barn skal ha rett til å synge hver dag, det er en uttrykksform de bør få.» Å synge anses som et viktig bidrag til mestring og utvikling. En rektor hevder at sang «utvikler den kreative siden. Sangstemmen er et instrument som må brukes, det gir elevene tro på seg selv og handler om elevenes utvikling». Både den kvantitative undersøkelsen (Knigge et al., 2021) og observasjonene som er gjort i skolen, viser at sang brukes mye i forbindelse med samlinger knyttet til høytider, avslutninger eller spesielle temaer. På slike samlinger er det vanlig at ulike klasser opptre for hverandre, eventuelt også for foreldre eller andre publikummere. Det kan virke som om det er mindre «hverdagssang» i klasserommene hvor elevene ikke synger for andre enn seg selv. Dermed blir det å opptre for et publikum en viktig dimensjon ved sang i skolen. Lærere forteller at elevene blir glade når de synger og får respons. Men sangglede er ikke avhengig av fremføringer – «man blir glad av å synge,» som en lærer formulerer det. En annen sier: «Sang skaper stemning. Man blir i godt humør.» Ikke minst henger fellesskap og glede sammen. Sang karakteriseres som livgivende, noe som bringer inn en eksistensiell dimensjon. Sangaktiviteter i skolen har også egenverdi – det synges simpelthen «for å synge». «Vi tar sang seriøst, vi tuller ikke med det», uttaler en rektor.

Informantene i skolen bekrefter imidlertid resultatene fra spørreundersøkelsen hvor det å utvikle sangstemmen verdsettes lavest av alle påstander om sang, eksemplifisert ved følgende utsagn: «Jeg er ikke nøye på kvalitet, men at de er med og gjør sitt beste, at de prøver, at det er godt volum uten å være skrikning [...] At de synger på likt er viktig.» Rent musikalske eller ferdighetsmessige begrunnelser for sang finner vi ikke.

Det trekkes frem flere ulike begrunnelser hvor sangaktiviteter sees på som et velegnet verktøy til å oppnå ulike mål (Varkøys fjerde

«nyttekategori»). Ikke minst er sang viktig for miljø og trivsel. Lærerne har tro på at sang kan styrke læringen i andre fag. Der Varkøy er skeptisk til å inkludere rekreasjon i sin fjerde kategori, er det i hvert fall ingen tvil om at sang i skolen ses på som «god avkobling». Det at «du får et avbrekk» fra de mange andre læringsaktivitetene, nevnes av flere. Sang karakteriseres som «befriende».

Det finnes også uttalelser som vanskelig lar seg plassere i en av Varkøys kategorier. Særlig gjelder det utsagn som tangerer både kategori 3 og 4, for eksempel som når det snakkes om at sang og musikk kan være en alternativ mestringsarena: «Sang kan gi mestring når man ikke mestrer i andre fag.» En rektor utdyper: «Vi har sett på skolen her, at de som ikke skinner så mye til vanlig, kan skinne når de kommer opp på en scene og får drive med drama, dans eller musikk.» Slike utsagn handler både om å bruke sang som uttrykksmiddel, men ikke minst om den nytten eller betydningen en slik alternativ mestringsarena har for enkeltelever.

Resultater fra barnehagematerialet

Observasjon og intervju i fire barnehager ble gjennomført på samme måte som i skolestudien, med individuelle intervjuer med styrere og barnehagelærere. Også her har vi systematisert utsagn innenfor Varkøys fire kategorier.

Varkøys kategori 2, musikk som dannelsesmiddel, er fremtredende. Lærerne sier eksplisitt at de anser sang som et dannelses- og oppdragelsesmiddel og de utdyper hva slags betydning det å synge kan ha for barna. Sang innlemmes som en aktivitet gjennom dagsløpet, og er også innbakt i årsplaner og har stor plass på hjemmesiden. Det er konkretisert hva slags sanger som brukes, og i hvilke sammenhenger. En styrer mener at det synges mye, mer eller mindre hele dagen, både før og etter matpausen, før og etter den såkalte «fruktpausen», og når de har daglige samlingsstunder. «Jeg oppfatter sang som høyt prioritert. [...] Man ser det som veldig viktig, og så er det litt hvor mye man klarer å få det gjennomført.»

Det er et tydelig dannelsesformål når sangaktiviteter innlemmes i årsplaner. Også personalet synger når de er samlet til møter: «Jeg føler at jeg har et ansvar for å holde sangen i hevd», sier en lærer, og mener at

sang skaper et felles fokus, et tredje element inn i fellesskapet. En lærer forteller at hennes pedagogiske mål er å bidra til glede, lyst og mot. Flere informanter, både i styrerrolle og som barnehagelærer, med lang eller kort fartstid, med eller uten musikkutdanning, legitimerer sang ved å si at det handler om følelser og glede og at det å synge sammen gjør noe med fellesskapet. Slike formuleringer kan peke på erkjennelsesdimensjoner, som at sang får en estetisk begrunnelse – uten at begrepet estetikk blir brukt (Varkøys kategori 1). Det blir samtidig avdekket at ikke alle de ansatte synger. Det er noen få som målbevisst bruker sang aktivt sammen med barna, og disse har reflektert mye over betydningen av sang i tidlig barndom.

En rekke utsagn om å uttrykke følelser og glede gjennom sangaktiviteter bekrefter at de anser det å synge sammen som vesentlig. Her er vi over i Varkøys kategori 3, musikk som uttrykksmiddel. Barna drilles i å lære mange og lange tekster, de trener på rytmiske motiver og melodilinj, på å gå i takt og bevege seg samtidig som de synger. Innhold og struktur i sangene vektlegges sterkt. Lærerne vil at sangene skal låte bra, med felles starttone. Det er detaljfokus på puls, rytme, melodi og tekst, og det perfektioneres slik at barna kan oppleve mestring og glede når de fremfører sanger for hverandre og for foreldrene. Dette kan tyde på en kategorial dannelsesforståelse, hvor danning anses som en kontinuerlig prosess. Å synge beskrives som en estetisk opplevelse, og innforstått har det å synge dermed betydning langt ut over det pedagogiske: «En av de tingene jeg vil beskrive sangglede med er jo den opplevelsen av å høre til, altså at du slapper av, egentlig. Kommer inn i noe. Nå er jeg en del av fellesskapet», hevdes det av en styrer. «Det er fortelling og det er bevegelse», sier hun, og betoner særlig hvor viktig den ansattes rolle er for å få alle barna med på å synge. Sang blir slik fremstilt som både et dannelses- og et uttrykksmiddel (kategori 2 og 3).

Musikkens konkrete *nyttefunksjon*, altså Varkøys kategori 4, med formål om innlæring av ferdigheter, generell pedagogisk utvikling som oppøving av kreativitet og konsentrasjonsevne, er også tydelig identifiserbart i vårt empiriske materiale fra de fire barnehagene. Lærere sier at de bruker sangaktiviteter bevisst og målrettet til å kommunisere med. Det blir for eksempel fremhevet i forhold til de aller yngste

barna, som et nyttig og pedagogisk verktøy til å opparbeide et felles sangrepertoar, men også gode rutiner. Sanger brukes med klare mål, som å ramme inn dagen ved å bruke bestemte sanger til ulike aktiviteter: «Når du skal snakke om noe, hva som helst, egentlig, forklare noen regler for eksempel, så er det så fint å bruke en sang, for da samler vi oss med felles oppmerksomhet.» Språköving for flerspråklige barn er en typisk aktivitet i disse barnehagene, og sangaktiviteter brukes aktivt til dette formålet. Kategori 4 blir veldig tydelig når en lærer beskriver at barna av og til må huske flere hundre ord og skille syv ulike vers. Hun forteller hvordan hun målrettet arbeider med artikkulasjon og enkeltord. «For barnehagen er jo en arena for å øke barnas ordforråd», sier hun, og forklarer detaljert hvordan hun bruker melodi, puls og rytme til å drille innlæringen. Hun rytmiserer ordene og barna over rytmen på pinner og andre instrumenter. Hun snakker om både prosessorientert og produktorientert læring: «Vi må perfeksjonere», fastholder hun.

Da vi spurte om begrunnelser for sangaktiviteter i barnehagen, var ett svar slik: «Det gir glede og positiv utvikling for alle barn. Det er en aktivitet som alle kan delta på. Alle kan utvikle seg, de merker selv at de mestrer. Vi opplever mye mestring i denne type aktiviteter.»

Resultatene viser altså at sang har mye plass i disse barnehagene, noe som er naturlig, siden de selv definerer seg som barnehager med mye sangaktivitet. Det som imidlertid er bemerkelsesverdig, og som skiller seg fra det kvantitative barnehagematerialet, er hvor mye det øves, og hvor mye fokus det er på å utvikle sanglig kvalitet.

Diskusjon

Utgangspunktet for denne studien var begrunnelser for å synge i barnehage og skole. Problemstillingen ble nærmere spesifisert i to forsknings-spørsmål. Det første spørsmålet dreide seg om på hvilken måte en teoretisk systematisering av de legitimeringsargumentene som Varkøy foreslår er anvendbar i en empirisk analyse. Vi lurte altså på om vi finner en lignende struktur i datamaterialet vårt, eller om vi finner argumenter som faller utenfor de teoretiske kategoriene. Sammenfattende kan vi si

at analysene viser at lærerne legitimerer sang på forskjellige måter, men at disse måtene samsvarer med Varkøys teoretiske kategorier – det vil si at vi både i det kvantitative og kvalitative materiale finner lærere som legitimerer sang i barnehage og grunnskole som erkjennelses-/dannelsesmiddel (kategori 1/2), uttrykksmiddel (kategori 3) og/eller med dens konkrete nyttefunksjon (kategori 4). På et overordnet forskningsmetodologisk nivå kan vi slå fast at Varkøys teoretiske kategorier fungerer som et analytisk redskap også i empirisk sammenheng.

Når vi går mer detaljert inn i kategoriene i den kvantitative undersøkelsen kan vi oppsummere med at de fleste lærere er overbevist om at det å synge fører til positive psykologiske, sosiale og kognitive (såkalte *transfer*) effekter hos barn og unge. Dette samsvarer med de senere årenes forskning på sangens betydning i sosiale fellesskap (Balsnes, 2016; Kulset & Halle, 2020) og sangens betydning for fysisk og psykisk helse, samt livskvalitet (Balsnes, 2018; Wills, 2011). Lærerne er blant annet enige om at sangaktiviteter kan være et redskap i språkopplæring, noe som er gjort kjent i norsk barnehageforskning gjennom Kulsets (2019, 2020) arbeid med musikk og språkopplæring. Lærerne er også opptatt av at sang er en del av vår kulturarv. Den eneste påstanden som handler om musikalske ferdigheter, nemlig at det å synge utvikler stemmen, er tilsynelatende lite relevant for lærere (med unntak av noen barnehagelærere i den kvalitative undersøkelsen). Det er også lite relevant at sang står i planverkene. Det kan være interessant å merke seg at sang i dagens *Rammeplan for barnehagen* kun nevnes én gang, som redskap i språkopplæring. Det kan være en naturlig konsekvens at pedagogene har denne koblingen mot sang, fremfor sang som vokalt uttrykk.

Et enda mer nyansert bilde får vi når vi ser på detaljene av de kvalitative analysene. I skolen er det ingen som trekker frem sang som erkjennelse (kategori 1). Derimot snakkes det mye om sang og ulike former for dannelse, som kulturarv, og at sang er sosialt oppdragende og bidrar til fellesskap (kategori 2). Sang som uttrykksmiddel og mestringsarena tematiseres (kategori 3), men rent musikalske argumenter er fraværende i skolematerialet. Det er aller mest snakk om sang som nyttig for en rekke aspekter, som trivsel, miljø, styrking av læring i andre fag, og ikke minst rekreasjon (kategori 4).

I det kvalitative barnehagematerialet er det derimot et klart funn at det å synge har egenverdi. Vi ser også estetiske argumenter for sangaktiviteter, men vi har en antakelse om at disse funnene kan være unntaket som bekrefter regelen, jamfør utvalget, hvor vi oppsøkte barnehager som anså det å synge som viktig. Det kan bety at disse lærerne fremstiller betydningen av sangaktiviteter som større enn den er generelt sett i norske barnehager. Disse informantene var imidlertid entydige på at ferdighetsaspekter og perfeksjonering var viktig. Her er det ikke sammenfall med skolematerialet. I de besøkte barnehagene ble sang integrert i hverdagens aktiviteter, og blir dermed brukt som dannelses- og oppdragelsesmiddel (kategori 2). Sangaktiviteter bidrar også til fellesskap. Sang blir knyttet til mestring og til følelser og glede (kategori 3). Også i barnehagen blir sang brukt blant annet for å fange oppmerksomhet og trene språk (kategori 4).

Etter å ha analysert vårt materiale i lys av Varkøys forslag til kategorier spør vi oss selv om disse kategoriene er distinkte i praksis, eller om det er snakk om et kontinuum med overganger – som Varkøy selv poengterer ofte vil være tilfelle i praksis (2015, s. 111). Særlig det kvalitative materialet viser at argumentene i det virkelige liv handler om overlappinger og overganger mellom kategoriene, noe som peker på betydningen av å gjennomføre blandede undersøkelser (*mixed methods*). Lærerne er eklektiske og vi kan gjenfinne alle kategorier samtidig, avhengig av både personlig bakgrunn og institusjonell kontekst. De kan for eksempel velge å synge en sang for å skape et avbrekk, men samtidig trene på språk og skape fellesskap og sangglede. Vi ser at det er særlig tette forbindelser mellom Varkøys kategori 4 (nyttefunksjon) og 2 (dannelse). Et av de sterkeste argumentene for sang i det kvalitative skole- og barnehagematerialet er simpelthen sangglede – som ikke passer helt inn i noen av Varkøys kategorier. Sang som rekreasjon er også et fremtredende argument i skolematerialet, som Varkøy ikke vil inkludere i sine legitimeringskategorier fordi det etter hans mening ikke har med undervisning å gjøre. Lærerne ser på sangaktiviteter som et nyttig avbrekk som skaper variasjon i en travel skolehverdag, og problematiserer ikke om det dermed kan sies å være nyttig for selve undervisningen eller ikke.

Når vi bruker Varkøys kategorier i vår analyse, erkjenner vi samtidig at han ikke har noe mål om å presentere universelle kategorier.

Varkøy har valgt et særlig syn for sin inndeling, og setter de ulike legitimeringsargumentene inn i et musikkfilosofisk perspektiv. Han drøfter dem i lys av begrepene *autonomiestetikk* – hvor musikken ikke har noen mening ut over seg selv, og *heteronomiestetikk* – hvor musikken peker ut over seg selv mot noe ikke-musikalsk (2015, s. 113–114). Disse posisjonene finnes sjelden i ren form, det er flytende overganger mellom dem. Forestillingen om kunstens autonomi er imidlertid en flere hundre år «moderne» konstruksjon som kan spores tilbake til Kant. I antikken, for eksempel, fantes det ikke noe skille mellom «det skjønne» (det estetiske) og «det gode» (det etiske) (Varkøy, 2015, s. 115). Kunstens frihet og tanken om musikkens egenverdi eller musikk som instrument eller middel, er dermed av nyere dato. Varkøy påpeker også at valg av legitimeringsgrunnlag alltid står i relasjon til verdier og omfatter bestemte musikksyn, pedagogiske grunnsyn og menneskesyn – noe vårt materiale ikke utdyper.

Med det andre forskningsspørsmålet ville vi undersøke om det finnes en sammenheng mellom måten sang legitimeres og andre faktorer. Analysene viser at lærernes legitimering er avhengig av forskjellige faktorer – det ser ut til at særlig lærernes kjønn, musikalske ekspertise og arbeidserfaring er relevant. Dette gjelder både i barnehage- og skolematerialiet. I tillegg har det betydning om sang generelt er verdsatt. Dette blir tydelig i det kvalitative materialet når skolerektorer og ledere i barnehagene snakker om sang på sin institusjon. Dessuten har skolelærernes legitimeringstenkning innflytelse i forhold til mer eller mindre sang i klasserommet: Lærere som argumenterer for sang som uttrykksmiddel synger oftere med elevene, men lærere som betoner sangens konkrete nyttefunksjon synger enda oftere.

Også her er det interessant å se på detaljene. Noe av det mest overraskende er at jo høyere lærerens musikalske ekspertise er, desto mer betoner hen sangens konkrete nyttefunksjon. Samtidig ser vi at jo lengre arbeidserfaring en lærer har, jo mindre vekt legges på nyttefunksjonen. Kan det være at med alder og erfaring ser lærere flere argumenter for det å synge enn at det er nyttig for andre ting?

Når vi videre ser de to forskningsspørsmålene i sammenheng og setter dem inn i en kontekst, trekker vi også inn begrunnelser fra gjennomgangen

av historiske læreplaner samt tidligere forskning. Dersom vi ser helt overordnet på den historiske gjennomgangen, ser vi en bevegelse bort fra musikalske argumenter om skjønnsang og oppøving av stemmen til at sang er nyttig for en rekke utenom-musikalske aspekter. Varkøy (2015) finner en stadig økende mengde legitimeringsargumenter for sang og musikk i norsk skole jo nærmere vår tid han kommer. Han hevder også at en instrumentaliseringstankegang preger norske læreplaner når det gjelder musikk (og dermed også sang). Også i våre undersøkelser begrunnes sangaktiviteter med en rekke ulike argumenter. Dette er et paradoks når vi vet at *omfanget* av sang i læreplanene er redusert gjennom historien. Det kan selvsagt være et uttrykk for utvikling mot faglig kompleksitet og større innsikt i sangens betydning, men vi spør oss heller om en av årsakene til paradokset er at jo lavere status sang og musikk har, jo mer må det begrunnes.

Lærernes svar i våre nylig gjennomførte undersøkelser samsvarer på mange måter med læreplanhistorien: Sang er ikke lenger viktig i seg selv, men viktig som et middel til å oppnå noe annet, for eksempel innenfor temaet *folkehelse og livsmestring* i gjeldende læreplan (LK20), hvor den skal bygge fellesskap. Samtidig er jo det som står i læreplanene minst styrende, ifølge lærerne selv. Vi spør oss om læreplanene allikevel skaper en «kultur» hvor sang får en spesifikk plass – i dagens barnehage og skole som et nyttig middel for en rekke gode formål? Selv om lærerne ikke synger fordi det står i læreplanene at de skal gjøre det, passer deres øvrige argumenter godt til innholdet i læreplanene.

Et annet spørsmål vi stiller oss, er hvorfor vi finner forholdsvis få rent musikalske argumenter. En mulighet kan være at stemmeskam og manglende sangtrygghet er utbredt (Schei & Schei, 2017). Respondentene i vår kvantitative undersøkelse er sannsynligvis blant de sangaktive som *har* sangtrygghet. I det kvalitative materialet fortelles det om en overvekt av kolleger som ikke er fortrolige med å lede sang, og at sangaktivitet er avhengig av nøkkelpersoner med særlig kompetanse innen sang og musikk. Under slike forhold blir det kanskje naturlig å argumentere for at det å utvikle sangstemmen er et underordnet aspekt ved det å synge. De «sangutrygge» lærerne kan miste motet fullstendig om fokuset er på skjønnsang i stedet for «syng med den stemmen du har». Dette aspektet bekreftes også i tidligere

forskning på læreres kompetanse innen sang (Demorest et al., 2017; Ehrlin & Tivenius, 2018; Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Hallam et al., 2009; Heyning, 2011; Kulset, 2016; Kulset & Halle, 2020; Møen, 2014; Pascale, 2002; Schei & Åvitsland, 2016; Stunell, 2010; Torgersen & Sæther, 2021). Mangel på utdannede musikkfaglige, både i barnehagen og skolen, spiller også inn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jo færre utdannede fagpersoner, jo mer må det rent musikkfaglige ved det å synge nedtones. En annen årsak kan være at det som handler om kunstnerisk kvalitet og kompetanseutvikling innen estetiske fag er «flagget ut» i dagens barnehage og skole. Tendensen er at estetiske fag dyrkes i «spesielle kontekster», som for eksempel kulturskole, musikklinjer på videregående skoler, i kor og korps som barn og unge deltar på i fritiden. I skolen kommer Den kulturelle skolesekken inn med forestillinger av høy estetisk kvalitet. Men når vi spør «vanlige» barnehage- og grunnskolelærere, er musikalsk utvikling og kvalitet underordnet. Også andre studier bekrefter denne tendensen (Bamford, 2009; Carlsson et al., 2008; Gooding, 2009; Hallam et al., 2009).

Et videre resultat av den kvantitative studien er at lærere som verdsetter musikkens instrumentelle verdi synger særlig ofte med barna. Ehrlin og Tivenius (2018) finner noe lignende når de viser at pedagogenes forestillinger om *hvorfor* musikk er viktig, er avgjørende for mengden og innholdet av musikkaktiviteter i barnehagen: Lærere som ser på musikk som et ferdighetsfag, har en begrenset bruk av musikkaktiviteter, mens lærere som verdsetter den instrumentelle verdien, er betydelig mer sjenerøse når de lar barna komme i kontakt med musikk. Ehrlin og Tivenius finner videre en svak korrelasjon mellom lærernes mangel på musikalsk kompetanse og deres syn på musikk som et ferdighetsfag – noe de fortolker på følgende vis: «the more teachers see music as a skill subject, the more they feel that they themselves lack competence or interest. This can further be understood as teachers who see music as a skill subject also considering that it requires competence—which they lack» (Ehrlin & Tivenius, 2018, s. 25). Denne fortolkningen kan vi derimot ikke bekrefte med våre analyser.

Som vist tidligere finner vi en positiv sammenheng mellom lærernes musikalske ekspertise og deres legitimering av sang som uttrykksmiddel (se tabell 4). Det er viktig å påpeke at Ehrlin og Tivenius benyttet et helt annet type spørreskjema, hadde et betraktelig mindre utvalg, samt at

utvalget utelukkende besto av barnehagelærere. Derfor blir det vanskelig å vurdere om diskrepansen i våre funn er begrunnet i metodiske (forskjellige spørreskjema), kulturelle (Sverige vs. Norge) eller institusjonelle (skole- vs. barnehagelærer) forskjeller. Derimot støtter våre funn en annen av Ehrlin og Tivenius' konklusjoner (2018, s. 27): lærere med et definert grunnleggende musikkpedagogisk syn (= «conceptions of why music is important»), uavhengig av hva det er, synes å være mer tilbøyelige til å utføre musikalske aktiviteter enn lærere uten et slikt grunnleggende syn. Med våre analyser kan vi til og med presisere det på en statistisk måte (se tabell 7): jo mer en lærer legitimerer sang som uttrykksmiddel, desto mer synger hen med elevene, og likeså: jo mer en lærer legitimerer sang med dens nyttefunksjon, jo mer synger hen med elevene. Men først når en lærer legitimerer sang med *begge* funksjonene fører det til den største sanghyppigheten i klasserommet.

Sammenfattende kan vi si at våre analyser gjennomgående viser at begrunnelser for sang i barnehage og skole er avgjørende for hvilke og hvor mange sangrelaterte aktiviteter barna og elever får tilbud om i barnehage og skole. Våre studier har vært eksplorative og et første skritt på veien med hensyn til å vite noe om tematikken. Det er imidlertid behov for videre forskning på feltet. Basert på vårt datamateriale kan vi for eksempel ikke si noe om *hvordan* lærerne danner sine begrunnelser eller syn. Har lærerens syn på sangens funksjon i barnehage og skole hovedsakelig med erfaringer fra yrkespraksis å gjøre? Er studietiden og kanskje særlig sangrelatert kompetanseutvikling i en lærers høyere utdanning avgjørende? Eller er en persons relasjon til det å synge allerede mer eller mindre manifestert når vedkommende forlater grunnskolen? Vi foreslår derfor å undersøke tematikken videre med et livsløpsperspektiv og med særlig fokus på de forskjellige utdanningsfasene i et lærerliv (egen barnehage- og skoletid, høyere utdanning, videreutdanning osv.). Videre ville det vært interessant å undersøke nærmere de personlige faktorene som har vist seg å ha innflytelse på lærernes legitimeringstekning. Vi har funnet at det er særlig musikalsk ekspertise, kjønn og alder som har relevans. På den ene siden er det nødvendig å lete videre etter mulige relevante faktorer som vi ikke inkluderte i vårt spørreskjema. På den andre siden – og på grunn av studiets tverrsnittdesign – kan vi ikke si noe om kausaliteten

når det gjelder sammenhengene vi har funnet. Er det for eksempel slik at lærerens legitimeringssyn først utvikler seg og deretter preger måten hen synger med barn/elever? Eller er det slik at erfaringer fra praksisfeltet skaper et behov for mer musikalsk ekspertise som videre fører til et annet syn på sangens funksjon i pedagogiske sammenhenger? Disse og lignende spørsmål kan vi enn så lenge bare spekulere i inntil de er undersøkt nærmere i longitudinelle studier. I skrivende stund gjennomføres undersøkelser av sang i lærerutdanningen og lærerstudenters forhold til å synge som forhåpentligvis vil gi oss noen svar.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Adlibris.
- Balsnes, A. H. (2016). Hospitality in multicultural choral singing. *International Journal of Community Music*, 9(2), 171–189. https://doi.org/10.1386/ijcm.9.2.171_1
- Balsnes, A. H. (2018). Singing for a better life: Choral singing and public health. I L. O. Bonde & T. Theorell (Red.), *Music and public health – a Nordic perspective* (s. 167–186). Springer.
- Bamford, A. (2009). *The wow factor: Global research compendium on the impact of arts in education*. Waxmann.
- Barne- og familiedepartementet (1995). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.nb.no/nbsok/nb/eb2b9a82f02fd128ffdc37f04faco449.nbdigital?lang=no#o>
- Barrett, M. S., Flynn, L. M., Brown, J. E. & Welch, G. F. (2019). Beliefs and values about music in early childhood education and care: Perspectives from practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10, 724. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00724>
- Bjørkvold, J.-R. (2014). *Det musiske menneske*. Freidig forlag.
- Bjørnstad, F. O., Olsen, E. & Rong, M. (Red.). (2014). *Med sang! Perseptiver på norske skolesangbøker etter 1814*. Novus Forlag.
- Carlsson, M. A., Pramling, N. & Samuelsson, I. P. (2008). Från görande till lärande och förståelse: En studie av lärares lärande inom estetik. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 1(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.240>
- Demorest, S. M., Kelley, J. & Pfordresher, P. Q. (2017). Singing ability, musical self-concept, and future music participation. *Journal of Research in Music Education*, 64(4), 405–420.
- Enzlin, N. K. (1989). *The research act* (3. utg.). Prentice Hall.
- Ehrlin, A. & Tivenius, O. (2018). Music in preschool class: A quantitative study of factors that determine the extent of music in daily work in Swedish preschool

- classes. *International Journal of Music Education*, 36(1), 17–33. <https://doi.org/10.1177/0255761417689920>
- Ehrlin, A. & Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: Two steps forward one step back. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1800–1811. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.884086>
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Flick, U. (2017). Mantras and myths: The disenchantment of mixed-methods research and revisiting triangulation as a perspective. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 46–57. <https://doi.org/10.1177/1077800416655827>
- Gooding, L. (2009). Enhancing social competence in the music classroom. *General Music Today*, 23(1), 35–38. <https://doi.org/10.1177/1048371309342531>
- Hagen, L. A. & Haukenes, S. (2017). Sangrepertoaret i barnehagen – tradisjon eller stagnering? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 15(5). <https://doi.org/10.7577/nbf.1792>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L. & Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221–240. <https://doi.org/10.1080/14613800902924508>
- Heyning, L. (2011). «I can't sing!» The concept of teacher confidence in singing and the use within their classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 12(13), 1–28.
- Johnson, D. (2020). The decline of singing in compulsory Swedish music education: An historical survey of curricula from 1955 to the present. I J. Van Der Sandt (Red.), *The decline of singing in compulsory Swedish music education: A historical survey of curricula from 1955 to the present* (s. 222–237). Liberia Musicale Italiana.
- Jørgensen, H. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000. *Studia musicologica norvegica*, 27, 103–131.
- Kalsnes, S. (2010). Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene. I G. Salvesen & J. H. Sætre (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 54–72). Gyldendal forlag.
- Kalsnes, S. (2017). Musikkfaget i grunnskolen – fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. I S. G. Nielsen & Ø. R. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver. Festskrift til Geir Johansen* (s. 69–90). Centre for Educational Research in Music.
- Kelle, U. (2001). Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(1), art. nr. 5. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqso10159>.

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan for byskolene*. <https://www.nb.no/nbsok/nb/9062bbc35c8048a477e9ff413a9ec486?index=1#0>
- Kirke- og undervisningsdepartementet, Normalplannemda. (1939). *Normalplan for byfolkeskolen*. <https://www.nb.no/nbsok/nb/a772fcd5e1bbbfb3dcb3b7e43d6ccc60?index=1>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. <https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#0>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#0>
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årie grunnskolen*. <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Knigge, J., Danbolt, I., Hagen, L. A. & Haukenes, S. (2021). The current status of singing in kindergartens in Norway: An exploratory study. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 74–99. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2905>
- Knudsen, J. S. (2008). Barns spontansang – læring, kommunikasjon eller «selvets teknologi»? I E. Ruud & G. Trondalen (Red.), *Perspektiver på musikk og helse* (s. 161–170). Norges Musikkhøgskole.
- Kulset, N. B. (2016). «It's you—not the music»: Musical skills in group interventions in multicultural kindergartens. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 17, 137–166.
- Kulset, N. B. (2019). *Musikk og andrespråk: Norsk tilegnelse hos små barn med et annet morsmål*. Universitetsforlaget.
- Kulset, N. B. (2020). Singing – a pathway to friendship, empathy and language in children from different backgrounds. I H. R. Gudmundsdottir, C. Beynon, K. M. Ludke & A. J. Cohen (Red.), *The Routledge companion to interdisciplinary studies in singing: Vol. II, Education* (kap. 31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315162607>
- Kulset, N. B. & Halle, K. (2020). Togetherness! Adult companionship – the key to music making in kindergarten. *Music Education Research*, 22(3), 1–11. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1765155>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/prm/2006/0005/ddd/pdfv/282009-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* [Strategi].

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>
- Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Lund, R. (2008). Syng og vær glad? Om begrunnelser for sangfaget i norsk skole. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Norsk lærebokshistorie – en kultur- og dannelseshistorie* (s. 123–144). Novus forlag.
- Lund, R. (2010). «I sangen møtes vi på felles grunn.» Om sang og sangbøker i norsk skole. *Acta Didactica Norge*, 4(1). <https://journals.uio.no/adno/article/view/1053/932>
- Miksza, P. & Elpus, K. (2018). *Design and analyses for quantitative research in music education*. Cambridge University Press.
- Müllensiefen, D., Gingras, B., Musil, J., & Stewart, L. (2014). The musicality of non-musicians: An index for assessing musical sophistication in the general population. *PLoS ONE*, 9(2), e89642. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089642>
- Møen, I.-L. (2014). Den syngende barnehagelæreren: Utvikling av faglig trygghet. I M. Eilefsen (Red.), *På kryss og tvers: Muligheter for tverrfaglig arbeid i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Norheim, Ø. (2014). Norske skolesangbøker på 1800-tallet. I F. O. Bjørnstad, E. Olsen & M. Rong (Red.), *Med sang! Perspektiver på norske skolesangbøker etter 1814* (s. 39–63). Novus Forlag.
- Pascale, L. M. (2002). *Dispelling the myth of the non-singer: Changing the ways singing is perceived, implemented and nurtured in the classroom* [Doktorgradsavhandling]. Lesley University.
- Regjeringen (2006). *Kunnskapsløftet*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Robinson, M. A. (2018). Using multi-item psychometric scales for research and practice in human resource management. *Human Resource Management*, 257, 739–750. <https://doi.org/10.1002/hrm.21852>
- Schei, T. B. (Red.). (2019). *Musikkpraktisk klokskap: I arbeid med barnehagebarn*. Fagbokforlaget.
- Schei, T. B. & Åvitsland, B. S. (2016). Stem mestress og konsekvenser for lærerstudenten. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 62(2), 6–13.
- Schei, T. B. & Schei, E. (2017). Voice shame: Self-censorship in vocal performance. *The Singing Network*, 1, 1–10.
- Schei, T. & Balsnes, A. H. (under utgivelse). Godhetsdiskursen om sang i barnehage og skole. I H. H. Stien, J. Veiteberg & M. Fieldseth (Red.), *Kunnskapskapte fellesskap*. Fagbokforlaget.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Statistisk sentralbyrå (2020). Ansatte i barnehage og skole. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte>

- 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), 79–107.
- Torgersen, J. K. & Sæther, M. (2021). Er jeg musikalsk? Barnehagelærerstudenters oppfatning av egen musikalitet. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research* (s. 297–321). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Antall barnehager 2019*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/antall-barnehager/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Grunnskole. Elevar, lærarar, skolar*. <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/fakta-om-opplaeringa/elevar-laerarar-skolar/nasjonalt>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplanverket. LK20*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Cappelen.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Gyldendal.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vist, T. (2017). Hva slags fag er musikk – i barnehagen? I *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver. Festskrift til Geir Johansen* (s. 141–151). <http://hdl.handle.net/11250/2475768>
- Wassrin, M. (2016). *Towards musicking in a public sphere: 1–3 year olds and music pedagogues negotiating a music didactic identity in a Swedish preschool* [Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-134142>
- Wills, R. (2011). The magic of music: A study into the promotion of children's well-being through singing. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(1), 37–46. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2010.540750>