



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG

Predefinert informasjon

Startdato:	18-09-2019 09:00	Termin:	2019 HØST1
Sluttdato:	01-10-2019 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
SIS-kode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2019 HØST1 stord		
Intern sensor:	Ingrid Arnesen Råheim Grønsdal		

Deltaker

Navn:	Astrid Ana Vatlé Felix Arenas
Kandidatnr.:	202
HVL-id:	138210@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	En barnehagelærers utvikling fra musikalsk utrygghet til musikalsk trygghet – en fenomenologisk og narrativ studie		
Antall ord *:	24556		
Navn på veileder *:	Kari Holdhus		
Egenerklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:	Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

En barnehagelærers utvikling fra musikalsk utrygghet til musikalsk trygghet – *en fenomenologisk og narrativ studie*

A preschool teacher's development from musical insecurity to musical security - *a phenomenological and narrative study*

Astrid Ana Vatile Felix Arenas

Masteroppgave i kreative fag og læreprosesser
Høgskolen på Vestlandet, avdeling Stord
Kari Holdhus
1. Oktober, 2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Et forsøk på å beskrive et fenomenologisk narrativ med en nydelig sangtekst:

Rows and flows of angel hair

And ice cream castels in the air

And feather canyons everywhere

I,ve looked at clouds that way

But now they only block the sun

They rain and snow on everyone

So many things I would have done

But clouds got in my way

I,ve looked at clouds from both sides now

From up and down and still somehow

It's cloud's illusion I recall

I really don't know clouds at all

(Joni Mitchell)

SAMMENDRAG

En barnehagelærers utvikling fra musikalsk utrygghet til musikalsk trygghet - en fenomenologisk og narrativ studie.

I denne studien ønsker jeg å beskrive en barnehagelærers utvikling fra det å være musikalsk utrygg til å bli musikalsk trygg gjennom å formidle flere fortellinger fra en barnehagelærer, men også gjennom observasjon, mine egne erfaringer og teoretiske perspektiv.

Den tar opp utfordringene og mulighetene som en barnehagelærer kan møte på i musikkarbeidet både rettet mot barna og de andre voksne i barnehagen, men kanskje aller mest de utfordringene og mulighetene man møter på i sitt eget tankeliv. Studien beskriver hvordan det kan være å kaste seg inn i en ny rolle som pedagogisk leder i en ny musikkbarnehage. Hvordan noen kan kjenne på skamfølelsen idet de skal presentere noe estetisk foran ukjente barn og voksne. Hvordan det kan oppleves å presentere en ny fremgangsmåte i musikksamling for en stor gruppe med barn og voksne. Hvordan en barnehagelærer beskriver en ideell musikksamling og hvordan stemmeskam kan oppleves. Også vil jeg beskrive hvordan jeg observerte samme barnehagelærer da han ledet trommesirkel med en gruppe småroller, og ut ifra dette drøfte hvordan jeg opplevde hans musikalske trygghet.

I denne studien kan man kanskje se spor av hvordan et ønske om å gjøre fellesskapsmusikk i barnehagen kan bli et paradoks om man i tillegg ikke føler at man innfrir til visse normer og standarder innenfor vestlig musikk-kultur. Men det er ikke formålet med studien å kritisere dette. Det jeg ønsker er å gi en respons (med inspirasjon fra en Dialogisk Narrativ Analyse) til historiene i form av å reflektere over hvilke syn og teorier som kanskje kan være med på å utvikle barnehagelærere fra å være musikalsk utrygge til å bli tryggere inn i et kommunikativt musikalitetsperspektiv og at dette kan være et bidrag til videre forskning innen barnehagefeltet og musikkpedagogikkfeltet.

FORORD

Alle monner drar sies det. Og i mitt tilfelle er det sant. Derfor ønsker jeg å rette en takk til alle som har vært med å bidra til at det var overhodet mulig å komme seg igjennom en masterutdannelse.

Først, takk til min Kjære. Du har gjort alt du kan for at jeg skal få sitte i fred å skrive. Tatt store deler av husarbeid og laget middag til familien slik at ting skal gå rundt i huset. Det setter jeg ufattelig stor pris på.

Mine to elskede barn. Dere vet så vidt hva jeg holder på med, men dere er til inspirasjon hver dag for meg. Dere har vært tålmodige med meg, for jeg vet at jeg ikke alltid har strukket til slik som jeg hadde ønsket for dere.

Jeg vil takke barnehagelærerinformanten som åpnet sitt hjem, lot seg intervju og bli observert på jobb. Uten ditt bidrag ville det ikke blitt denne masteren på meg. Jeg vil også takke din skjønne familie tok meg imot med åpne armer.

Jeg vil takke min arbeidsplass, både styrer, kollegaer og barna i barnehagen. For at jeg fikk jobbe deltid imens jeg holdt på med denne masteren, men spesielt også for alle de erfaringer og praktisk kunnskap dere gir meg for at jeg kan utvikle meg i profesjonen og som gir meg stadig nye ting å reflektere over.

Snart er det over. Det er litt godt, men også vemodig. Vemodig å ikke ha flere samlinger sammen med medstudenter og lærere på høgskolen som jeg har lært utrolig mye av. Jeg vil takke alle lærere og medstudenter på MACREL som har gjort disse samlingene så innholdsrike, både intellektuelt og underholdende.

Jeg vil også rette en stor takk for all hjelp og alle gode råd til min veileder Kari Holdhus. Du har også på mange måter gitt meg tro på at dette er noe jeg kan få til. Det setter jeg uendelig stor pris på.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
FORORD	4
1. INNLEDNING	7
1.1. Mitt utgangspunkt.....	7
1.1.1. Mitt Syn på musikkpedagogikk i møte med barn.....	7
1.2. En søken etter trygghet i det musikkpedagogiske arbeidet i barnehagen.....	8
1.3. Problemstilling	9
1.4. Teorivalg	9
1.4.1. Tidligere forskning på emnet.....	9
1.5. Metodevalg.....	11
1.6. Utvalg	12
2. TEORI	12
2.1. Innledning.....	12
2.2. Fenomenologi.....	12
2.2.1. Fokus på opplevelse	13
2.2.2. Intensjonalitet og Intersubjektivitet.....	13
2.2.3. Kroppsfenomenologi	14
2.2.4. Empati	16
2.3. Hermeneutisk fenomenologi	17
2.4. Narrativitet.....	18
2.5. «Musicking».....	20
2.6. «Musickhood»	21
2.6.1. Musikalsk utrygghet	23
2.6.2. Musikalsk trygghet.....	24
2.7. Stemmeskam	25
2.8. «Det potensielle rom»	26
3. METODE OG METODOLOGI	27
3.1. Innledning.....	27
3.2. Hermeneutisk Fenomenologisk metode	27
3.2.1. Hermeneutisk fenomenologi som en filologisk metode	28
3.3. Narrativ metode.....	29
3.4. Analyse.....	29
3.4.1. Fenomenologisk-hermeneutisk analyse.....	29

3.4.2. Dialogisk Narrativ analyse (DNA).....	30
3.4.5. Transkribering	33
3.4.6. Form for å skape et narrativ og tematisering til drøfting.....	33
3.5. Empirisk undersøkelse	34
3.5.1. Et prosjekt formes til et nytt prosjekt	34
3.5.2. Forskningsetiske valg	36
3.5.2.1. Det emiske perspektivet	37
3.5.3. Hvordan møte jeg protagonisten/karakteren	37
3.5.4. Valg av «pseudonym»	38
3.5.5. Hvordan foregikk intervjuene.....	38
3.5.6. Observasjon	39
4. Barnehagelæreren «Kristian» sine fortellinger om musikalsk utrygghet og musikalsk trygghet.....	40
4.1. Innledning.....	40
4.2. Å gå i noen andres sko en periode, til en kjenner at nå passer de skoene meg	40
4.2.1. Min respons til «Å gå i noen andres sko en periode, til en kjenner at nå passer de skoene meg»	42
4.2.1.1. Det potensielle rom.....	43
4.2.1.2. Å løfte seg over skamfølelsen	44
4.3 En barnehagelærers opplevelse av å presentere noe nytt for barna i musikkksamling.....	46
4.3.1. Min respons til «En barnehagelærers opplevelse av å presentere noe nytt i musikkksamling».....	48
4.3.2.1. Estetisk kommunikasjon.....	48
4.3.2.2. Forutsetninger og forventninger	49
4.3.2.3. Phronesis	51
4.4. Fortellingen om å holde flyten og om å «spore av» i de musikalske samhandlingene med barna. 52	
4.4.1. En respons til «Fortellingen om å holde flyten og om å «spore av» i de musikalske samhandlingene med barna»	53
4.4.1.1.«Flow» og «Groove».....	53
4.4.1.2. Å kjenne at man har kontroll over situasjonen	54
4.5. En barnehagelærers fortelling om å ikke like lyden av sin egen stemme.....	56
4.5.1. Min respons til «om å ikke like lyden av sin egen stemme»	57
4.5.1.1. Myten om talentet og musikaliteten	58
4.5.1.2. Et ønske om musikalsk utvikling	59
4.6. Trommesirkelsamling med smårollinger.....	61

<i>Et narrativ basert på forskerens observasjon</i>	61
4.6.1. En dialog med meg selv om «En trommesirkelsamling med småroller»	65
4.6.1.1. Å kjenne at vi gjør noe sammen	65
5. Avluttende refleksjon	66
Litteraturliste	68

1. INNLEDNING

1.1. Mitt utgangspunkt

Jeg har jobbet som pedagogisk leder på en småbarnsavdeling i syv år. Daglig er jeg i samspill med barn der jeg blir nødt til å være bevisst på min egen kommunikasjon og på hva barna prøver å fortelle meg med både kroppsuttrykk og handling. Utenom min profesjonserfaring, har sangformidling vært en stor del av min identitet helt siden jeg var barn. Det har ført til at jeg har tatt sangtimer på kulturskolen, gått musikklinjen på videregående og gått førskolelærerlinjen med vekt på kunstfag. Musikk er en stor del av meg og ikke noe jeg bare gjør for meg selv, men jeg ønsker også å formidle noe videre der det verbale språket ikke strekker til. Det er noe jeg tar i bruk store deler av dagen også i mitt arbeid sammen med barna i barnehagen. Derfor var det også fristende å kunne videreutvikle seg faglig innen feltet og øke kompetansen med en masterutdanning.

1.1.1. Mitt Syn på musikkpedagogikk i møte med barn

Selv om jeg har vært ganske åpen til hva jeg ville hente inn av data, kom jeg ikke inn i denne studien uten noen grunnleggende syn og holdninger i feltet. Jeg vil i dette kapitlet prøve å gi et bilde av hva som danner mitt syn på musikkpedagogikk i barnehagefeltet. Dette vil jeg også knytte opp mot litteratur og teori i kapittel 2.

Mitt verdisyn på barn kommer i fra en tro på at alle mennesker har egen verdi, egen vilje, en rett til å få medvirke i eget liv med de uttrykksmåter de innehar og at vi skal møte hverandre med respekt og anerkjennelse. Disse grunnleggende holdningene har nok vært en del av meg

lenge før jeg startet på min profesjonsutdannelse på førskolelærerlinjen. Men utdannelsen har gjort at jeg har fått en bredere begrepsforståelse og blitt mer bevisst på hvordan jeg skulle snakke om og reflekterer over dette.

Jeg skal allikevel ikke si at grunnverdiene i praksis viser seg å være helt uproblematisk. Et behov for å ha oversikt eller å ha kontroll over situasjoner kan også føre til at det blir mindre rom for barns egen autonomi. Det er ikke noe galt i seg selv å ville ha kontroll over en situasjon. Det er gjerne en naturlig del av oss, men jeg mener også at hvis vi skal møte barna der de er og gi rom for at de skal få komme med sine uttrykk må vi også tåle litt uforutsigbarhet, impulsivitet og kanskje det noen kaller “kaos”. Vi må å ha tro på oss selv. Vi må også tørre å by på oss selv.

Innenfor musikkpedagogikk og dens bruk er det også forskjellige syn på hvordan det kan gjennomføres. Teori som kan være med på å inspirere mine perspektiv på musikkpedagogikk i barnehagen er blant annet Even Ruuds (1990) avhandling “*Musikk som kommunikasjon og samhandling*” og Christopher Smalls relasjonelle teorier rundt begrepet “*Musicking*”. Disse teoretikerne har mye fokus på musikkformidler/utøver og på bruken av musikk som et kommunikasjonsmiddel.

1.2. En søken etter trygghet i det musikkpedagogiske arbeidet i barnehagen

Det har ikke vært en strak vei mot det jeg til slutt valgte å skrive om. Bakgrunnen for det jeg har valgt som problemstilling i denne avhandlingen, kom etter første runde ute i feltet da jeg ønsket å finne mer ut om hvilke opplevelser barnehagelæreren hadde hatt med non-verbal kommunikasjon i samspill med de minste barna i ulike musikalske kontekster. Etter transkribering og begynnende analyse var det flere andre ord og temaer som dukket opp som interessante. utfordringer når man vil presentere og prestere, perfektjon, behov for indre kontroll, stemmeskam, bevissthet på hva musikk skal bety for barna og en helhetlig tilnærming til musikken sammen med barna. Etter flere ulike samtaler med barnehagelærere har jeg hatt en opplevelse av at disse temaene går igjen hos flere. Skam for å ikke prestere slik det «forventes» av andre, eller at deres egen prestasjon ikke skulle gå slik de selv forventet. Dette er mennesker jeg selv ser på som dyktige barnehagelærere, og jeg skulle ønske at det

kunne finnes en vei ut av en slik tankegang. Kulset (2017) stiller spørsmål i sin doktorgrad *Musickhood* som jeg finner interessante i forhold til min studie.

Hva lærer vi studentene på de få timene som er stilt musikkfaget til rådighet? Ballen spilles også videre til holdningen hos oss som forsker på og utdanner barnehagelærere i musikk: Hva slags faglig tradisjon kommer vi fra? Hva slags kulturelt betinget musikalitetssyn ligger hos oss – taust eller uttalt? Hva slags forutsetninger har vi dermed for å skape en læreplan som framhever musikalsk trygghet og musikalsk kapital? (Kulset, 2017, s.151)

Jeg tenkte ut ifra dette at det hadde vært fint å kunne beskrive hvordan en barnehagelærer kan utvikle sin musikalske trygghet. Hva var det i barnehagelærerutdanningen som gjorde barnehagelæreren tryggere musikalsk? Hva er det som gjør han utrygg?

1.3. Problemstilling

Problemstillingen er utviklet ut ifra at den kan belyses gjennom en fenomenologisk og narrativ metode.

Hvordan kan en barnehagelærers utvikling fra musikalsk utrygghet til musikalsk trygghet beskrives?

1.4. Teorivalg

Jeg har valgt fenomenologi som vitenskapsteoretisk bakteppe i denne masteravhandlingen. Jeg vil her bruke Van Manen (2014) og Postholm (2010) sine beskrivelser av fenomenologien. Jeg har også valgt å bruke Van Manen (2010) for å beskrive den hermeneutiske fenomenologien og Lindseth og Norberg (2004) sine teorier for å beskrive den fenomenologisk hermeneutiske analysemetoden. For å belyse narrativ teori i denne masteravhandlingen har jeg valgt å bruke teori fra Kim (2016) og Blix og Sørly (2017) og Frank (2012) for å beskrive Dialogisk Narrativ analyse.

1.4.1. Tidligere forskning på emnet

På leting etter tidligere forskning i emnet har jeg søkt på “Musikalsk Utvikling”, “musisk kommunikasjon”, “stemmeskam”. Jeg har også søkt etter litteratur på “google scholar”. Men mye av det jeg mener er relevant av tidligere forskning har jeg enten fått i tips hos veileder, medstudenter eller funnet gjennom biblioteket sin søkemotor “oria”. Jeg har også gjort litteratursøk gjennom å granske litteraturlister i de bøkene, avhandlingene og artiklene jeg har funnet relevante for min oppgave.

Dette er tre av de norske forfatterne som har hatt mest å si for mitt prosjekt:

Nora B. Kulset (2017), sin doktoravhandling ved navn «*Musickhood - om verdien av musikalsk kapital og musikalsk trygghet i væremåten hos voksne i flerspråklige barnehager - en selvstudie i egen musikkpraksis*», mener jeg kan ha noen fellestrekk ved det jeg ønsker å ha fokus på i min studie. Det er fra hennes avhandling jeg finner begrepet «musikalsk trygghet», som også er et nøkkelord gjennom hele denne avhandlingen. Hun støtter seg også til musikkpedagogiske tanker som kommer fra Small sine teorier om «*musicking*» og Ruuds teorier om musikk som kommunikasjon. Som jeg også har tidligere nevnt. Derfor tenkte jeg også at hennes bidrag til forskningen kunne være gode å reflektere over i min avhandling.

Torill Vist (2009) skriver mye om samspill med de yngste barna gjennom musikalske kontekster gjennom sin avhandling «*Musikkopplevelser som muligheter for følelseskunnskap*». Nå er min forskning mer fokusert på barnehagelærerens musikalske utvikling, men jeg ser allikevel at Visst sin fenomenologiske tilnærming til sitt prosjekt kan ha relevans til mitt prosjekt. Visst (2009) beskriver i problemutviklingen av sin avhandling:

Erfaringer vil til en viss grad også være et resultat av de andres stemmer (jf. Bakhtin 2003, 1998), det vil si de teorier og diskurser intervjupersonene er kommet i kontakt med og lever i. Men det gjelder egentlig også de umiddelbare opplevelsene. Og enten det er hendelsene selv eller kulturpåvirkning som er erfaringenes hovedutspring, snakkes det i dette studiet altså om enkeltindividers opplevde og erfarte muligheter for følelseskunnskap. (Vist, 2009, s. 7.)

Selv om det ikke er følelseskunnskap jeg var ute etter å analysere i min avhandling, har jeg allikevel blitt inspirert av metodene og teoriene hun har brukt for å komme frem til sine funn. Hun nevner Bakhtin sine syn på det dialogiske perspektivet, som kommer frem i metodekapittelet mitt om Dialogisk Narrativ Analyse. Hun bruker også mye Merleau-Ponty (1945/1994) sine teorier om kroppsfenomenologien som jeg også mener er viktig å ha med i en master som handler om musikalsk utrygghet og musikalsk trygghet. Hun drøfter begrepet

Masteroppgave i kreative fag og læreprosesser. Kandidatnr.202. 1. oktober, 2019.

«det musikalske møtet», som også er noe jeg kjenner igjen i mine funn. Derfor tenker at mye av hennes forskning og artikler kan ha stor verdi i den fenomenologiske teoridelen i denne masteren. Hun blir også referert i flere relevante avhandlinger og artikler som jeg også tenker kan være gode å referere til videre i mine refleksjoner rundt musikalsk utrygghet/trygghet.

Tiri B. Schei har skrevet doktoravhandling om «*Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*» (2007) og skrevet artikkelen «*Kan stemmeskam overvinnes? - om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid*» (2011). Nå handler ikke min master om profesjonelle sangere, men om en barnehagelærer. Jeg mener allikevel at det finnes mange fellestrekk og mye nyttig av teori som kan tas med videre i analysearbeidet. Det av Scheis arbeider som har flest likheter ved det jeg oppdaget i mine funn er læreboken «*Musikkpraktisk klokskap i arbeid med barnehagebarn*» (2019), som er skrevet i samarbeid med flere andre forfattere.

1.5. Metodevalg

I den empiriske undersøkelsen har jeg brukt en fenomenologisk og narrativ metode for å hente inn datamaterialet. Når jeg skulle beskrive en barnehagelærers utvikling fra musikalsk utrygghet til musikalsk trygghet har jeg først og fremst måttet se denne utviklingen gjennom et fenomenologisk perspektiv. Fordi det dreier seg om en barnehagelærers beskrivelser av opplevde erfaringer og tanker rundt ulike fenomen som befinner seg innenfor problemstillingen. For at jeg skulle analysere det som kom frem i empirien har jeg brukt en fenomenologisk hermeneutisk analyse. Jeg har også valgt å bruke en narrativ form på analysen og i fremstillingen av funnene fordi problemstillingen handler om et menneskes tanker, opplevelser og utvikling. En stemme som er individuell, men som kanskje allikevel taler for mange. Lundby (1998) understreker behovet for at narrativer må strekke seg utover det rasjonelle og inkludere viktige erfaringer som er med på å gi personlig mening. Lundby (1998) sier:

Det kreves historier for å forstå hvordan mennesker handler, føler, kommuniserer og skaper mening i tilværelsen. Den narrative metoden kan forstås som en intens nysgjerrighet på den «lokale» kunnskapen om og fra det enkelte menneskes perspektiv. Det narrative perspektivet søker etter forståelse for hvordan de dominerende historiene i kulturen påvirker enkeltindividet samtidig som de fremelsker

kunnskapen i den enkeltes personlige historie. Slik søkes det etter det subjektive, det spesielle, komplekse og meningsfortettende i det enkelte liv. (Lundby, 1998 s. 59)

Sitatet av Lundby forklarer mye av hensikten med at jeg velger en narrativ metode i denne masteravhandlingen.

1.6. Utvalg

Et krav til forskningsdeltakerne er i en fenomenologisk undersøkelse at de har opplevd erfaringer som forskningen retter fokus mot. I denne masteren hadde jeg et ønske om å beskrive opplevelsene til barnehagelærere som enten har utdanning innad musikk eller har daglig erfaring med musikkpedagogikk rettet mot barnehagen. Jeg valgt å buke perspektivet til en barnehagelærer som jobber i en musikkbarnehage. Dette er min eneste informant i tillegg til mine egne perspektiv og erfaringer rundt problemstillingen. Barnehagelæreren er anonymisert og det er brukt et pseudonym istedenfor hans egentlige navn.

2. TEORI

2.1. Innledning

Jeg vil starte dette kapittelet med å beskrive fenomenologi som teori og metode, deretter vil jeg si noe om narrativitet. Til slutt i dette kapittelet vil jeg å gå mer inn på ulik litteratur fra eget forskningsfelt som relaterer seg til det musikkfaglige i studien.

2.2. Fenomenologi

Jeg vil starte kort med å presentere han som blir sett på som fenomenologiens grunnlegger, Edmund Husserl, som var en tysk matematiker og filosof. På begynnelsen av 1900 tallet lanserte han idéen om «å gå til saken selv» (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen 2003, s. 51). Etter Husserl, og samtidig med ham, har det utviklet seg mange retninger innen fenomenologien. Men en ting har alle fenomenologer til felles. At det er vitenskapens

oppgave «å gå til fenomenene selv», til «sakens kjerne» eller til «essensen». Husserl definerer fenomenologien som en deskriptiv filosofi om essensen av ren erfaring. Hans mål var å fange erfaringen i sin første opprinnelse eller essens, uten å tolke, forklare eller å teorisere (Van Manen 2014. s.89). Jeg velger å trekke ut og beskrive det fra fenomenologien som er relevant for min oppgave. Den har fokus på barnehagelærerens opplevelser, det jeg vil finne ut av har en intensjon og en retning, det samme har barnehagelæreren. Empati er noe jeg velger å ta med som en rød tråd mellom det fenomenologiske, hermeneutiske og narrative i oppgaven. Det er essensielt for både meg som forsker og dem som leser for å kunne forstå og kunne gi mening i det som blir videre framstilt.

2.2.1. Fokus på opplevelse

Postholm (2010, s.41) sier at fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen. Hensikten med en fenomenologisk forskning er å prøve å fange opp forskningsdeltakerens perspektiv eller deres opplevelser av erfaringer i en naturlig setting. Hovedformålet er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst. Disse opplevelsene kan ikke observeres av forskeren i og med at det er snakk om avsluttede erfaringer. Likevel er ikke opplevelsen av disse erfaringene glemt av menneskene som har gjennomlevd dem. Måten å få tak i menneskers opplevelse er ved å samtale med dem. (Postholm ,2010, s.43).

Man kan skille mellom to retninger innenfor fenomenologien. Den sosiologiske – fenomenologien og den psykologiske-fenomenologien (Postholm, 2010). Jeg er bevisst på at min informant har gjort seg meninger om sin musikalske utvikling innenfor den sosiale interaksjonen han er i daglig med barna, kollegaer og foreldre, men denne forskningen vil også gripe inn i hans opplevelser som enkeltmenneske. Begge deler vil være relevant for å løse problemstillingen, fordi musikalsk utvikling vil skje i samhandling mellom det sosiologiske (normer, diskurser) og det psykologiske som vil vektlegge personens beskrivelse av seg selv og sine omgivelser.

2.2.2.Intensjonalitet og Intersubjektivitet

I Husserls filosofi er intensjonalitet et viktig begrep. Dette begrepet refererer til den indre erfaringen av bevissthets som er rettet mot «noe». Dette «noe» representerer et behov som mennesker har, og dette behovet gir mennesker retning. En slik forståelse innebærer at det eksisterer en interaksjon mellom selvet eller personen og verden, en interaksjon som skaper mening og forståelse. Intensjonalitet handler om at vi alltid er rettet mot noe, - en gjenstand, et objekt. Denne gjenstanden kan være av hvilken som helst beskaffenhet. Det kan for eksempel være en fysisk ting, en forestilling eller en tanke (Postholm, 2010).

Det finnes to typer av fenomenologisk rettethet; *funksjonell intensjonalitet* og *aktintensjonalitet* (Zahavi, 2003, s.38-39). Den funksjonelle intensjonalitet er en førspråklig vøren-i-verden (ibid.). Dette dreier seg om en type rettethet som gir umiddelbar forståelse. I den funksjonelle rettetheten er man rettet mot gjenstander på en slik måte at man uten å reflektere mestrer og/eller forstår disse. Hverdagslivet er fylt av gjøremål og ting som man retter seg mot på funksjonelt vis. Aktintensjonalitet er en type rettethet som er grunnlaget for abstrakt tenkning (ibid.). Min studie kan sees som et uttrykk for en slik intensjonalitet. Aktintensjonaliteten består av en bevissthetsakt, noësis, og en fenomenologisk gjenstand, noëma (Alvesson & Sköldbberg, 1994, s. 96). Noëma konstitueres gjennom noësis, som altså er en bevisst erkjennelsesprosess (ibid.). Vist (2009, s.47), skriver at følelser og musikk blir først virkelige når egenkroppen inngår i dialog med dem. Vi kan ikke oppleve noe uten å være i en relasjon til det. Ethvert uttrykk forutsetter at man ser seg selv som i oppmerksomheten til en annen. Dermed er dialogen alltid tilstedeværende, og også intersubjektiviteten. Både intensjonaliteten og intersubjektiviteten forutsetter en livsverden og en idé om at det er andre som er med i denne.

2.2.3. Kroppsfenomenologi

Jeg vil starte dette avsnittet med å fortelle en liten historie fra da jeg var på et forskningsseminar ved Griegakademiet i Bergen kalt «Completing the Circle», ved foreleser Bud Beyer. Alle studentene som deltok, skulle ta med seg en sang de skulle formidle til resten av studentene og lærerne som var tilstede på seminaret. Jeg hadde valgt å synge en cubansk vuggesang. Etter jeg hadde sunget sangen første gang skulle vi få veiledning i hvordan vi kunne formidle sangen enda mer ut til publikum. Jeg måtte fortelle om jeg hadde noen konkrete minner rundt sangen. Jeg svarte at da jeg øvde inn denne sangen til min sangeksamen på musikklinjen på videregående hadde jeg en nyfødt jente. Jeg sang ofte den til

Masteroppgave i kreative fag og læreprosesser. Kandidatnr.202. 1. oktober, 2019.

henne når jeg skulle få henne til å sove. Beyer prøvde å lage en dramaturgi til sangen og historien min slik at jeg kunne prøve å kjenne minnene i kroppen. I starten av sangen satt jeg på en stol og holdt hendene som om jeg holdt på et spedbarn, jeg forestilte meg at jeg virkelig sang til babyen min. Og jeg merket på kroppen at den ble helt rolig, jeg var ikke like opphengt i min egen prestasjon. Det påvirket også stemmen slik at klangen og pusten ble lettere å holde kontroll på. Underveis i sangen skulle jeg innse at det ikke var en baby der lenger og formidlingen tok en vending fra glede til lengsel. Vuggesangen endte med at jeg stod og sang imens jeg så lengtende opp mot publikum. Det var flere som sa etterpå at de ble både rørt og gråt under denne fremstillingen av sangen, noe som får meg til å tro at formidlingen ble bedre ved å tilkoble minner, forestilling og kropp sammen med sangen. Poenget mitt med denne historien er at jeg mener at kropp, gester, mimikk og følelse i stemmen kan si mye mer enn om man bare synger en sang rett frem uten å ta inn over seg hva sangen og musikken har å si for hele mennesket. Jeg vil kalle det et eksempel på kroppsfenomenologi i en sangformidlers perspektiv. Men det er kanskje enda viktigere for meg som barnehagelærer som også jobber med musikk rettet mot barn, å være bevisst på hvilken rolle kroppen har å si for å kunne være i musikken. La meg fortelle litt mer om kroppsfenomenologi som teori:

I 1945 kom Merleau-Ponty med en filosofi som hadde fokus og forankring i menneskekroppens sansing og persepsjon. Hans utsagn "Kroppen er vårt anker i verden" (Merleau-Ponty, 1962, s.144) kobler kroppen opp som selve utgangspunktet for menneskets erkjennelse og bevissthet. Kropp og bevissthet kan ikke skilles, men er vevd sammen som en enhet. Wayne Bowman og Kimberly Powell (2007, s.1087) viser til at tidligere filosofi og teori har nedvurdert den praktiserende musiker til fordel for den lyttende musiker. De viser til at disse to måter å bruke musikk på har blitt sett på som meget kontrastfylte. At verdien som kan dras til nytte av å være en praktiserende musiker, ut ifra ulike påstander, er kapasiteten de har til å forbedre mottagelige eller anerkjennende evner. Bowman og Powell skriver videre at den musiserende kroppens rolle, er et emne som er lite empirisk studert, og de bruker så sterke ord som at det er allment filosofisk neglisjert.

Kroppsfenomenologien søker å forbinde kroppen og bevisstheten som helhet med omverden, og kan slik bidra til større forståelse for kroppens og bevissthetens samlede musikkopplevelse, det Bowman og Powell kaller *musical embodiment* (Bowman & Powell, 2007, s. 1094).

Embodiment vil i møte med musikk kunne innebære en musikkopplevelse der mennesket som helhet opplever og er med inn i musikken med kunnskap, tanker og følelser i samspill med det sanselige og kroppslige (Bowman & Powell, 2007, s. 1094). Grunnen til at jeg tar dette med

her er fordi jeg tolker det slik ut ifra forskning jeg har lest, intervjuer jeg har hatt med informant og samtaler med andre barnehagelærere at dualismen, gamle syn på estetikk og læremestersyn fortsatt bærer preg hos mange. Teoriene om kroppsfenomenologien bygger bro mellom kropp og bevissthet, som i dualismen har blitt fremstilt som to atskilte sider ved mennesket. Kroppens forhold til omverden og bevissthetsens forhold til omverden kan ikke atskilles, men er "uadskillelige momenter i menneskers livsverden" (Fink-Jensen, Holgersen, Nielsen & Rønholt, 2003, s. 52).

2.2.4. Empati

Van Manen (2014, s.97) henviser til Schelers verk *The Nature of Sympathy* (1970). Max Scheler var en tysk filosof som er kjent for å ha influert fenomenologien med sine tanker om personlighet og verdier. Jeg nevner Scheler fordi han tar opp noe som kan spille en viktig rolle i forhold til den narrative metoden jeg har valgt. Samtidig vil jeg si at jeg beskriver den narrative metoden mer i neste kapittel. Det jeg mener henger sammen mellom Schelers fenomenologi og den narrative metoden er at protagonisten i et narrativ ofte har flere egenskaper og følelser som mange lesere kan kjenne seg igjen i. Scheler (1970) tar opp fenomenet følelsesmessig identifisering (*Einsfühlung*), som skjer når vi så sterkt identifiserer oss med en person, også kalt empati. Scheler mener nok personer som man møter i den virkelige verden, men jeg tenker at dette kan være like gjeldende i narrativ forskning, der man belyser utfordringer og tanker som flere mennesker kan kjenne seg igjen i eller bli berørt av. Van Manen (2014) forklarer det slik:

In the emotional infection, the person gets lost in a certain celebratory, joyous, grieving, or moody psychological atmosphere with others without really being conscious of this process. We share certain feelings with others in an atmosphere of togetherness or we-ness. In such situations, we may become different from the way we felt before or the way we usually are. (Van Manen, 2014, s.99)

Min tolkning av det Van Manen beskriver her, og der jeg drar paralleller mot den narrative teorien, er at man som leser kan leve seg inn i hva karakteren opplever. Man kan kjenne seg igjen i ulike hendelser, følelser osv. En følelse eller opplevelse er ikke isolert fra omverdenen, men noe universelt, eller vertfall gjeldende for flere i en kultur, sosial gruppe eller innenfor en diskurs. Et eksempel jeg ønsker å bruke f.eks. i barnehagekontekst, var da mange hundrede

personer under #barnehageopprøret (2018) i sosiale medier skrev om sine personlige opplevelser av hvordan det var å jobbe i barnehagen med altfor lav bemanningsnorm. Det var tusenvis av personer som støttet opp under dette opprøret. Jeg tolket det slik at de fleste i dette opprøret kunne kjenne seg igjen i disse historiene til en viss grad. Samtidig skjedde det en endring da disse historiene ble delt. Det ble utviklet en kultur der det var lettere å snakke om de store utfordringene ved lav bemanningsnorm. Flere ble dermed kjent med hvordan situasjonen faktisk var i mange barnehager og kunne legge mer press på politikerne for at det skulle bli en forbedret lovendring om bemanningsnorm. Fenomenet alle historiene handlet om var lav bemanningsnorm der forfatterne beskrev opplevelser rundt fenomenet som mange barnehageansatte og foreldre hadde en følelsesmessig identifisering til. Konklusjonen min ut ifra dette er at slike historier kan ha en enormt stor påvirkning til å skape en følelse av felleskap innenfor ulike grupper.

2.3. Hermeneutisk fenomenologi

Vist (2009, s.46) siterer Merleau-Ponty, som hevder at de «rettroende» ser på fenomenologien som rent deskriptiv, men at hun selv ser på ren beskrivelse som umulig. Hun sier: det vil alltid være en fortolkning (og dermed også konstruksjon) til stede, og da er det bedre at den skjer eksplisitt. Når Vist sier at rent deskriptiv forskning ikke er mulig, mener hun at hun beveger seg mot en fortolkende, og med det hermeneutisk tilnærming. Noe jeg også vil påstå at er tilfelle i min forskning.

Hans Georg Gadamer og Paul Ricoeur er de mest kjente representantene bak den hermeneutiske fenomenologien. Fenomenologi blir først hermeneutisk når metoden hovedsakelig blir tolkende og først og fremst orientert av detaljert beskrivende tekst heller enn å være direkte orientert av opplevelser (Van Manen, 2014, s.132). I mitt tilfelle vil det empiriske materialet jeg har transkribert i tillegg til faglitteratur være det jeg vil gjøre min tolkning ut ifra, men også ut ifra den erfaring og forforståelse jeg har innenfor problemstillingen. Forståelse, intuisjon og empati er viktige ord innen Gadamers (2012, 2001) hermeneutikk. Ved at jeg har satt meg inn i hermeneutisk fenomenologisk teori, kan det ha vært med på å gjøre meg mer bevisst på å ha en mer (intuitiv og empatisk) innlevelse i andre individers mening? Jeg håper det. Men jeg er klar over, uansett hvor mye innlevd jeg er, at andres mening kan bli farget av mine forforståelser og meningsdannelser. Van Manen (2014)

betoner det tolkende som en skrivende prosess. Han mener at hermeneutisk-fenomenologisk forskning er en skrivende forskning, intersubjektiv ettersom den krever andre i dialog. Med skrivende, mener han også en måte å validere den beskrivelsen man gir sitt undersøkte fenomen.

En hermeneutisk-fenomenologisk undersøkelse forsøker å forklare betydninger i vår livsverden som eksempelvis søker etter hva det innebærer å være menneske. I denne søkingen tar man inn sosiale, historiske og kulturelle aspekter (Van Manen, 2001). Han betrakter altså forskning og det skrivende som nært relaterte og dessuten hevder han at de er praktisk talt uadskillelige fra pedagogisk virksomhet (Van Manen, 2001, s.2). Foruten den sentrale rollen som Van Manen gir det skrivende og språket, hevder han at hermeneutisk fenomenologi også gir oss en samtalemåte der vi prøver å smelte sammen det kognitive og ikke-kognitive. Videre skriver han om kunnskap man har erfart i ulike former både gjennom studier og egne erfaringer og opplevelser. Hermeneutisk fenomenologi prøver å forklare det tause i våre handlinger, det som ligger implementert; som vi vet og erfarer gjennom vår kropp, våre relasjoner til andre og gjennom interaksjon med ulike deler av vår verden. Vi oppdager muligheter av å være og å bli (be and becoming). Dette mener jeg passer godt til denne avhandlingen, når det handler om en barnehagelærers utvikling. Men det er ikke mulig å tolke uten en detaljert beskrivende tekst, derfor har jeg valgt å dra inn en narrativ metode i denne avhandlingen.

2.4. Narrativitet

Ved å bruke narrativ som fenomen for å forstå multidimensjonale meninger ved samfunnet, kultur, menneskelige handlinger og livet, prøver det å tilnærme seg deltageres livserfaring og engasjere seg i en prosess av historiefortelling (Kim, 2016, s.6).

Narrativ kommer fra det latinske ordet: *narrat* – («fortalt»), *narrare* – («fortelle»), eller fra senere Latin *narrativus* – («fortelle en historie»), som alle er beslektet med det Latinske ordet *gnârus* («å vite»), avledet fra det gamle ordet fra Sanskrit *gnâ* («vite»). Dermed, er et **narrativ** en form for kunnskap som tar for seg de to sidene ved narrativet, fortelle og vite (Kim, 2016, s.6).

Aristoteles var den første som skrev om fortellinger i boken om *dikterkunsten* fra ca. 335 før kr. Der gir han oss innsikt i antikkens scenekunst. Han viste til det som han mente nærmest var universelle prinsipper som bør være på plass i en vellykket fortelling. Disse handler først

og fremst om at fremstillingen skaper en sammenheng: i tid, sted og handling. Aristoteles sin dramaturgi danner fremdeles basis for de fleste fortellende tekster, der fortellingen struktureres rundt et lineært forløp, med en klar begynnelse, en midtdel og en slutt (Blix og Sørly, 2017, s.19).

Ifølge Aristoteles er det fem begreper som er sentrale i tragedien (fortellingen). Jeg vil først nevne de fem begrepene Sørly og Blix (2017, s.19-20) har beskrevet og deretter fem begreper som Kim (2016, s.10) tar frem som viktige fortellingsfunksjoner.

Sørly og Blix tar frem de fem begrepene *Mimesis* (etterligning): «ikke av mennesker, men av handling og liv, og lykke og ulykke, for også lykke og ulykke er handling, og målet er en handling, ikke en egenskap» (Aristoteles, 1989, s.36). *Peripeti* (omslag): teksten snur, vi får en vending. Det er noe som skjer i fortellingen, en endring som snur det hele på hodet der vi kan se verden i et nytt lys. Dette er fortellingens sterkeste virkemiddel. Vi oppnår en ny forståelse, og er det en kraftfull peripeti endrer det hovedpersonens karakter. *Anagnorisis* (gjenkjennelse): kommer gjerne når peripeti inntreffer, og er omslaget fra uvitenhet til kunnskap, fra mørke til lys. Vi kjenner igjen det generelle i det spesielle og omvendt. Helten i fortellingen gjerne en svakhet eller blindhet, som f.eks. hovmod ellet overmot (*hamartia*) som fører til tragedien eller ulykken. Det er her vi finner selvinnsikten. Det siste sentrale begrepet er *katharsis*; renselsen. Gjennom å se, høre eller lese fortellingen, lærer vi alle noe essensielt og viktig i livet. Vi kan få utløsning for vonde følelser og sjelen renses.

Kim (2016, s.10) beskriver fem viktige fortellingsfunksjoner:

1. *Plot* (Mythos): Mythos er en måte å gjøre våre liv om til livshistorier. Det gir oss en spesifikk gramatikk til dette handlingslivet ved å transponere det til (1) en fortelling (2) en fabel eller fantasi (3) en utformet struktur. Gjennom disse tre transposisjonene, mythos blir poesis som har en begynnelse, midtdel og avslutning.

Blix og Sørly (2017) beskriver også *Mimesis* og *Katharsis* i de sentrale begrepene som de trekker frem, men Kim (2016) tar begrepene opp i en annen rekkefølge og beskriver de litt annerledes.

2. Re-etablering (*mimesis*): *Mimesis* er en vei til avsløring av det iboende «universelle» som består av menneskelig sannhet. Det er ikke en ren imitasjon, men en aktiv gjenoppretting av den virkelige verden i lys av mulige sannheter, sammenveving av fortid, nåtid og fremtid.

3. Forløsning (*Katharsis*): Katharsis har makt til å forandre oss ved å transportere oss til annen tid og sted, der vi kan oppleve på en annen måte. Det gir oss empatiens kraft som oppleves gjennom narrativ fantasi og etisk følsomhet som hjelper oss å forstå hvordan det er å forstå, hvordan det er å være i noen andres sko.
4. Wisdom (*Phronesis*): Er en slags praktisk kunnskap som gir kunnskap om verden lært gjennom fortellinger. Det er forsiktighet som er i stand til å respektere det partikulære i situasjoner samt det universelle av verdier i menneskelige handlinger.
5. Etikk (*Ethos*): Ethos er en etisk måte å fortelle på. Fortelling deler etikk i en felles verden med andre, siden handlingen av en fortelling involverer et publikum. (Kim, 2016, s.10)

Sørly og Blix (2017, s.20), sier at Aristoteles sine refleksjoner rundt fortellinger og drama utgjør et utgangspunkt for oss som er opptatt av narrativ også i dag. Aristoteles fanger noe grunnleggende, elementært ved fortellingens natur. Det er ment å bevege oss, sette oss inn i dynamiske prosesser hvor vi kan se verden fra nye perspektiv. Fortellingene har en intensjon. Noe jeg mener og håper skal være essensen i de narrativ jeg velger å presentere senere i denne avhandlingen. Jeg håper stort om at fortellingene jeg velger å presentere skal kunne være til refleksjon og endring til en bedre praksis. Om ikke det vil nå «publikum», så vet jeg vertfall at det har gitt meg en prosess der jeg kan se musikkens verden fra et nytt perspektiv.

Noe av refleksjonsgrunlaget er selvfølgelig all den forskningslitteratur jeg har valgt å studere for å drøfte problemstillingen i denne masteravhandlingen. Dette vil jeg presentere videre.

2.5. «Musicking»

Et musikkteoretisk perspektiv jeg har valgt til dette prosjektet er Christopher Smalls teorier rundt begrepet «Musicking». Om man skal jobbe med musikk i barnehagen, og spesielt som barnehagelærer håper jeg at Small sine teorier kan gi barnehagelærere en god retning om hvilke perspektiv innen musikk man kan forholde seg til.

«*Music is not a thing at all but an activity, something that people do*» (Small, 1998, s. 2). Musikk er en aktivitet, noe vi gjør sier han. Han stiller seg dermed kritisk til at musikkutøveren opp igjennom årene har fått lite fokus og anerkjennelse i forhold til selve musikkverkene, spesielt når det gjelder klassiske verk (1998, s.3-6). Small skriver «*Performance does not exist in order to present musical works, but rather, musical works exist in order to give performers something to perform*» (Small 1998, s.8). Noe jeg ser meg

ganske enig i, selv om det å komponere musikk er en bragd i seg selv. Hvordan i alle dager skal musikkverk formidles videre hvis det ikke var for dem som utøver og fremfører musikken? Store kjente musikkverk ville gått i glemmeboken om det ikke var for at noen fremførte de på nytt og på nytt. Slik er det også i barnehagen. Gamle barnesanger som «bæ bæ lillelam», «Bjørnen Sover/Gubba Noa», sanger av Margrethe Munthe og Grieg lever videre i beste velgående i barnehagene i hele Norges land. Jeg vet ikke hvor mange ganger jeg har sunget «bæ bæ lille lam» i løpet av et år, men tipper det er omtrent rundt 1000 ganger, om ikke mer. Jeg føler meg ikke som et «medium» for at verket skal formidles gjennom meg, men verket blir brukt av meg og min stemme sammen med barnas stemmer for å få til noe mer: tilknytning, trygghet, omsorg, glede, undring, dans, å vise at barna blir sett, å føle at man er del av et felleskap og mye, mye mer.

Altså å utøve musikk i en barnehage er sosialt betinget. Med tanken om at musikk er noe man gjør (et verb), har Small utviklet begrepet «Musicking». Han tydeliggjør begrepet med denne definisjonen:

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

Musicking er et spennende begrep innen musikk-pedagogikk. Det er selvsagt flere forskere som lar seg inspirere og bygger videre på Smalls inkluderende tanker rundt musikk. Blant annet Nora B. Kulset som har brukt teorien videre til å utvikle noe hun kaller «Musickhood».

2.6. «Musickhood»

«Musickhood» er et begrep utviklet av musikkforsker Nora B. Kulset, fra hennes doktoravhandling med samme navn. Kulset (2017, s.143) skriver at gjennom konseptet om musikalsk trygghet og musikalsk kapital i en Community Music- (CM) og gjennom en samfunnsmusikkterapikontekst, kan vi kanskje finne en ny inngangsmåte til å se på musisering i barnehagen og musikalitet blant de voksne på, nemlig som fellesskapsmusikk. Jeg vil presisere at Community Music (samfunnsmusikk) og samfunnsmusikkterapi er to forskjellige ting. Men det er to teorier jeg finner meningsbærende i forhold til senere drøfting av «hvordan en barnehagelærers utvikling fra musikalsk utrygghet til musikalsk trygghet kan beskrives».

Det er innenfor samfunnsmusikkterapien Kulset (2017) finner frem begrepet «musikalsk kapital». Musikk betraktes som en form for sosial kapital som veksles inn i sosial integrering (Ansdell & Pavlicevic, 2004. s.17). Det at musikk kan sees på som både sosial- og kulturell kapital, beskriver Procter (2011, s.230) som musikalsk kapital. Kulset (2017, s.133) ønsker å løfte frem likevekten mellom den sosiale erfaringen og musikalske erfaringen som vesentlig. «Musikalsk kapital» representerer nettopp denne likevekten.

Kulset (2017, s.64), henviser også til Ruud som sier at et hovedanliggende innen musikkterapi er hvordan vi kan bruke musikken til å regulere vårt forhold til helse og livskvalitet og at samfunnsmusikkterapien kan legge til rette for fellesskap og samhandling, nettverksbygging, integrering og sosial deltakelse (Ruud, 2016, s.80-86). Når det snakkes om musikkpedagogikk med de minste barna, har jeg tidligere nevnt at musikkterapeuten Even Ruud sin musikkfilosofi er svært nærliggende mine egne tanker om hvordan man skal tenke musikk i barnehagen. Ruud (1990) beskriver i sin bok «*Musikk som kommunikasjon og samhandling*» at det har vært vanlig å omtale musikk som et kommunikasjonsmiddel – som en måte å uttrykke og meddele seg på. Å kommunisere betyr «å gjøre felles» og musikalsk kommunikasjon kan betraktes som en spesiell måte å utveksle informasjon på, som et særtilfelle av menneskelig kommunikasjon (s.21). Torill Vist (2017), skriver i «*Musikk, handlinger, muligheter : Festskrift til Even Ruud*»:

«Han ser på musikk som både prosess og struktur, opplevd og skapt, levd og notert, improvisert og produsert. Her er musikken personlig, kroppslig og dypt menneskelig, og knyttet til følelser og sosial deltagelse» (Vist, 2017, s.276).

Nå vil jeg utdype samfunnsmusikk (CM) perspektivet som Kulset beskriver. Kulset (2017), mener at musisering i en CM-sammenheng kan sies å peke på at fellesskapet som oppstår er viktigere enn utførelsen. Kulset sier også at i denne forståelsen er balansen mellom den musikalske erfaringen og den sosiale erfaringen likevektig (2017, s.144). Hun mener allikevel at dette ikke betyr at musiseringen i CM-sammenhenger er av lavere kvalitet enn i andre musikalske sammenhenger, men bare en annerledes måte å gjøre det på. Men på denne måten kan CM-ståstedet bidra til å forfekte et syn på musikalitet og musikkpraksis som gjør at vi unngår situasjoner hvor manglende kompetanse og nedvurdering av eget musikalsk uttrykk blir ansett som normalen blant voksne som jobber i barnehagen (Ehrlin, 2012; Ericsson & Lindgren, 2012).

«Musickhood» er ment å beskrive en tilstand som innebærer at man har både musikalsk trygghet og musikalsk kapital. «Musickhood» er knyttet til ens lærerforutsetninger (Kulset, 2016) og dette sees her på som en sammensmelting av det Hanken og Johansen (2013: 52 ff.) betegner som vedkommende sin musikkfaglige kompetanse, pedagogiske kompetanse og grunnsyn.

Kulset (2017, s.146) har utarbeidet en modell inspirert av Pavlicevic og Ansdell (2009) sin modell for collaborative musicing for å tydeliggjøre begrepet «musickhood». I denne modellen har hun to musikkpraksiser: den kommunikative musikaliteten som vi alle mestrer (som for eksempel når vi snakker med spedbarn), og sangsamværet i barnehagen. Hennes ønske er at vi skal komme til toppen uten å bli ødelagt av barndomsbruddet underveis. I denne toppen kunne «sangsamværet», blitt byttet ut med begrep som «det musikalske fellesskapet» eller «musicking». Men poenget hennes er at dette er en større sosial og musikalsk erfaring enn den nære første som vi har med våre omsorgspersoner (eller gir som omsorgsperson).

I Kulset sitt prosjekt er det sangsamværet i barnehagen som er i fokus, noe som kan ligne på mitt. Hun har for det meste søkelys på hvordan de ansatte i barnehagen opplever sitt eget musikalske arbeid sammen med barna, og snakker mye om hva som gjør dem usikker og hva som gjør dem musikalsk trygge. Ifølge modellen om «musickhood», ligger mye av svaret på dette spørsmålet i å fokusere på musikalsk trygghet og musikalsk kapital og å anerkjenne balansen mellom sosial og musikalsk erfaring. Noe jeg også finner mening i etter de intervjuene jeg har hatt med min informant. Siden problemstillingen min omhandler mer beskrivelsen av utviklingen fra «musikalsk utrygghet» til «musikalsk trygghet», ønsker jeg å beskrive disse ut ifra det Kulset sier om disse to begrepene.

2.6.1. Musikalsk utrygghet

Kulset (2017, s.135), skriver at en person som innehar musikalsk trygghet har «overlevd» barndomsbruddet. Med dette mener hun at vedkommende sitt syn på egen evne til å musisere ikke er (for) negativt preget av den ferdighetsorienterte musikalitetsdiskursen som sier at musikalitet er knyttet til å kunne mestre et instrument eller synge «pent» (Hallam & Prince, 2003). Men ifølge bl.a. Ehrlin (2012) og Heyning (2011), bærer mange pedagogstudenter nettopp på en holdning om at musikalitet er en begavelse knyttet til ferdigheter innen det å kunne spille, synge pent eller lese noter, og at denne holdningen kan synes vanskelig å få bukt med. Denne motsatsen til musikalsk trygghet – musikalsk utrygghet – utspilles når

barndomsbruddet er et faktum. Vist (2014, s. 44) uttrykker det på denne måten: «Det (gamle synet på musikalitet som forbeholdt noen få) skaper både unødig prestasjonsangst, unødig vegring mot utvikling og en merkelig aksept for manglende kompetanse». Ericsson og Lindgren (2012, s.58) beskriver også denne aksepten for manglende kompetanse blant barnehagelærere og barnehagestudenter. De sier at det som opprinnelig kunne ha vært en skjult agenda for å dekke over egne bristende kunnskaper i musikk, etter hvert framstår som en betydningsfull lærerkompetanse. Dette ble i Ericsson og Lindgrens studie framstilt av studentene som en væremåte som kan bidra til at barna skal føle seg trygge i det musikalske uttrykket. De mente at dersom de selv løfter fram sine egne bristende ferdigheter, så vil dette inspirere barna til å vise samme (u)trygghet – som om barna også innehar tilsvarende bristende ferdigheter og syn på musisering som noe flaut og vanskelig. Kulset (2017, s.135) anser det som både oppsiktsvekkende og urovekkende dersom den aksepterte diskursen blir at det er pedagogisk klokt å uttrykke overfor barna at man ikke har noen kompetanse i musikk. Hun sier man kan spørre seg hvordan slike holdninger i det hele tatt kan vokse fram hos studenter under utdanning. Jeg er enig med Kulset i at en naturlig konsekvens av denne situasjonen er at det må stilles spørsmål til ferdighetsaspektet i musikkopplæring av barnehagelærere (og lærere) under utdanning. Hvor mye bidrar ferdighetstrening til økt følelse av å ikke mestre? Eller som Vist (2014) formulerer det: til en unødig vegring mot utvikling?

2.6.2. Musikalsk trygghet

Kulset (2017, s.131) beskriver begrepet «musikalsk trygghet» som det å stole på sin egen evne til å kommunisere musikalsk med omverdenen uten å inneha et for selvbevisst blikk som fører til at man vurderer sitt eget musikkuttrykk utenfra som en ferdighet som er bra eller ikke bra (Kulset, 2016). Det er i stedet selve kommunikasjonen, musikkpraksisen og det som skjer mellom og i menneskene som deltar i den, som er i fokus.

For de ansatte i barnehagen kan både barna, kolleger og foreldre oppfattes som «publikum» (Kulset,2017, s.139). I mye av forskningen jeg har lest, min egen empiri og erfaring viser det seg at det mange ganger kan føles «flaut» å fremføre noe foran andre (om det er noe musikalsk eller ikke). Kulset (ibid.) mener at hvis tanken på kvaliteten ved det ferdige produktet og tilstedeværelsen av et «kritisk» publikum, kan bidra til usikkerhet, nervøsitet og stemmeskam. Vil heller et fokus på musikalitet som medfødt egenskap ved menneskearten,

bidra til en positiv retning. Innenfor disse konseptene finnes ikke musikken som en ting eller et produkt som skal læres, huskes og deretter framføres, men som en måte å være sammen på som vi alle har i oss. Dermed kan man oppnå å fjerne ferdighetsfokuset fra musikkfaget og flytte det ut av perspektivet om å bli vurdert av andre som «flink til å synge», og i stedet inn i musikalitetsperspektiver som musicking og kommunikativ musikalitet.

2.7. Stemmeskam

Utrykket «stemmeskam» er noe Tiri B. Schei har skrevet mye om i sin doktoravhandling og artikler. Jeg velger her å ta utdrag fra en artikkel hun har skrevet som heter «*Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid*» (2011). Dette er også noe jeg opplever og kjenner igjen i hva flere barnehageansatte ser på som utfordrende. Også under intervju med barnehagelæreren som var min informant kom det frem at dette var noe av det som kanskje var mest hemmende i sin musikalske utvikling. Men før jeg kan snakke om stemmeskam, vil jeg forklare hva ordet «skam» dreier seg om.

Schei (2011, s.85), skriver at skamfølelsen har en tveegget natur, mulig destruktiv men samtidig nødvendig som grunnlag for menneskelig identitet og samspill. Hun mener likevel at skammen ikke er avhengig av at det er noe påfallende ved det kroppslige eller hørbare uttrykket. Men den som lar seg hemme av sitt eget uttrykk, opplever at det er slik, at noe er påfallende og legges merke til. En slik følelse kan være så sterk at den kan fortone seg sann resten av livet. Man hemmer sin egen atferd for å unngå avvisning, ganske uavhengig av omgivelsenes faktiske reaksjoner (Schei,2011, s.88).

Videre beskriver Schei stemmeskam som en intenst ubehagelig følelse av at ens egen stemme blir hørt som en «stygg» eller «latterlig» lyd, og at dette kan ramme profesjonelle sangere og så vel som alle andre. Stemmeskam finnes nok i ethvert klasserom, kanskje i enhver familie, og preger derfor kulturen på en måte som er lite beskrevet og forstått (Schei,2011, s.86).

Schei (2011), beskriver sangstemmen slik:

Sangstemmen er et instrument som er annerledes enn andre instrumenter fordi det er integrert i en levende kropp. Stemmebåndene er muskulatur. Klang og tonehøyde er avhengige av luftstrøm, som igjen er styrt av muskler påvirket av vilje, pust og følelser. Forskjellen mellom tale og sang er interessant, for i det øyeblikk

snakkestemmen går over til å være sangstemme skjer en endring i respirasjonen slik at innpusten blir kort og utpusten lang og jevn. Alle emosjonelle tilstander påvirker klangrommene og det man kan kalle stemtheten i kroppen. Slik kan man si at hele kroppen er klangproduserende. Det fine samspillet mellom muskler, luftstrøm, luftrykk og de tankene man har om den måten man ønsker å uttrykke seg på, er så skjør at én negativ tanke kan, på sekundet, totalt endre stemmeuttrykket. (Schei, 2011, s.90)

Det er vesentlig her å få forklart sangstemmen som instrument. Det viser hvor lite som skal til for at stemmen kan bryte når man kjenner på overveldende følelser. Jeg har mange ganger opplevd å få ukontrollert skjelving i stemmen ved nervøsitet. Eller at klangen i stemmen min forsvant av at jeg holdt tilbake gråt.

Schei (2011), skriver mer om sangeren i møte med kulturelle normer og opplevde krav senere i sin artikkel der hun henviser til Michel Foucault sine analyser av kropp i forhold til disiplinær makt i vår tid (2001). Schei (2011) mener ut ifra dette at selvkontroll, tilpasning, disiplin, avmakt og handlingslammelse kan bli presserende i iveren etter å skape gode kunstuttrykk. Et individ vil tilpasse seg systemer og mønstre ved ubevisst å tilrettelegge ytringer og kroppslig utfoldelse slik at det passer med det han/hun tror er riktig (s.94).

Schei (2011, s.99) mener at det kan være nyttig å erkjenne at å synge er både enkelt og komplisert. Også for publikum og alle som tar sangstemmen i bruk av og til. Schei skriver at på den ene siden er det bare å gjøre det, ta sangstemmen i bruk og synge ut. På den andre siden vil sangutøving alltid være forbundet med estetisk (selv)vurdering og forsøk på å ta kontroll over eget stemmeuttrykk når man vet at man blir hørt, sett og vurdert. Schei mener at utdanningsinstitusjonene har et ansvar for å innlemme kulturelle aspekter ved vokale uttrykk som en del av pensum. Jeg tenker at med utdanningsinstitusjonene i denne konteksten er de som utdanner sangere. Men jeg mener dette er like viktig å ta opp i alle pedagogiske utdannelser som må forholde seg til sang og musikk. Schei (ibid.) skriver at det må snakkes om «sannhetene» som sangere opplever at de må leve opp til. Sangerne må bevisstgjøre seg måtene de sensurerer seg selv på. Ufrihet og selvsensur hemmer lekne, individuelle, spontane, dristige og utradisjonelle vokaluttrykk.

2.8. «Det potensielle rom»

Det potensielle rom er en teori av Donald W. Winnicott. Han var en engelsk pediater og psykoanalytiker. Det var hans praksis som psykoanalytiker og psykoterapeut som sammen med observasjon av (spe)barn som dannet grunnlaget for hans utvikling av teorier og begreper (Winnicott, 1971, s.xii). «Det potensielle rom» beskrives som lekens og kunstens domene og som tilbyr et slags fristed der man kan bearbeide erfaringer fra den indre verden i symbolsk form (Austring og Sørensen 2006, s.108, 203). Denne teorien blir ofte trukket frem i andre estetiske fag og i leken.

Fra starten av er vi mennesker opptatt av å forstå forholdet mellom vår indre virkelighet og den ytre felles virkelighet (Winnicott, 1971, s. 15). Det er en del av det å være menneske, som vi ikke kan overse, at det finnes et intermediært erfaringsfelt (“area”) og både individets indre verden og den ytre realitet bidrar til dette feltet, sier Winnicott (1971, s. 3). Dette tredje rommet skiller seg fra de to andre (den indre selv-oppfattelsen og den ytre objektive verden) ved at det er mer variabelt:

«There is a kind of variability here that is different in quality from the variabilities that belong to the phenomenon of inner personal psychic reality and to external or shared reality» (Winnicott, 1971, s. 144).

Winnicotts tanker om det potensielle rom mener jeg kan være givende å ta med videre i mine refleksjoner rundt barnehagelærerens utvikling fra musikalsk utrygghet til musikalsk trygghet.

3. METODE OG METODOLOGI

3.1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for metodevalg, analysevalg og deretter gjøre rede for hvordan jeg samlet inn empirien.

3.2. Hermeneutisk Fenomenologisk metode

Van Manen (2014) beskriver hermeneutisk fenomenologi som en metode med moderate refleksjoner som har menneskers levde erfaring som grunnstruktur. Begrepet *metode* viser til måten eller holdningen man tilnærmer seg et fenomen med. Med *moderat* menes det å reflektere over erfaring som har som mål å avstå fra teoretisk, kritisk, antagende og følelsesmessig forurensing. *Hermeneutisk* betyr å reflektere over erfaring med mål om å bruke et diskursivt språk og sensitive tolkningsverktøy som gjør fenomenologisk analyse, detaljert forklaring og beskrivelse mulig og forståelig (Van Manen 2014:26). Siden denne studien i utgangspunktet var en fenomenologisk studie hadde jeg noen undersøkesspørsmål på forhånd, men var fullt klar over at disse spørsmålene kunne endres underveis i forskningsprosessen. Dette kalles en induktiv tilnærming (Postholm, 2010:36). Samtidig var jeg med på å tolke betingelsene i ulike situasjoner ut ifra min egen referanseramme (Postholm 2010: 26). Forskeren med sine erfaringer, opplevelser og teorier prøver å forstå og skape mening i datamaterialet han eller hun har samlet inn. Dette innebærer at studien er verdiladet, og en kvalitativ forsker innser også at forskningen hun gjør aldri kan være «verdifri» eller objektiv. (Postholm 2010: 27). Hermeneutisk fenomenologisk metode er som sagt tolkning av det som er skrevet ned om det fenomenologiske. Det er ifølge Van Manen en skrivende prosess. Derfor er bruk av språk viktig.

3.2.1. Hermeneutisk fenomenologi som en filologisk metode

Van Manen (2014, s.242) skriver om språk og erfaring som noe utover det fortolkende beskrivende. Dette mener jeg gir en rød tråd mellom hermeneutisk fenomenologi og den narrative metoden som jeg også bruker. Han sier at en person som starter med en hermeneutisk fenomenologisk studie vil snart finne ut at denne formen for undersøkelse er ikke et lukket system. Det er mange paradokser som markerer «boksene» for en humanvitenskapelig reise. Når man utvikler søkelys på fenomenene ved levde erfaring, ser det snart ut til at disse fenomenene er svært unnvikende og problematiske. Hvis jeg setter søkelys på en opplevelse som spesielt interessant, men som ikke så lett kan fanges opp i språket, da kan jeg undre på: «Hvilke ord kan jeg bruke for å beskrive denne opplevelsen?» Av og til kan en historie hjelpe og deretter spørre: «Har du opplevd noe lignende?».

Van Manen (ibid.) spør om hvilken relasjon det er mellom språk og erfaring? Han mener det ser ut som ord vil alltid komme til kort, og dette er kanskje fordi ord alltid prøver å intellektualisere vår bevissthet – språk er et kognitivt apparat. Men allikevel er språk også et

Masteroppgave i kreative fag og læreprosesser. Kandidatnr.202. 1. oktober, 2019.

ekspressivt medium. Han sier at det vi prøver å gjøre i fenomenologisk forskning er å fremkalle forståelser gjennom bruk av patiske språkmedier som fiksjon, eksempler, anekdoter og poetiske bilder.

3.3. Narrativ metode

«The narrativ mode of thinking uses storys to understand the meaning of human actions and experiences, the changes and challenges of life events and the differences and complexity of people's actions» (Kim, 2016, s.11).

På denne måten ønsket jeg å bruke en barnehagelærers historier for å beskrive opplevelser og erfaringer, handlinger og utfordringer med.

Hele forskningsprosessen har vært en utvikling for meg som forsker. Og i utvikling skjer det endringer hele tiden. Til og med problemstillinger endret seg flere ganger etter hvert som jeg analyserte historiene. Det har vært et utviklingsdesign, der jeg som forsker og de som forskes på har vært samskapere til det ferdige produktet.

«Narrativ forskning erkjenner at forskeren og dem/den det forskes på og med inngår i relasjoner, og at begge parter vil lære og endres gjennom forskningsprosessen. Det at forskningsprosessen påvirker og endrer det som forskes på» (Blix,2017, s.120).

3.4. Analyse

Jeg vil her beskrive to analysemetoder som jeg har tatt inspirasjon fra. Det er umulig å følge begge to til punkt og prikke som en oppskrift, men jeg ønsker at min fremstilling av ulike funn skal bære preg av disse to analysemetodene.

3.4.1. Fenomenologisk-hermeneutisk analyse

Lindseth og Norberg (2004) har utviklet en fenomenologisk-hermeneutisk analysemetode som kan være relevant for dette prosjektet, siden empirien blir presentert i form av narrativer. Ved analyse av narrativer gjennom naiv lesing, strukturanalyse og tolket helhet, utforskes

menneskets levde erfaring. Metoden bidrar slik til synliggjøring og utvikling av praktisk kunnskap. Der målet er å finne mening gjennom levde erfaringer. Lindseth og Norberg sier at:

En naturlig holdning er at vi dømmer og har allerede dømt fenomeners eksistens. Vi vet, vi konkluderer med å oppgi fakta og tar for gitt hva som menes. For å skifte til en fenomenologisk holdning må vi avstå fra å avgjøre om noe er fakta. Vi må oppnå «epoche» eller «bracketing». Den enkleste og naturlige måten å gjøre dette på er å fortelle fra «det levde liv». Dermed forteller vi naturlig og dømmer ikke eller konkluderer. Vi er ikke interessert i å angi fakta, men i forhold til hva vi har opplevd. Da kan lytteren heller ikke dømme, men delta i historien. I fortellingen deltar både fortelleren og lytteren i den fortalte betydningen. Da er de frie til å vurdere hva de viktige temaene og egenskapene til den uttrykte meningen. Når vi sier at «bracketing» er oppnådd, hva er det da som er satt innenfor parentes? Det er selvfølgelig ikke forforståelsen. I så fall vil også meningen og essensen forsvinne. Det vi legger innenfor parentes er våre vurderinger av det faktum, om hva som er tilfellet, for å bli åpen for vår egen erfaring og den forståelige meningen som er implisitt i denne erfaringen (Lindseth og Nordberg, 2004, s.147).

Jeg er på ingen måte ute etter å komme frem til en konklusjon. Men jeg ønsker å åpne opp for at min eller barnehagelærerens erfaringer og opplevelser, (som kommer frem i narrative), kan møte lesernes erfaringer.

3.4.2. Dialogisk Narrativ analyse (DNA)

Ifølge den russiske litteraturkritikeren og filosofen Mikhail Bakhtin eksisterer individer kun gjennom sine relasjoner med andre. Ordene personen uttrykker seg ved hjelp av, springer ikke ut av en enkelt person, men ut av en dialogisk relasjon med andre. (Blix, 2017, s.68).

Arthur W. Frank (2015) skriver at en historie alltid blir fortalt i en dialog:

«Storytelling responds to others—whether actually present or imagined—and anticipates future responses, including the retelling of the story, with variations»
(Frank, 2015, s.2).

Som med meg og mine historier eller min informants historier. Hva er meningen med å fortelle noe viss ikke noen andre ville høre? Selv om jeg har formet de ulike fortellingene fra

informanten som monologer i resultatdelen vil det uansett vise preg av at han forteller dette *til* noen.

Frank (2015) skriver om fem metodologiske forpliktelser som er fundamentale for DNA. Den første forpliktelsen er å anerkjenne at enhver individuelle stemme egentlig er en dialog mellom flere stemmer. Bakhtin (1984) sier: «*Two voices is the the minimum for life, the minimum for existence*» (s.252). Det trenger ikke å være to eller flere personer som snakker med hverandre, men hver og en stemme består av flere stemmer. Interessen i en DNA-analyse er å prøve å høre hvordan flere stemmer finner uttrykk gjennom en stemme. Min informant forteller sine historier som er hans egne, men historiene er aldri fullstendig hans egne. Historier er komponert av fragmenter fra tidligere historier kreativt omorganisert, men aldri originale (Frank, 2015, s.3).

Polyfoni og *heteroglossia* er to konseptuelle begrep som Bakhtin brukte for å beskrive denne dialogen gjennom hver og en fortellers historie. Det er en subtil forskjell. Frank skriver at han forstår *polyfoni* som å understreke hvordan en fortellers stemme alltid er resonant med stemmene til spesifikke andre – mennesker som fortelleren lytter til eller ut ifra en respons hun eller han forventer. *Heteroglossia* understreker hvordan hver historie er samlet fra flere koder for språkbruk og sjanger. De andre som er til stede i den heteroglossiske dialogen er de generaliserte andre fra et talesamfunn, ikke spesifikke individer. I en enkelt persons tale krysses flere lokalsamfunn (ibid.).

Det polyfoniske stemmene som er representert i historiene jeg presenterer i denne masteravhandlingen er barnehagelærerne, mennesker som ønsker å jobbe med musikk sammen med barn, styrere i barnehagen, lærere og studenter ved barnehagelærerutdanning, og andre musikere enten om det er på profesjonelt nivå eller ikke.

Det heteroglossiske er hvordan jeg velger å fremstille de ulike narrativene ut ifra de fortellingene jeg har samlet inn fra min informant. Når det gjelder språkbruk har jeg f.eks. valgt å beholde historiene mest mulig autentisk slik som han fortalte de til meg. Jeg vil ikke prøve å forfine ord og uttrykk som også er hans måte å uttrykke seg på, for det er tross alt hans historie, og jeg tenker at informanten også skal kjenne seg igjen i sin historie når han leser det jeg har skrevet. Her og der har jeg imidlertid måttet skrive om noen setninger for at det skal bli litt bedre flyt i teksten. Historiene inneholder også koder. Dette er koder som mange kan kjenne seg igjen i. Alle historiene skal representere problemstillingen som har et overordnet

tema. Men i hver historie finnes det ulike koder som jeg mener kan representere noe «felles» som jeg vil knytte teori til.

Så tilbake til Frank (2015, s.4) sine metodologiske forpliktelser. Den andre forpliktelsen er å forbli mistenksom til det Bakhtin (1984) stiller som det motsatte av dialog, som er monologen. Frank mener at fortelleranalytikerens personlige privilegium og mest betydningsfulle profesjonelle påstand om ekspertise er at hun eller han hører flere historier fra mange historiefortellere. Når jeg leser historiene fra min informant har jeg ofte hatt i tankene at dette kunne like godt gjelde meg eller noen jeg kjenner. I funn som Kulset og Schei gjør rede for i sine arbeider finner jeg mange likhetstrekk ved deler av historiene. Jeg har valgt å fremstille historiene som monologer, men allikevel har historiefortelleren en dialog med noen. Slik som Frank (2015) beskriver, gjør jeg ikke dette for å lete etter noen sannhet som har sluppet unna historiefortelleren enten ved undertrykkelse eller falsk bevissthet. Jeg vil heller være vitne til og gi stemmen en mer stemningsfull styrke slik at den kan bli hørt. Og slik at andre som har lignende historier også kan føle seg hørt og anerkjent på et vis.

Den tredje metodologiske forpliktelsen er å utvide dialogen lenger enn det Bakhtin eksplisitt gjorde. Frank skriver at etter å ha studert historier i flere tiår, der ulike mennesker har fortalt de samme historiene som sine egne, ble han tvungen til å anerkjenne noe han lenge hadde prøvd å stå imot: at historiene har foreløpig uavhengige liv.

Det jeg tenker ut ifra dette er at en historie kanskje ikke er helt lik, men heller ikke helt unik.

Den fjerde metodologiske forpliktelsen og kanskje den viktigste i Bakhtins (1984, s.58-59) forståelse av dialogen, er den ufullførte naturen i personen. Han mener at alle opplever en akutt indre ufinalisering og at deres evne til å vokse ut av (som om det var innenfra), og gjøre enhver eksternaliserende og slutførende definisjon usanne. Han peker på at så lenge en person er i live, lever han ved det faktum at han ennå ikke er ferdigbehandlet, at han ennå ikke har ytret sitt endelige ord. Frank skriver at det ligger en spenning her når det gjelder dialogisk narrativ analyse. På den ene siden vil mennesker fortelle historier for å revidere sin selvforståelse, og enhver historie må revideres i påfølgende historier. Men på den andre siden har forskningsrapporter et praktisk behov for å avslutte.

Den femte og siste forpliktelsen er: ikke å summere funn. Frank mener konklusjoner er u-dialogiske på grunn av deres implikasjon om å avslutte en samtale og ta stilling til det som ligger utenom og over samtalen snarere enn å åpne for å fortsette muligheter for å lytte og å svare på det som blir hørt. Analysen sikter på å øke folks muligheter for å høre seg selv og

andre. Den søker å utvide folks ansvarsfølelse i hvordan de kan svare på det som blir hørt. DNA foreskriver sjelden, om noen gang, svar. Den søker i stedet å vise hva som står på spill i en historie som en form for respons.

Mine tanker om dette er at det i første omgang høres enklere ut enn hva det er å bare la være å summere funnene og heller bare la dem stå som det er. Det jeg heller velger å gjøre er å være en av de som svarer ut ifra mitt perspektiv. Men det vil ikke si at jeg tar eierskap til svaret. Det kan finnes mange svar. Jeg vil selvsagt gjøre meg noen drøftinger ut ifra hvordan jeg tolker historiene. Men det vil ikke si at dialogen er avsluttet. Historiene som blir fremstilt viser en liten del av et menneskes liv. Hans ståsted eller tanker om det han opplevde da han fortalte disse historiene er ikke sikkert er de samme om noen år. Jeg vil også tørre å si at mine svar til historiene kan se helt annerledes ut om en stund. Slik ser jeg det, historiene lever videre og man oppdager nye ting hele tiden. Derfor vil det også være litt risikabelt å summere frem til noen konklusjoner som man antar som allmenngyldige.

3.4.5. Transkribering

Hver gang jeg var ferdig med et intervju satt jeg meg ned dagen etter for å skrive ned alt ordrett fra intervjuet. Jeg hadde en lyd-opptaker som jeg brukte under intervju som jeg kunne stoppe etter hvert som jeg skrev ned hva som ble sagt. På den måten slapp jeg også å legge alt lyd-materialet inn på en datamaskin, og jeg visste at råmaterialet lå lagret på en trygg plass.

3.4.6. Form for å skape et narrativ og tematisering til drøfting

Etter jeg var ferdig med transkriberingen begynte jeg å se etter en form. Som jeg beskriver under kapittel 2 om narrativ teori, velger jeg å ha en viss form på historiene når det gjelder tid, sted og handling. Jeg har for eksempel omorganisert litt på det informantene har fortalt slik at det følger en tidslinje. Historie for historie, men også innad i historiene. Første historie er fra da han var nyutdannet. Alle narrativene som er utarbeidet fra informantens historier er fortalt som tilbakeblikk i minnet, men den som er fortalt av meg, og som er utarbeidet fra observasjonen jeg gjorde, er skrevet ned i nåtid. Jeg har valgt å bruke fem narrativ som jeg mener kan være med å beskrive en barnehagelærers utvikling fra å være musikalsk utrygg til å bli musikalsk trygg. I alle historiene møter vi på forskjellige utfordringer der

barnehagelæreren må konfrontere sin egen utrygghet. De finner sted mens fortelleren er under utdanning, når han er ny i rollen som pedagogisk leder, når han prøver ut nye fremgangsmåter, når han bruker sang eller når han reflekterer hvordan han ønsker å håndtere sin egen utrygghet i musikkksamlingssituasjoner.

Innenfor hver enkelt historie ligger det ulike tema som jeg velger i etterkant å dra ut av historien for å drøfte i forhold til teorien jeg har valgt og fra egne erfaringer. Temaer som kan drøftes angående hvorfor man føler seg utrygg, og temaer som omhandler hvordan en utvikling kan skje for å bli musikalsk trygg. Under hvert narrativ gir jeg en respons der jeg drøfter disse ulike temaene. Jeg har valgt ut noen temaer og fenomen som jeg ønsker å sette søkelys på ut ifra hvordan jeg tolker de ulike narrative. Som i hver dialogisk respons, så kan det hende at en annen forsker, en annen person, ville valgt å dra ut helt andre temaer. Samtidig så må jeg begrense hvilke temaer jeg velger å drøfte med tanke på rammene for et masterarbeid.

3.5. Empirisk undersøkelse

3.5.1. Et prosjekt formes til et nytt prosjekt

Den empiriske undersøkelsen har vært en prosess, som har forandret seg underveis. Prosjektet startet ikke med å handle om «En barnehagelærers utvikling fra musikalsk utrygghet til musikalsk trygghet». Det startet med et prosjekt som hadde følgende problemstilling, «Hvordan oppleves den non-verbale kommunikasjonen med de minste barna i barnehagen i musikalske kontekster for musikkpedagogen?». Det var dette prosjektet jeg først sendte inn til godkjenning hos NSD. Jeg hadde på dette tidspunktet to informanter som jobbet i en musikkbarnehage, inkludert informanten jeg har brukt videre inn i dette prosjektet.

Siden jeg ønsket å ha en fenomenologisk metode, tenkte jeg at intervjumetoden var best å bruke for å få tak i opplevelsene til barnehagelæreren. Derfor søkte jeg kun om tillatelse for å bruke intervju og lydopptak av informantene i NSD-søknaden. Jeg søkte ikke om å ta videoopptak.

Jeg fikk avtalt det første intervjuet med informanten som jeg også hadde med videre inn i mitt nye prosjekt. Den andre informanten trakk seg før jeg fikk gjort første intervju.

Jeg gjennomførte første intervju med informanten, der jeg spurte om hvordan den non-verbale kommunikasjonen med de minste barna i barnehagen i musikalske kontekster opplevdes for informanten. Jeg delte opp spørsmålene inn i hvordan det opplevdes i planlagte/organiserte musikalske kontekster og hvordan det opplevdes i intuitive og improviserte kontekster. Jeg spurte om utfordringer informanten opplevde i disse to kontekstene. Jeg spurte også om hvordan det opplevdes å ha musikkksamling alene med barna, sammenlignet med å ha musikkksamling med andre ansatte tilstede. Allerede i dette intervjuet kom det frem flere funn som også var med å vinkle prosjektet mot den problemstillingen den har i dag. Men dette var noe jeg analyserte ved et senere tidspunkt.

Sammen med veileder fant vi ut at det kunne være enda bedre for prosjektet å gjøre en observasjon i feltet. Jeg avtalte med informanten en tid som passet for å observere. Meningen med observasjonen var å se på hvordan den non-verbale kommunikasjonen mellom informanten og barna var i musikkksamlingen. Og dette mener jeg vises i narrativet i kapittel 4, «*trommesirkelsamling med småroller*», som er utformet fra observasjonen som var gjort i feltet.

Da jeg var på andre og siste mastersamling ved høgskolen skulle jeg presentere hvor langt jeg var kommet i det empiriske arbeidet. Da gjorde respondenten min meg oppmerksom på at jeg burde hatt observasjon ved bruk av filmopptak som empirisk innsamlingsmetode. Dette var fordi validiteten ville styrkes i funnene om jeg brukte denne metoden når jeg skulle skrive om non-verbal kommunikasjon. Det var her jeg kom til et vendepunkt. Her hadde jeg en utfordring som måtte løses og valg jeg måtte ta for å komme meg videre i masterarbeidet. Det kan være mye uventet som kan skje underveis i et empirisk forskningsprosjekt som mitt, og da gjaldt det å holde hodet kaldt og å forsøke å gjennomføre prosjektet på en litt annen måte. Enten måtte jeg sende inn ny søknad til NSD for å få tillatelse til filmopptak, samtidig som jeg måtte sende ut nye samtykkeerklæringer til informant, barnehage og foreldre til barna, eller jeg kunne endre problemstillingen. Jeg valgte det sistnevnte, fordi jeg visste at det allerede var mange interessante funn, som kunne bli til andre problemstillinger i det første intervjuet og i observasjonen jeg gjorde i feltet. Informanten hadde allerede fortalt historier om hvordan han opplevde «utfordringer i en organisert musikkksamling», og som jeg allerede hadde transkribert. Jeg analyserte meg frem til flere nøkkelord som: musikalsk- utrygghet og -trygghet (Kulset 2017), perfeksjonisme, stemmeskam (Schei, 2011). Dette var nøkkelord som gjorde at problemstillingen endret seg til det den er i dag. Jeg gjorde et andre intervju med

informanten for å utforske disse nøkkelordene mer, men la også enda mer vekt på den narrative metoden i det andre intervjuet enn i det første.

3.5.2. Forskningsetiske valg

Etikk og refleksivitet kreves også her som i mange forskningsmetoder. Forskning er en iboende relasjonell praksis som berøres av alle de etiske aspektene ved relasjoner som oppstår i arbeidet. Det første jeg gjorde var å søke om tillatelse til NSD (Norsk senter for forskningsdata) til å starte dette prosjektet. Jeg sikret også et frivillig samtykke fra informanten om å delta, jeg passet hele tiden på at dataene var anonymiserte og ikke gjenkjennelige. Blix og Sørly snakker om dobbeltrollen man har som forsker:

Det kan være særlig utfordrende at man som forsker kan være i en dobbeltrolle; man er gjerne i en fortrolig relasjon med deltakeren samtidig som man er i en profesjonell rolle. Dette krever en etisk oppmerksomhet rundt ansvaret man har som forsker for å ivareta sin deltagers integritet. (Blix og Sørly, 2017, s.36)

Som jeg beskrev i starten av dette kapittelet hendte det en endring i problemstillingen etter godkjenningen fra NSD. Det var da viktig at deltakeren ble informert på nytt om at forskningen hadde endret fokus og at han visste at han kunne trekke seg eller om han ønsket å fortsette som deltaker. Til nå har jeg nevnt noen formelle forskningsetiske valg, men det finnes også mange praktisk-etiske eller hverdagsetiske valg som også forekom under prosjektet. Da prosjektet endret seg underveis var det viktig for meg at min informant visste hva jeg kom til å spørre om på forhånd. Jeg hadde intervjuet denne personen før, og da jeg gjorde en endring var neste intervju basert på noe han hadde nevnt i første intervju. Jeg ville være sikker på at han ønsket å fortsette å fortelle om det «nye» materialet jeg hadde oppdaget i min forskningsprosess.

Etter intervjuene var ferdige, og jeg skulle starte med å analysere, var det viktig at jeg presenterte forskningsresultatene på en ryddig måte. Dette krever etisk refleksjon (Sørly, 2017, s.38). Jeg reflekterte både over relasjonen som oppstod og det som kom frem i intervjuene. Det som en gang var deltakerens fortelling, er nå blitt en tekst som jeg har analysert. Derfor er det viktig at jeg viser tydelig min refleksivitet i presentasjonen, og at det som fremstilles ikke er *om* deltakeren, men hvordan *jeg* skaper mening av materialet.

Validiteten eller gyldigheten av narrative studier styrkes nettopp gjennom forskerens refleksivitet i forskningsprosessen (Sørly, 2017, s.39).

3.5.2.1. Det emiske perspektivet

Selv om jeg bruker den narrative fremgangsmetoden så er det også en fenomenologisk studie som er basert på et menneskes perspektiver. Fortellingene er ikke basert på fiktive roller i en roman eller i en film, men et menneskes opplevelser og erfaringer med hvordan en kan bli musikalsk trygg i sin rolle som barnehagelærer. Derfor synes jeg det også er vesentlig å vise frem hans perspektiv i fortellingene. Deltakernes perspektiv blir ofte kalt det emiske perspektivet (emic). Dette perspektivet vil alltid være i samspill med forskerperspektivet (Postholm, 2010, s.34). Derfor lar jeg også fortellingene være fullstendige, slik at vi kan lese hele sammenhengen i deltagerens historie. I en egen del etter hver historie vil jeg komme inn med min respons til det emiske perspektivet.

3.5.3. Hvordan møtte jeg protagonisten/karakteren

Vi møttes da jeg skulle presentere det første planlagte prosjektet mitt, som skulle handle om musikkpedagogers nonverbale kommunikasjon rettet mot de minste barna i barnehagen. Jeg var i den aktuelle barnehagen for å presentere prosjektet og for å finne ut om det var noen som ønsket å delta som informanter. Under dette møtet sa han seg villig til å bli min informant.

Fordi jeg ikke ønsket at min informant skulle være stresset på grunn av tidspress under det kommende intervjuet avtalte vi første intervju hjemme i hans hus. Da jeg kom fikk jeg spise middag med familien hans, det var fint. Jeg var litt redd for at jeg var for påtrengende. Men både deltakeren i prosjektet og familien hans tok meg imot med åpne armer og laget tid og rom for at vi skulle få gjennomføre intervjuet på best mulig måte. Vi gikk opp på et ledig rom der det var litt mer rolige forhold og satt oss i hver vår stol. Jeg fortalte litt mer om prosjektet, framgangsmåten i intervjuet og takket han for at han ville delta. Jeg tuklet litt med lydopptakeren og fikk den omsider på. Vi lo litt av dette. Deretter spurte jeg om det var i orden at han ble gjort opptak av slik at jeg var helt sikker. Og det svarte han ja til. Dermed var intervjuet i gang og det tok ca. en times tid. Selv om jeg følte at vi ikke satt der så lenge.

Etter at jeg reiste hjem, hadde vi også kontakt med hverandre ved anledninger der jeg lurte på noe han hadde sagt i løpet av intervjuet. Det gikk fint. Han svarte på det han kunne. Men på grunn av at jeg måtte gjøre endringer i prosjektet hadde jeg behov for et nytt intervju. Vi avtalte på nytt en tid som passet, og jeg var igjen så heldig at jeg fikk komme hjem til informant med familie. Jeg spiste igjen middag sammen med familien og når alle var mette og klare i hodet satt vi oss ned med et nytt intervju. Det at informant fikk tid til å bli bedre kjent med meg og motsatt syntes jeg var veldig positivt i og med at det kunne være med på å skape tillit i relasjonen mellom meg og informanten.

3.5.4. Valg av «pseudonym»

Jeg har sammen med informanten blitt enig om å bruke et annet navn enn hans virkelige navn for å først og fremst holde han anonym, men også fordi jeg mener at å bruke et navn istedenfor «barnehagelæreren» passer mye bedre inn i en narrativ metode. Navnet «Kristian» fant jeg ut var en av de ti mest brukte navnene fra midten av 80-tallet og langt inn på 2000 tallet. Kanskje det er mange som kjenner seg igjen i en Kristian? Det er vertfall et så pass vanlig navn at det ikke kan spores tilbake og samtidig gir det rom for at flere kan kjenne seg igjen.

3.5.5. Hvordan foregikk intervjuene

Intervju er den vanligste måten å skape narrativ empiri på (Blix og Sørly, 2017, s.25) og ofte den eneste datainnsamlingsstrategien som kan tas i bruk ved fenomenologiske studier (Van Manen, 2014, s.314 -317).

Min intervjumetode var halvstrukturerte. Jeg hadde satt meg opp noen spørsmål som var kategoriserte, men spørsmålene var utformet slik at informanten skulle føle seg fri til å fortelle om sine opplevelser. Jeg kom også med oppfølgingsspørsmål underveis som jeg ikke hadde planlagt på forhånd når han snakket om noe som jeg gjerne ville høre mer om. Spørsmål som ble en respons på det som ble sagt. Jeg opplevde ikke intervjuene som veldig formelle, men mer som dialoger. I det andre intervjuet tok jeg frem igjen noen deler av det han hadde fortalt i første intervju og spurte om han kunne beskrive flere erfaringer rundt dette. Dette gjaldt spesielt rundt nøkkelordene perfektjon og stemmeskam.

For meg var det viktig at intervjuet foregikk på et sted der både jeg fikk tid til å spørre om det jeg lurte på, og at informanten følte at han hadde tid til å fortelle. Derfor valgte jeg å ikke møtes på hans arbeidsplass siden jeg vet av erfaring hvor travelt det kan være i en barnehage. Selv om man har fått lov av styrer å være med på dette, så vet jeg også at samvittigheten om å være borte fra barna på avdeling vil alltid ligge i bakhodet. Men jeg var allikevel innom barnehagen hans for å observere.

3.5.6. Observasjon

Jeg var som sagt innom barnehagen til informanten for å observere han i en musikkamling som han skulle lede. Hovedsakelig var jeg der for å observere hvordan hans nonverbale interaksjon med de minste barna i barnehagen var i denne samlingen. Men etter at prosjektet endret seg, syntes jeg allikevel at det narrative som ble formet gjennom mine øyne kunne være fint å bruke som en sammenligning eller en tilleggsinformasjon til de historiene han hadde fortalt selv. Vi tenker noe om oss selv, men andre kan se noe helt annet. Gjennom kvalitativ forskning og observasjon kan vi undersøke om det er samsvar mellom det informanten sier at de gjør og det de faktisk gjør (Krumsvik, 2015, s. 21). Observasjon er i tillegg til intervju en god måte å samle inn narrativ på, men det kan også være en god metode å bekrefte eller sammenligne eventuelle funn gjort gjennom intervju, eller se om det er noen forskjeller mellom det som blir sagt og det som blir gjort i praksis (Krumsvik, 2015, s. 142). Observasjon kan da fungere som supplerende informasjon og kunne gi tilgang til data om informantens praksis som vanskelig lar seg uttrykke gjennom ord (Krumsvik, 2015, s.143). Slike data vil kunne gi adgang til informantenes tause kunnskap (Krumsvik, 2015, s. 61), en erfaringsbasert og ofte praktisk kunnskap som skiller seg fra intellektuell kunnskap og evne. En barnehagelærer kan for eksempel ha en praktisk og uartikulert kompetanse innen musikkfeltet som muligens ikke vil komme til overflaten gjennom annet enn direkte observasjon.

4. Barnehagelæreren «Kristian» sine fortellinger om musikalsk utrygghet og musikalsk trygghet

4.1. Innledning

Jeg vil i dette kapittelet presentere fem fortellinger. Fire fortellinger som kan beskrive barnehagelæreren «Kristians» musikalske utrygghet og hvordan han jobber frem mot en trygghet i det musikalske arbeidet i barnehagen og til slutt et narrativ fra da jeg selv observerte barnehagelæreren i aksjon. Det siste narrative kan være med å beskrive hvordan jeg observerte og tolket hans musikalske arbeid sammen med barna, i forhold til hvordan han beskriver seg selv i de første fire fortellingene. Jeg har valgt å kalle barnehagelæreren fra historien Kristian når jeg omtaler han i min respons.

På bakgrunn av mitt analysearbeid har jeg delt historiene i fire forskjellige temaer som representerer ulike situasjoner der barnehagelæreren kan føle seg musikalsk utrygg: Om å gå inn i en ny rolle, å presentere noe nytt i musikkksamling for barn og voksne i barnehagen, om å prøve å holde flyten i musikkksamling og om å ikke like lyden av sin egen stemme.

Etter hver fortelling vil jeg presentere min dialogiske respons og knytte teori til dette.

4.2. Å gå i noen andres sko en periode, til en kjenner at nå passer de skoene meg

Om å ta på seg en rolle for at den musikalske tryggheten skulle bli etablert som nyutdannet barnehagelærer.

Å komme inn i en ny musikkbarnehage som nyutdannet barnehagelær og skulle ta på seg en helt ny rolle som pedagogisk leder vet vi som har opplevd det, at kan være utfordrende. Her forteller Kristian om hva som gjorde at han kom mer og mer inn i den rollen han skulle fylle. Han forteller også om hvordan en oppgave han hadde i barnehagelærerstudietiden, der han virkelig måtte by på seg selv påvirket hans tanker om det å «drite seg ut», til å bli en positiv opplevelse i ettertid.

Tryggheten var at jeg hadde spilt et instrument lenge og kunne bruke det til hva som helst. Jeg tror mye av engasjementet for musikk hos styreren vår og til dels det som henger igjen fra dramaundervisningen fra skolen, har hatt mye å si for min utvikling. Mye av det å være en pedagog handler om å tre på seg en rolle, og kanskje gå i noen andres sko en periode til en kjenner at nå passer de skoene meg. Det var mye av den måten jeg jobbet på for å etablere meg som pedagog i starten.

Jeg hadde aldri vært pedagogisk leder før. Det var fryktelig mange ting jeg aldri hadde gjort før. Som å jobbe i en musikkbarnehage og med småbarn. Så for meg, å kunne gå inn i en slags «rolle» da, det var viktig for min del. I den rollen har jeg hatt den tryggheten i at jeg kan spille et instrument. Men hva mer kunne jeg? Jeg kunne jo synge mange barnesanger. Ja, da kunne jeg vertfall begynne der.

Med den dytten i ryggen at musikkbiten skal være viktig for oss og være en del av barnehagen vår sin identitet. Så er det i rollen som pedagogisk leder at jeg må være den som fremmer og bruker det.

Men, det går ikke naturlig for meg å fremføre eller presentere noe foran andre kollegaer og foreldre. Jeg må jo jobbe litt med meg selv og tørre å «drite meg ut». Og det var jo mye av det vi jobbet med på barnehagelærerstudiet. Spesielt i drama. Vi hadde blant annet en sånn opplevelse i drama som satte spor. Som resulterte i at jeg tenkte at det ikke er så farlig å drite seg ut litt.

Han tar en kort pause før han fortsetter historien, og tar oss med tilbake i tid da han var student på barnehagelærerstudiet:

Vi var fire stykker som hadde et gruppeprosjekt der vi skulle lage en liten forestilling. Vi skulle presentere forestillingen i en barnehage. Forestillingen skulle være for småbarn, og det skulle være mye mimikk og lite snakk. Vi kledde oss ut i hver vår rosa one-piece og rullet rundt som noen teletubbies-babyer. Det var litt nerver og litt sånn, hvordan skal dette gå? Jeg tenkte at nå kommer vi til å drite oss ut, og dette kommer til å bli så teit. Men etter å ha gjort det, og etter å ha fått responsen fra barna som syns det var så gøy. Og etter responsen fra de voksne. Ja, de lo. Og de syns også det var gøy. De lo av oss fordi vi var teite, men vi teiter oss til med vilje. Det var jo lov å le av det. På grunn av at de syns det var morsomt og at det var en bra forestilling for barna, gjorde det at vi tenkte «jaja, det var jo faktisk ikke så ille det her». Det er ikke så farlig å drite seg ut. De ler jo ikke av meg, eller tenker noe negativt om meg.

Å være i denne konteksten i en helt fremmed barnehage, foran helt fremmede barn, helt fremmede voksne i en sånn mini-forestilling føltes i utgangspunktet utrolig teit og fryktelig pinlig. Når man står der før man skal gjøre det, er det litt sånn som før man skal gå på en scene og man aldri har gjort det før.

Det å være redd for å drite seg ut henger sikkert igjen fra barne- og ungdomsskolen, hvis man kanskje har blitt litt mobbet eller ertet. At noen skal le av deg igjen. Eller se ned på deg på noen måte. Men når det henger i den konteksten at det er barn og tanken om å formidle noe for barna. Så blir det jo en helt annen setting. Da er det faktisk ikke så farlig hva andre tenker og syns. Så lenge du selv føler at det var gøy og du opplever at barna syns det var gøy. Så er det det viktigste. Hvis du i tillegg klarer å bygge opp at du selv syns det er gøy. Det er jo det som kanskje har vært den største utfordringen for min del, og fortsatt kan være vanskelig av og til. Følelsen av å glede seg til å skulle framføre noe eller gjøre noe foran andre. Som jeg gjerne ikke har tenkt over fra A til Å. Som jeg ikke har gjort før. Da er det lettere å glede meg over å gjøre noe som jeg har gjort før. Da har jeg full kontroll på mine forventninger til meg selv.

4.2.1. Min respons til «Å gå i noen andres sko en periode, til en kjenner at nå passer de skoene meg»

Overskriften synes jeg har en poetisk klang å beskrive sin egen situasjon på. Jeg har hørt lignende uttrykk som «ikke døm noen før du har gått en mil i hans sko». Som er at du ikke skal dømme noen før du vet hva de har gått igjennom, opplevd og erfart. Men her bruker han disse «skoene» på en annen måte, i en annen kontekst. Kanskje han mener at han må finne sin egen rolle i disse skoene? Etter hvert som han møter på utfordringer, får erfaring og reflekterer vil skoene passe mer og mer? Samtidig vil sko alltid gnage litt mer og være litt mer ubehagelige å gå i når de er helt nye. Hvis man går i andre sine sko så kan de ha noen helt andre utfordringer igjen. På samme måte kan vi kanskje tenke hvordan noen har det når de skal gjøre noe som de aldri har gjort før. Eller kanskje verre, komme inn i rolle der noen andre har vært før deg? Det kan kjennes ubehagelig, men vi vet at det vil gå seg til etter hvert som roller og relasjoner tar sin plass. Akkurat som man går inn de nye (eller de arvede) skoene, går man seg inn i den nye rollen man har tatt på seg.

Kristian beskriver det som gjorde han trygg i den nye rollen han skulle inn i. Hans egne musikalske ferdigheter, som å spille på gitar og styrerens engasjement for musikk med barn hadde mye å si for hans utvikling. Jeg forstår det også slik ut ifra det han sier at også drama var en del av hans utviklings og læringsprosess.

Dramafaget og leken har mange likhetstrekk. Vygotsky (1978) sa «I leken blir barna et hode høyere enn seg selv, i lek hever barnet seg opp over de fysiske begrensningene som ligger i miljøet». Derfor mener jeg også at det er godt om barnehagelærerutdanningen har drama som obligatorisk fag. Drama gir ikke bare perspektiver på hvordan barnet leker, den kan gjøre oss mer lekne. Jeg tenker også at drama kan gi oss barnehagelærere muligheter til å utvikle oss i å bli tryggere på oss selv i den rollen vi skal inn i, både som pedagogiske og musikalske ledere.

4.2.1.1. Det potensielle rom

«De andre skoene» blir et symbol på det halvveis ukjente vi skal inn i. Forestillingen Kristian hadde i barnehagen var heller ikke «bare» en forestilling, og leken til barnet er ikke «bare» lek. Det rommer så mye mer. En utvikling skjer.

En måte utviklingen kan skje på er gjennom det Donald W. Winnicott snakker om; det «*potensielle rom*». Som er lekens og kunstens domene og som tilbyr et slags fristed der man kan bearbeide erfaringer fra den indre verden i symbolsk form (Austring og Sørensen 2006, s.108, 203) Mennesker lever både i en ytre objektiv verden som er felles for alle og i en indre personlig og subjektiv verden (Austring og Sørensen 2006, s.111). Mellom den ytre og den indre verden finnes en tredje verden: det potensielle rom. Det er i det potensielle roms særlige erfaringsfelt, at den ytre, objektive verden møter den subjektive verden på et fristed, hvor samspillspartnere gjennom estetisk virksomhet konsekvensfritt kan eksperimentere og tilegne seg en forståelse like mye den ytre som den indre verden. Det potensielle rom er avhengig av samspillsmuligheter, den enkelte opplever i forhold til en bestemt kultur, som vedkommende er en del av.

Teorier om det «potensielle rom» mener jeg kan gi mening til det Kristian forteller om å ta på seg en «ny rolle». Han bruker det han kan og allerede har erfart i møte med de og den kulturen han møter i barnehagen. Det kan selvsagt ikke sammenlignes helt med barnets lek, fordi barnehagelæreren likevel må forholde seg til og ha oversikt over det som skjer på

avdelingen. Rollen hans er ikke i en «fiktiv» verden. Men rollen gir mening etter hvert som han er i den og i møte med barn og andre voksne i barnehagen.

Bruken av gitaren og de barnesangene han allerede kunne i møtet med nye barn og voksne, var en måte han kunne skape det potensielle rom. Der hans musikalske uttrykk møter barnas musikalske uttrykk, som til sammen skaper et nytt uttrykk. Et nytt uttrykk som kanskje utvider ens egne måter å forstå på, i hvert fall har jeg opplevd det slik. Å synge for barn i en musikkksamling er noe helt annet for meg enn å stå på en scene å synge for et publikum. Det er en måte å vise omsorg på, en måte jeg kan få tillit fra barna på, en måte å gi dem en følelse av felleskap og en måte å leke med dem på. Det potensielle rom muliggjør kontakt og relasjon (Aagaard, 2013, s.57). Hva skjedde med Kristian da han kjente på at det var noe utrolig pinlig og teit ved å gjennomføre denne forestillingen, men gjennomførte den allikevel? Han oppdaget kanskje noe nytt i møtet med en ny kultur, en ny kontekst? Han oppdaget kanskje noe nytt ved seg selv?

4.2.1.2. Å løfte seg over skamfølelsen

Skam har som Schei (2011, s.82) skriver en tveegget natur. Den kan være både destruktiv, men også nødvendig for menneskelig samspill og identitet.

Historien om mini-forestillingen som Kristian og medstudentene hans presenterte i en barnehage, viste at det gikk bedre enn forventet. Dette synes jeg kan være et fint eksempel på et av flere gjennombrudd som fikk Kristians tanker om det å «drite seg ut», til å forandre seg til tanker om å bli tryggere på seg selv og tørre å «prøve og feile»:

«Å være i denne konteksten i en helt fremmed barnehage, foran helt fremmede barn, helt fremmede voksne i en sånn mini-forestilling, føltes i utgangspunktet utrolig teit og fryktelig pinlig. Når man står der før man skal gjøre det, og det er litt sånn som før man skal gå på en scene når man aldri har gjort det før. Det var litt nerver og litt sånn hvordan skal dette gå? Jeg tenkte at nå kommer vi til å drite oss ut, og dette kommer til å bli så teit.»

Det Kristian beskriver her tolker jeg som at han skammer seg litt over det de skulle fremføre. Ikke fordi jeg tror han mente det ikke var bra nok. Men fordi det å være utenfor «comfortsonen» i en slik forestilling foran mange ukjente mennesker nok kan sette hvem som helst ut. Skam er en helt normal følelse. Schei (2011) skriver at skam dresserer selvet. Den regulerer

Masteroppgave i kreative fag og læreprosesser. Kandidatnr.202. 1. oktober, 2019.

individet mot det som er normalt, vanlig, legitimt. Slik jeg både opplever det og som gjenspeiles i teorien prøver vi som oftest å unngå skammelige situasjoner fordi vi ønsker å kjenne minst mulig på denne følelsen. I Kristians situasjon var det ingen vei utenom. Han var nødt til å gjennomføre det, fordi det var et krav fra skolen.

Han beskriver senere at noe av bakgrunnen for tankegangen om å være redd for «å drite seg ut» antagelig kommer i fra barne- og ungdomstiden. Mange opplever det samme. Redselen for å bli ledd av? For å ikke passe inn i den kulturen man er en del av der og da? Ungdomstiden kan være hard og brutal og sette dype spor av skamfølelser som henger igjen videre inn i voksenlivet. Kulset (2014, s.143) hevder at det ikke er til å komme bort fra at når vi samler studentene i musikkfaget, så vil kompetansen og troen på egen evne til musisering, sprike enormt. Og at årsakene til dette kan ligge både i oppvekst og i skolegang. I Kristians situasjon var det «at noen skal le av deg igjen eller se ned på deg på noen måte» som kanskje var en av grunnene til at han kjente på skamfølelsen.

Dette er noe jeg også tenker kan være årsak til at man som barnehagelærer kan føle seg utrygg og som kommer igjen i flere av Kristian sine historier. Kulset (2017, s.139) kaller dette et «ferdighetsfokus». Jeg mener selvsagt ikke at man skal la være å tenke på at det man viser frem skal ha innhold og være meningsskapende. Men hvis det blir for mye fokus på hvilke ferdigheter man har og kvaliteten på det ferdige produktet, (om det skulle være musikk eller andre estetiske fag), kan det da gjøre at man blir mer usikker på å vise dette frem foran de vi ser på som publikum i barnehagen, (barna, kollegaer og av og til foreldre). Jeg tror at en slik usikkerhet som man kan få av et ferdighetsfokus kan gjøre at flere heller unngår å bruke sin kunstneriske kreativitet og iboende musikalitet i barnehagen. Kristian, som sikkert flere, er et eksempel på en som heldigvis ikke har latt usikkerheten ta overhånd, men heller fortsetter å utvikle det musikalske arbeidet i barnehagen. Han løfter seg over sin egen skamfølelse, for å gjøre jobben sin, for å utfylle rollen sin.

I Kristians tilfelle har han god støtte hos styrer og i kollegiale. I og med at han jobber i en musikk-profilert barnehage har alle de ansatte samme ambisjon om at musikk er viktig i barnehagen og de kurses i hvordan de skal arbeide med musikk med barna. Jeg velger å tro at ikke alle barnehagelærere har denne støtten i sin barnehage. Noe som kan resultere i at flere kvir seg til å ta i bruk sin musikalske kapital, fordi de ikke føler seg «flinke» nok.

4.3 En barnehagelærers opplevelse av å presentere noe nytt for barna i musikksamling

Her er Kristians fortelling om det han opplever når han skal lede en non-verbal musikksamling som blir utfordrende av ulike grunner. Han har nå jobbet som barnehagelærer en stund og har begynt å få mer erfaring med musikksamlinger i barnehagen.

Fremgangsmåten han velger å bruke i denne musikksamlingen er ny i forhold til det han vanligvis har gjort tidligere.

Vi pleier å ha en fellessamling med alle barna og de voksne i barnehagen en gang i uka. Denne gangen var det min avdeling sin tur å ha samling og da var det jeg som ville ha et opplegg.

Jeg lagde til noe med duker og tepper med en lyskilde i midten av rommet. Noe som skulle forestille et slags bål da og jeg slo av lyset i rommet. Det var bare dette «bålet» og litt andre lys rundt omkring i rommet. Jeg la også forskjellige instrumenter rundt som lå på hver sin side rundt dette «bålet». En ukulele, noen sånne melodibjeller, tromme, gitar og noen rasleegg.

Hensikten var at barna skulle komme inn og alle skulle sette seg i ring rundt dette «bålet» med litt avstand fra det, slik at jeg kunne gå rundt «bålet» uten å si noen ting. Så var det veldig stille musikk i bakgrunnen. Veldig, veldig stille. Om jeg hadde begynt å synge eller spille noe, så kom jeg til å overdøve den bakgrunns-lyden da. Det var ikke helt sånn melodi og musikk da, det var mer sånn bakgrunnsstøy. Jeg skulle liste meg bort å ta et instrument og så skulle jeg være forsiktig bort i det. Så skulle jeg skvette litt til og lage litt spill ut av det å møte instrumentene eller komme i kontakt med instrumentene. Så skulle jeg ta opp et instrument og ikke si hvilken sang det var jeg skulle spille, men bare begynne å spille en melodi. På “bjørnen sover” eller “bæ bæ lillelam”. Noe som er enkelt å spille melodilinjen på eller med rytmeinstrumentene. Noe som jeg tenkte barna fort kjente igjen. Slik at de kunne hive seg på og begynne å synge.

Utfordringen med det var jo punkt en: klarte jeg å få det til? Få denne stemningen sånn som jeg ønsket det? Det går litt på mine egne personlige forutsetninger for jeg vil ha ting litt sånn på en viss måte, sånn viss jeg har sett for meg hvordan ting skal være. Da

kan jeg fort spore litt av, eller falle litt ut: «Denne gitaren var ustemt. Hadde jeg ikke sjekket det på forhånd? Eh ... hva skal jeg gjøre nå? Kanskje jeg må finne på noe annet», og så begynner jeg kanskje å spore litt av. Det var min personlige forutsetning for det tror jeg. Og igjen sånn det alltid er med slike ting: Vil barna forstå konseptet med det? Vil de klare å sitte i ro og klare å ikke plukke på instrumentene? For dette var en sånn type samling hvor jeg ikke ville at de skulle gå bort på instrumentene med en gang, ikke gå inn i det jeg skulle vise og forstyrre. Så da måtte jeg bare vente å se hva som skjedde. Jeg hadde ikke lyst å bryte det at jeg ikke skulle si noe, eller fortelle til de andre voksne; “hent barna”, “sett de på plass igjen” “Du må gå og sette deg der”. Det hadde ødelagt litt av stemningen og hensikten med det. Og igjen det om de hadde begynt å synge når jeg spilte, jeg hadde ikke på forhånd fortalt noen av de andre voksne hva planen her var. Så det kunne jeg ha forberedt de litt bedre på. Sånn at de var mer med i det spillet da. Sånn at når jeg begynner å spille så begynner de voksne å synge, og så “Åja! Det er det vi skal gjøre!”. Og så fikk man hele gruppen med. Å sitte å prøve å lytte, var jo også en utfordring for barna.

Hva gjør man når ting ikke går helt sånn som man så for seg? Sånn som at de ikke satt i ro slik som jeg hadde sett for meg, hva gjør jeg da?

Hele hensikten var at jeg skulle klare å ha en hel samlingsstund uten å si noe. Det klarte jeg jo ikke. Men hele tanken bak var å prøve det, å se hvordan det kom til å gå, både for min egen del og for barna sin del. Jeg tror ikke de har hatt en slik type samling før. Men det var jo veldig gøy å prøve. Å se hvor langt man kunne dra det.

Det å ikke ha hatt en slik type samling før gjorde det såpass interessant og nytt for barna at det ble litt for fristende å «være med» enn hadde jeg gjort det flere ganger før. Hadde de forstått at: “Ååå, nå er det dette her igjen”. Så hadde de kanskje hatt en annen forventning til hva som skulle skje. For forventningene som barna hadde til de felles samlingsstundene var at de skulle få være veldig deltakende. I stor grad. Kontra den jeg hadde nå var mer at de skulle observere og så delta litt mer når jeg hadde planlagt at de skulle delta. Ja det ble jo utfordringen.

Både de største og de minste barna var jo med. Så det å få noe som skulle fenge alle og få alle til å forstå konseptet i det var jo også utfordrende, jeg måtte bare prøve å se. Man må prøve å hive seg ut på av og til. Prøve noe nytt.

4.3.1. Min respons til «En barnehagelærers opplevelse av å presentere noe nytt i musikkksamling»

Barnehagelæreren beskriver i denne fortellingen at han ville bruke en ny fremgangsmetode på musikkksamlingen enn det han har brukt tidligere i en fellessamling. Vanligvis var barna vant til å få muntlige instruksjoner og å være mer delaktige i musikkksamlingen, men denne gangen var hensikten at alt skulle formidles non-verbalt. Kanskje tanken var at det skulle være et mer helhetlig estetisk uttrykk som barna kunne ta del i?

Jeg synes det fint å se hvordan barnehagelæreren reflekterer over hvorfor han tenkte som han gjorde. Hva skjedde? Hvordan han kunne gjort det neste gang? Han uttrykker også at han måtte bare prøve å se hvordan det gikk.

Jeg er ikke i tvil om at det er utfordrende å ha musikkksamling med en sprikende aldersgruppe fra 1 til 5 år. Samtidig er det lite sannsynlig at alle barna skal forstå «reglene» på hvordan en nonverbal musikkksamling skal foregå, viss man ikke har vært med på det tidligere.

Men det som er med denne fortellingen er at han beskriver egentlig ikke så mye hvordan barna reagerte, bare litt. Han ymter fram på at de kanskje ikke satt i ro under samling. Men mest av alt forteller han om sin egen tankeprosess både før, underveis og etter samlingen, som egentlig viser at han som avsender hadde en tydelig plan med hvordan han hadde tenkt at denne felles musikkksamlingen skulle foregå (betydningen i forhold til form og innhold).

4.3.2.1. Estetisk kommunikasjon

Austring og Sørensen (2006, s.76) skriver at all estetisk virksomhet rommer en kommunikasjonshensikt. Og at akkurat slik som språklig kommunikasjon er det tre hovedfaktorer involvert også i estetisk kommunikasjon. Det er en avsender, det som skal formidles og betydningen av dette og en mottager.

Kristian beskriver tydelig hvordan han gjør noen prioriteringer for å komme frem til hvordan han vil ha denne samlingen. Avsenderens prosess med å skape sitt uttrykk kan forstås som en mediering, altså en medietilpasning, der avsenderen anvender symbolske former, som i særlig grad appellerer til sansene (Austring og Sørensen 2006, s.73). Allerede i begynnelsen av fortellingen forklarer barnehagelæreren hvordan han prøvde å gjøre klar rommet for at det skulle bli en rolig stemning og atmosfære. Rommet var mørkt med noen lyskilder rundt og det

var en rolig musikk i bakgrunnen. Det han hadde laget til som skulle forestille et bål kunne symbolisere at barna skulle sette seg i ring rundt. At de skulle avkode at her skjer det noe annet enn det som skjer hver dag. Det kunne symbolisere akkurat det Kristian ønsket å formidle i denne konteksten, at barna skulle være lyttende observatører til det som skulle komme. Musikkinstrumentene var også gjennomtenkt plassert ut som kulisser fra avsenders side. Men tanker om at barna (mottagerne) skulle forstå hans symbolske mediering er så synlig i denne fortellingen at jeg blir nødt til å gi noen tanker til nettopp dette. Som Austring og Sørensen (2007, s.74) også poengterer er mottageren en viktig faktor i betydningsdannelsen. Barna investerer sin oppmerksomhet, sitt kjennskap til mediene og sin kulturelle og estetiske erfaring med hensyn til symbolikk i avkodningsprosessen. Men det var jo ikke sikkert at barna opplevde mediet slik som Kristian hadde tenkt. Og det har jeg også opplevd utallige ganger i mitt arbeid som barnehagelærer. At ofte ble det ikke tatt imot helt som jeg hadde planlagt.

4.3.2.2. Forutsetninger og forventninger

Kristian fortalte både om sine og barnas forutsetninger og forventninger. Der han opplevde at barnas forventninger kanskje ikke møtte hans intensjoner med samlingen. Her er noe av det han sa om sine forutsetninger:

«Det går litt på mine egne personlige forutsetninger for jeg vil ha ting litt sånn på en viss måte, sånn viss jeg har sett for meg hvordan ting skal være. Da kan jeg fort spore litt av, eller falle litt ut: «Denne gitaren var ustemt. Hadde jeg ikke sjekket det på forhånd? Eh ... hva skal jeg gjøre nå? Kanskje jeg må finne på noe annet», og så begynner jeg kanskje å spore litt av.»

Det er ikke bare som barnehagelærer jeg kjenner meg igjen i dette, men også som musiker. Er alt på plass og i skjønneste orden slik det skal være før man skal opptre for et publikum? Jeg ønsker jo at alt skal være perfekt. Utrolig flaut og pinlig er det hvis gitaren ikke er stemt og alle i salen trodde det var jeg som sang falskt. Det fører kanskje til unødvendig stress som tar fokuset vekk i fra det å være en del av sangen som skal formidles. Kristian uttrykker også at han da kan «spore litt av».

Men uansett når jeg først står der foran publikum og skal synge første tone, så tenker jeg at det er egentlig lite å gjøre noe med det. Enten må jeg bare improvisere og gjøre det beste jeg

kan for at publikum ikke skal merke at noe er «galt». Ellers kan jeg jo lage show ut av det. Ingenting er så underholdende å se på som noen som ikke tar seg selv så høytidelig og klarer å vitse det vekk.

Kjellquist (1996) sier noe om det å se det komiske i situasjonen:

Skammen over en «mislykket» forestilling vil kunne forvandles til selvironi, og man vil kunne se det absurde og paradoksale i den opprinnelige nedverdiggende situasjonen. I stedet for at man selv føler seg latterlig, får det latterlige og komiske i situasjonen overhånd. Det pinlige kommer på avstand, og man kan se det allmenmenneskelige. Klovnens gjør denne evnen til en kunst. (Kjellquist, 1996, s.36)

Jeg vet ikke om det samme ville ha fungert i barnehagelærerens situasjon, fordi det var en intensjon med samlingen at det skulle ha et høytidelig preg for å skape ro og rom for undring. Da ville kanskje klovnens kunst hatt motsatt effekt. Men jeg tenker allikevel at det er bra å vite på forhånd at alt det tekniske er i orden for at man skal utføre noe av kvalitet, og det gjelder like mye for en barnegruppe som foran et stort publikum. Men at det kan være fordelaktig å bli ferdig med de tankene når rommet fylles med barn (publikum), selv om det også kan være krevende hvis vi alltid vil strebe mot å perfektionere det vi skal gjøre.

Selvkontroll, tilpasning, disiplin, avmakt og handlingslammelse kan bli presserende i iveren etter å skape gode kunstuttrykk sier Foucault (2001). Et individ vil tilpasse seg systemer og mønstre ved ubevisst å tilrettelegge ytringer og kroppslig utfoldelse slik at det passer med det hun tror er riktig (Schei, 2011, s.94). Jeg kunne av og til hatt behov for å kunne tenke litt mer slik som i den kjente sangen «Que serâ, serâ» (det som skjer, det skjer). Vi kan ikke alltid vite om en musikk-samling vil gå akkurat slik som man intenderte. Vi kan ikke vite hva som kommer til å skje med oss eller deltakerne. Derfor får vi bare lære av erfaring og reflektere over det vi ikke syntes gikk så bra til neste gang. Kanskje dette er slik en med musikalsk trygghet tenker? En person som ikke lar seg stoppe av «frykt» for uforutsette hendelser eller redselen for at man skal «drite seg ut». Men som allikevel prøver å utvikle videre det musikalske arbeidet. Slik at en kan heller konsentrere seg om hvordan improvisere i situasjonen, istedenfor å tenke at «nå gjør jeg feil». Det er jo slik det kan være når vi gjør musikalske samhandlinger med barn. Det er ikke alltid man får det «svaret» man vil ha. Hva kunne skjedd med en musikalsk utrygg barnehagelærer i en slik situasjon? Kanskje at han ikke var god nok til å drive musikalsk arbeid i barnehagen, slik som Ehrlin (2012) og Ericsson & Lindgren, (2012) viser i sine undersøkelser. Kanskje vil man ignorere barnas musikalske

uttrykk fordi man blir så opptatt av «manglene» i sitt eget musikalske uttrykk? Kanskje at man ikke klarer å konsentrere seg om det som skjer «her og nå» med barna, fordi man tenker så mye på hva kollegaer tenker om musikkksamlingen?

Før jeg går videre til neste fortelling vil jeg bare få sagt at slik som jeg tolker fortellingen, ser det ut som Kristian hadde planlagt og gjennomførte en stemningsfull og fin musikkssamling som jeg tror ble en god opplevelse for både barn og ansatte i barnehagen. Jeg mener at denne samlingen kan sees på som et kjempeflott eksempel på hvordan man kan ha en musikkssamling i barnehagen.

Mine personlige erfaringer med å ha en musikkssamling eller estetisk produksjon som skal fenge alle barnehagens barn på tvers av alder og modenhet, og som er rettet mot barn som man kanskje ikke kjenner like godt er ikke en enkel oppgave for barnehagelærere som ellers har mange andre arbeidsoppgaver som venter på en. Rammevilkårene i barnehagen for at det skal gå akkurat slik man hadde planlagt og at det ikke skal skje noe uforutsett tror jeg er minimale. Det kan alltid skje noe uforutsett. Hvordan kan man da løse det uten at man skal gå ut fra denne samlingen med en dårlig følelse? Kanskje man må anerkjenne at det ikke alltid går akkurat slik man hadde tenkt?

4.3.2.3. Phronesis

Schei (2019) henviser i boken «Musikkpraktisk klokskap i arbeid med barnehagebarn», der hun skriver mye om Aristoteles sitt begrep «Phronesis», et begrep jeg også har nevnt tidligere i kapittel 2. under narrativ teori. Schei skriver:

Phronesis dreier seg om å forstå kompleksiteten i en gitt situasjon, forstå hva som kan være hensiktsmessige mål og hva som kan være veier til å virkeliggjøre målet. Det handler om dømmekraft, om utvikling av karakteregenskaper og å forstå konkrete situasjoner så godt, gjennom prøving og feiling, at man i en ny situasjon kan få ideer om hvilke handlinger som kan løse problemene eller virkeliggjøre målene man har satt seg. (Schei, 2019, s.25)

Slik jeg tolker det, er utviklingen av musikalsk trygget i barnehagen en del av dette. Men det ser ut som Kristian viser mange av disse praktiske egenskapene som Schei beskriver som phronesis, Ved å vise at han klarer å se hva som var utfordringene, hva som var hans egne og barnas forutsetninger i denne situasjonen, gir han også uttrykk for at han ønsker å utvikle

ideen, slik at målene med samlingen og forventningene til barn og voksne er mer samstemte til en annen gang.

Neste historie handler om hvordan en barnehagelærer ønsker og ikke ønsker at musikkksamlingen skal gå.

4.4. Fortellingen om å holde flyten og om å «spore av» i de musikalske samhandlingene med barna

Ofte ønsker vi at alt skal gå knirkefritt. Spesielt når vi skal musisere sammen med barna i barnehagen. Her forteller Kristian litt om hvordan han ser for seg den perfekte musikkksamlingen og hva han ikke ønsker skal skje underveis:

Mye handler om at jeg ønsker at det skal gå problemfritt. Det trenger ikke være riktig, men at det ikke stopper opp og blir stotrete og teit. Igjen så tror jeg at mye handler om den følelsen å ikke være redd når man skal fremføre noe. Og at det ikke stopper opp og blir dumt. Å ikke lenger være i en flytsone. Så fort jeg er ute av den flyten, da føler jeg at det ødelegger opplegget. Uansett hvor godt forberedt jeg måtte være. Det handler ikke om at jeg skal ha tusen ting linet opp for å ha gjort klart, for at det skal bli en kjempestor og mektig opplevelse. Men det er mer at det jeg har planlagt eller skal gjennomføre går som jeg ønsker at det skal gå og ikke stoppe opp for disse uventede pausene. At det ikke brytes opp av min egen evne til å ikke hente meg inn igjen. For det syns jeg ødelegger så mye for min egen del. Hvis jeg har en aktivitet og snubler på ett eller annet stadiet. Da blir det dumt.

Det jeg har opplevd at jeg har blitt flinkere til, er å dra det inn igjen. For det hender jo at jeg må dra meg inn igjen, og at jeg kanskje ikke går samme vei, men går en annen vei istedenfor. Det kan være slitsomt for både barna sin del, de andre voksne sin del og kanskje mest for min del.

Målet med at musikkksamlingen blir perfekt er at jeg får styre det. At jeg føler at jeg har kontroll. Når jeg vil avslutte det, så vil jeg avslutte det. Ikke fordi jeg føler at jeg må avslutte det. Jeg liker den ideen med å alltid gi seg på topp. Hvis jeg føler at nå må jeg gi meg fordi nå nådde vi bunnen, da er har jeg ikke nådd målet akkurat. At ungene kan stå der og rope: «ånei, en sang til, en sang til». Da kan jeg kanskje til og med få

dra fram en sang til, eller gjøre noe mer sammen. Som et ekstranummer. Å få lov til å dirigere det litt.

Hvis jeg kan få styre barnegruppen, eller voksegruppen eller hva det er, til å kunne føle at nå gjør vi alle noe sammen. Som skaper litt sånn gruppetilhørighet. Så føler jeg at det er litt min jobb som skal stå foran der å lede aktiviteten. Og hvis jeg begynner å miste de, og de ikke er fengst, da finner man heller en grei måte å runde det av på. Så finner man en bedre måte å gjøre det neste gang. Det er litt sånt jeg henger meg opp i. Det henger kanskje litt sammen med det å ikke ville drite seg ut og ikke få det til. Men etter hvert som jeg har jobbet med det lenge, så er det mindre og mindre farlig. Det er uansett alltid like viktig for meg å prøve fordi jeg har lyst at det skal bli en så bra opplevelse for alle som mulig.

4.4.1. En respons til «Fortellingen om å holde flyten og om å «spore av» i de musikalske samhandlingene med barna»

4.4.1.1.«Flow» og «Groove»

Kristian beskriver at han ønsker å holde en flytsone. At så fort han er ute av den flyten, da ødelegger det opplegget. Jeg tenker at det å holde flyten kan oversettes til det den ungarske psykologiprofessoren Mihaly Csikszentmihalyi (1992) kaller «flow». Begrepet beskriver en langvarig optimalopplevelse eller harmonitilstand i f.eks. lek, arbeid, sportsutøvelse og estetisk virksomhet, hvor aktiviteten er lønnsom i seg selv, der mål og midler er i balanse med hverandre, og der vi kan benytte vårt lærings-potensiale fullt ut (Austling og Sørensen 2006, s.135). Knoop har utviklet en modell ut ifra Csikszentmihalyis teorier, som viser at flow-opplevelsen inntreffer, når våre ferdigheter og våre utfordringer er innbyrdes i balanse. Hvis utfordringen overstiger ens egne ferdigheter, opplever man angst og må derfor øke sin kompetanse for å oppnå balanse. Hvis ens egen kompetanse overstiger den aktuelle utfordring derimot, kjeder man seg og søker større utfordringer (Austling og Sørensen 2006, *ibid.*).

«Å holde flyten» kan også være det Kulset beskriver som «å bli i grooven». Hun skriver at å skape denne grooven henger nært sammen med væremåten å tolerere kaos:

Grooven kan bidra til å forhindre at den voksne stadig vekk avbryter sangsamværet (eller altså grooven) for å ordne opp i små konflikter. Men å skape grooven henger

også sammen med evnen til å benytte seg av sitt gestiske språk og av å skape en ritualisering, (som Small også snakker om i hans musickingteori). Det gestiske språket kommuniserer med alle uavhengig av språklig kompetanse, og ritualiseringen muliggjør deltakelse for alle. Alle blir på denne måten gitt muligheten til å finne seg til rette i det relasjonelle rommet både for interaksjonen og for musikken. (Kulset, 2011, s.132)

Jeg tror Kristian ønsker seg både «Flow» og «Groove» i musikkksamlingene sine. Tenkt for en drøm det ville være å ha en kombinasjon av en langvarig optimalopplevelse, samtidig som man håndterer alle barn og voksnes væremåte i samlingen med et ritualiserende og gestisk språk? Å beholde roen. Klare å fenge alle og at alle har en forståelse av hva vi skal uten avbrytende voksensnakk og forklaring.

Procter (2004, 2011) sier at det er den musikalske kapitalen som gjør det mulig for oss å delta i grooven. Dette handler både om at vi må kunne finne oss til rette i det relasjonelle rommet for interaksjonen (den sosiale erfaringen) og det medfølgende rommet for musikken (den musikalske erfaringen) (Ansdell & Pavlicevic, 2004: 85). For å skape eller tørre å gå inn i denne grooven (som voksne), i dette samspillet mellom sosial og musikalsk erfaring, trenger vi musikalsk trygghet.

Et lite tankekors i denne teorien er da at musikalsk kapital er noe som må opparbeides over tid. Hvis man i skole og oppvekst møter sang og musikk som noe som ikke skal gjelde alle, men kun for de som kanskje sees på som «musikalske», eller at sang og musikk rett og slett ikke er viktig å prioritere? Hvilke føringer vil det gi for å bygge opp musikalsk trygghet? Det er denne tryggheten som skal gjøre at vi tør å bruke den musikalske kapitalen vi har gjort oss over tid og videre inn i den grooven som jeg tolker at Kristian, jeg og mange andre ønsker å ha sammen med barna i barnehagen. Jeg ser på det som positivt at flere før meg viser til forskning på at synet på «musikalitet» er en utfordring i den pedagogiske profesjonen. Jeg ser fortsatt rundt meg de som velger vekk å praktisere musikk i barnehagen fordi de tror de ikke er gode nok. Slik ønsker jeg ikke at det skal være.

4.4.1.2. Å kjenne at man har kontroll over situasjonen

Kristian uttrykker at han ikke ønsker at det han har planlagt og skal gjennomføre skal brytes opp av han manglende evne til å ikke hente seg inn igjen. Han sier:

«Målet med at musikksamlingen blir perfekt er at han får styre det. At jeg føler at jeg har kontroll. Når jeg vil avslutte det, så vil jeg avslutte det. Ikke fordi jeg føler at jeg må avslutte det. Jeg liker den ideen med å alltid gi seg på topp. Hvis jeg føler at nå må jeg gi meg fordi nå nådde vi bunnen, da er har jeg ikke nådd målet akkurat.»

Jeg kan godt kjenne igjen denne følelsen over å ønske å ha kontroll. Ofte når jeg har hatt samling har det vært en påtrengende kamp inni meg om å ha balanse mellom kontroll og gi rom for barns medvirkning. Hvis jeg ikke holder litt kontroll på «planen» og barnas fokus kan det lett gå over til det noen kaller «kaos». «Kaosfrykt» kan gjøre at vi ønsker å ha mer kontroll over situasjonen. Moxnes (2010, s.61), skriver i «Kaos i stillhet»:

Barnehagens «matematiske modeller» kan kanskje sies å være alle konstruksjonene vi skaper for å systematisere, organisere og dokumentere hverdagen, mens kaos blir alt det som bare skjer, det ulineære og ikke målbare, det som gjør at vi mister oversikt og kontroll (Moxnes, 2010, s.61).

Det kan være en ubehagelig følelse å miste oversikt og kontroll. Det kan kjennes som om man ikke gjør jobben skikkelig. Selvsagt kreves det en viss balanse mellom det å lede en musikksamling og gi barna rom for medvirkning (Mosdøl, 2018). Å gi rom for barns medvirkning er også noe alle som jobber i barnehagen skal gjøre ifølge Rammeplanen (2017). Men ut ifra hvordan jeg tolker Kristian, tror jeg ikke han mener å utøve kontroll på en slik måte at han ikke gir rom for barnas innspill. For det er ikke slik jeg opplevde han som barnehagelærer i mine observasjoner, da ville han på en måte snakket mot seg selv. Jeg tror han mener kontroll på hvilken vei han skal gå i forhold til hva som fanger barna og ikke? Hva skal vi gjøre i neste øyeblikk for at denne samlingen skal bli enda mer spennende? Hvordan skal vi skape et klimaks som gir mersmak for barna? Hvordan responderer jeg hvis lille Ole på 2 år kommer med andre innspill til musikksamlingen enn det som var planlagt? Har jeg da såpass kontroll på mine egne impulser at jeg klarer å improvisere det slik at hans innspill fikk innpass i det vi holdt på med? Slik at Ole kan føle seg sett og føle at hans mening og innspill i musikksamlingen betyr noe? Jeg tenker dette handler om å ha kontroll på seg selv og det man holder på med, og ikke så mye kontroll på barna. Det karakteristiske for læreren med musikalsk trygghet er å våge at det uventede kan skje, og improvisere derfra, uten at det av den grunn blir et mislykket møte (Schei, 2019, s.30) Har vi utviklet en musikalsk trygghet viss vi kjenner at vi har kontroll på oss selv i situasjonen?

4.5. En barnehagelærers fortelling om å ikke like lyden av sin egen stemme

I barnehagen tar Kristian daglig på seg en rolle. Der spiller han og synger han både for og med «publikum». For barna og barnehagepersonell er det ingen problem. Han sier det er en del av jobben og man kan kanskje ikke ta seg selv så høytidelig når man jobber med barn og heller tenke på sanggleden og fellesskapet. Men allikevel kjenner han på noe som flere barnehagelærere og andre pedagogiske ansatte kan kjenne seg igjen i. Han liker ikke sin egen stemme.

Jeg synger jo ikke hjemme. Eller, jeg synger jo godnattsanger hjemme for mine egne barn. Eller i bilen viss det er sanger jeg liker når det bare er meg og ungene. Men hvis det er andre voksne der, da går en sperre opp. Jeg vet ikke helt hvor det kommer fra. Men kanskje fordi familien min var aldri noe musikalsk. Det var aldri slik at vi sang med familien hjemme. Som barn sang jeg aldri foran andre, som jeg kan huske. Men det jeg husker var at jeg likte musikken til Michael Jackson veldig godt. Da pleide jeg å stenge døra på rommet for å synge og danse for meg selv. Jeg tror at jeg visste at andre kunne høre meg, men så lenge ingen så meg kunne jeg vertfall late som det ikke var noen der som hørte.

Som liten har jeg alltid vert veldig beskjeden av meg. Innesluttet. Jeg ble litt mobbet av og til. Jeg ble litt sånn introvert, og det ble litt slik at det ikke var alt jeg likte ved meg selv. Som for eksempel sangstemmen min. Den trengte jeg ikke å like ved meg selv. Det er bare noe som ble etablert tidlig. Jeg ville bare la det være, og sånn ble det. Det ble vanskelig å forholde seg til sang, fordi jeg har aldri vert noe glad i å synge. Jeg har ikke følt at det har vært noe jeg vil fremheve ved meg selv og ikke en side som jeg føler at andre vil ha glede av. Det er bare det at jeg ikke liker lyden av min egen stemme. Jeg synger greit rent, men ikke pent. Ikke vakkert. Det må være renhet og mykhet i stemmen. Det er fint. Kanskje også måten sangeren bærer stemmen på og måten stemmen treffer en på. Noen stemmer gjør det.

Han tenker seg litt om før han sier:

Men vi har jo flere eksempler på artister som ikke synger vakkert, men de synger allikevel. Tom Waitz, Bob Dylan, Neil Young. Men, de har uansett en karakter i

stemmen som gjør den virkningsfull. Jeg vet ikke. Jeg har bare ikke funnet noe i min stemme som gjør den virkningsfull på noen måte.

Men i barnehagen er det annerledes. Der har jeg en annen rolle. Pedagogene *skal* synge. Da gjør jeg det. Jeg synger med den stemmen jeg har. Barna klager ikke. De voksne klager ikke. Da er det jo ikke noe å klage på. Da er det jo greit.

Det er jo mye det at barn ikke kritiserer. Og om de gjør det, så er det barn. Barn sier som de vil. Det hadde ikke skadet meg noe stort om et barn sa at jeg ikke synger noe fint. Jeg har flere ganger opplevd at barn sier «ikke syng», men tror ikke jeg har hørt noen barn har sagt at jeg ikke synger fint. Det hadde stukket dypere om en voksen hadde sagt det. Voksne legger mer bak det. De har gjort seg opp en mening om hva som er fint og ikke fint. Basert på hva normer i samfunnet tildeler.

Jeg ønsker å utvikle trygghet i min egen stemme. Det å synge med andre kan også føles utrygt. Jeg føler kanskje ofte at andre synger bedre enn meg. Da får de styre det an, så kan jeg synge litt lavere i bakgrunnen. Det å mestre den biten litt mer tror jeg kunne vært spennende å prøve og presse seg litt mer på. Også det å prøve å synge andrestemmen, når andre synger førstestemmen. Jeg tror jeg kunne klart det tålelig greit på noen ting. Men så er det når man først skal begynne å gjøre det, så er det så fryktelig kjipt når man backer ut. Fordi man ikke klarte det. Da føler man vertfall at man har «driti» seg ut når man prøver å gjøre noe litt sånn ekstra fancy. Og så.. nei det klarte jeg ikke. Men jeg vil prøve å presse meg litt mer på det og kanskje utforske meg selv litt musikalsk.

4.5.1. Min respons til «om å ikke like lyden av sin egen stemme»

Både i forskning og av erfaring ser jeg at det er mange barnehagelærere som kjenner på at det er ubehagelig å høre sin egen stemme i sang. Og jeg synes det er fint at det er noen som åpner seg om dette slik at flere kan bli bevisst på det, og kanskje spørre seg selv: Hvorfor tenker jeg slik om meg selv? Schei (2011) har gjort en del forskning på fenomenet «stemmeskam» når det gjelder profesjonelle sangere. Kulset (2017) er innom temaet når hun greier ut om musikalsk utrygghet og utfordrer andre forskere til å se nærmere på fenomenet blant ansatte i barnehagene. Her er kanskje mitt lille bidrag til det. Ut ifra fortellingen til barnehagelæreren

vil jeg prøve å tolke hva som kan gjøre at han ikke liker lyden av sin egen sangstemme og hva som gjør at han allikevel velger å bruke sin sangstemme i barnehagen.

4.5.1.1. Myten om talentet og musikaliteten

Jeg tror det mange som tenker at musikalitet og det å synge «pent» er noe medfødt og at dette kan virke hemmende på vår musikalske trygghet. Sloboda skriver om noe som kalles «talentmyten». Talentmyten går ut på at noen har musikalsk talent og medfødte evner, mens andre ikke har det. Dette er gjerne koblet til forestillingen om at slike evner er «fixed and immutable» (2005, s.297). Han hevder blant annet at «Det har lenge vært kjent at noen barn er musikalske, og at andre ikke er det» (gjengitt i Jørgensen 1982, s.29). Dette er noe jeg tolker at Kristian også uttrykker når det gjelder sangstemmen hans:

«Jeg har ikke følt at det har vært noe jeg vil fremheve ved meg selv og ikke en side som jeg føler at andre vil ha glede av. Det er bare det at jeg ikke liker lyden av min egen stemme. Jeg synger greit rent, men ikke pent. Ikke vakkert.»

Persen (2005, s.77-78) skriver i sin hovedoppgave at forestillingen om sang som noe forbeholdt de med et spesielt medfødt talent, virker også tanke- og handlingsinnskrenkende. Både fordi den avstedkommer så mange negative kommentarer om folks sangstemme, med påfølgende bekymring og manglende selvtillit hos dem som får høre kommentarene og fordi den i seg selv avstenger mange fra det store handlingsrommet som sang i seg selv utgjør. Den uttrykker et negativt læringsyn – har du ikke det medfødte, spesielle talentet kan du heller ikke lære.

Hodneland (1994), stiller spørsmålet i sin masteravhandling «Frigjøring av stemmen – sangundervisning og kropporientert psykologi» om det kan være noe ved våre samfunnsnormer som forkludrer den naturlige sanggleden? Når hun forteller om sin Italienske venn som sier «Sånn er dere nordmenn. Barna må ikke lage høye lyder. Hysj! Være snille og stille, sier de voksne. I Italia vi kjefte og bråke og le hele dagen!» (Hodneland, 1994, s.103). Det minner meg om en historie om min spanske far, som mine foreldre har fortalt meg mange ganger. Da han først kom til Norge så sang han så høyt han kunne når han gikk på gaten. Han likte å synge flamencosanger. Han sang dem høyt ut uansett hvor han var. Det var helt naturlig i den landsbyen han kommer fra. Men i Norge, på denne delen av landet som jeg kommer fra, er ikke dette vanlig i det hele tatt. Min mor ble nok litt forlegen og hysjet på han,

og sa: «Du kan ikke synge sånn på gaten, folk kommer til å tro at du er gal!». Han sluttet med å synge på gaten etter dette. Jeg har alltid tenkt i forhold til denne historien at jeg synes det er trist hvis man skal bli sett på som gal eller unormal viss man synger høyt på gaten. Jeg mener fortsatt at han var modig som ikke var redd for å være seg selv. Men det er klart at kulturelle normer har mye å si for at man skal føle at man passer inn. Derfor valgte han å la være. Slik som Kristian beskriver i sin fortelling:

«Jeg har flere ganger opplevd at barn sier «ikke syng», men tror ikke jeg har hørt noen barn har sagt at jeg ikke synger fint. Det hadde stukket dypere om en voksen hadde sagt det. Voksne legger mer bak det. De har gjort seg opp en mening om hva som er fint og ikke fint. Basert på hva normer i samfunnet tildeler».

Det er mange forskere og teoretikere som stiller spørsmåltegn ved «musikalitetsbegrepet». Ruud (1990, s.297) sier, at det er få menneskelige egenskaper som er så befestet med misforståelser og uklarheter som musikalitetsbegrepet. Ehrlin (2012) adresserer de barnehageansattes syn på egen musikalske kompetanse. Hun løfter fram at dette synet i stor grad er preget av et elitistisk syn hvor de anser at musikalitet er en medfødt gave som de selv ikke har. Vist (2014a, 2014b) løfter fram, at til tross for forskning som peker på musikalitet som en egenskap ved mennesket, så lever fortsatt det gamle synet på musikalitet som forbeholdt noen få i beste velgående. Hun mener at dette bidrar til unødig prestasjonsangst og «en merkelig aksept for manglende kompetanse» (Vist, 2014a, s.44). Lucy Green (2012) oppfordrer til et kritisk blikk på utdanningsinstitusjoners produksjon og reproduksjon av visse ideologier som angår musikalsk verdi, og hun sikter spesifikt til den tilsynelatende seiglivede kanoniserte statusen vestlig kunstmusikk har over hele verden, og som også legger føringer for hva vi kan legge i begrepet «musikalsk» (ibid., s.208 ff.). Schei (2011, s.103) skriver, at sang og identitetskonstruksjon henger nøye sammen, og rammene for selvscenesettelsen kan være stramme. Hvis sosiale prosesser i det offentlige rom «flytter inn» i ungdoms opplevelse av egen identitet, vil utvikling av stemmen være avhengig av ytre styring for å oppleves som bra nok. Men hva gjør vi med dette da?

4.5.1.2. Et ønske om musikalsk utvikling

Det jeg blir så glad for å høre, det er når Kristian sier disse setningene:

«Jeg ønsker å utvikle trygghet i min egen stemme.»

«Det å mestre den biten litt mer tror jeg kunne vert spennende å prøve og presse seg litt mer på. Også det å prøve å synge en annen stemme, når andre synger første stemmen.»

«Men jeg vil prøve å presse meg litt mer på det og kanskje utforske meg selv litt musikalsk.»

Disse setningene viser at han ikke har gitt opp å synge selv om han kjenner på det som utfordrende. Turøy (2019, s.115), hevder i boken «*Musikkpraktisk klokskap*», at gjennom sine studier om «*sanglig utvikling og musikalsk felleskap i barnehagen*» kan hun dokumentere at øvelse virkelig kan hjelpe, gitt at man får øve i trygge omgivelser, får øve tilstrekkelig mye og har en stødig rollemodell å øve sammen med. Turøys studier gir jo håp for de barnehagelærerne som tror de ikke kan fordi sånn er det bare. Turøy spinner videre på Kulset sine teorier om musickhood. Hun sier:

Et godt utviklet musickhood hos barnehagelæreren vil forhåpentligvis kunne ta det musikalske arbeidet i barnehagen inn i gode sirkler, der musikalsk trygghet fører til musikalsk kapital og motsatt. Med dette starter barnehagelærerens tilrettelegging for sanglig utvikling og musikalsk felleskap i barnehagen gjennom å gjøre og ikke unnlate og gjennom stadig å øve seg. Det er å naturliggjøre, ta eierskap i og glede seg over det musikalske eierskapet i barnehagen som skal til for å lykkes med dette. (Turøy, 2019, s.117)

Som Kristian sier, så liker han ikke å synge, men han gjør det allikevel i barnehagen. Jeg tror det er i den visshet om hvor givende sanggleden og sangfellesskapet er for barna. Da kan vi jo ikke kutte det vekk. Da må vi bare prøve å presse oss litt for å komme oss forbi «barndomsbruddet», som Kulset (2017) snakker om. For å komme oss inn i den tryggheten som gjør at vi tør å gi det lille ekstra i det musikalske samværet. Det disse tre setningene til Kristian viser, er at han vet at det går an å lære og utvikle seg. Og det er et veldig godt utgangspunkt. Det virker som han er motivert til å utvikle seg. Men har Kristian nok tro på seg selv? Maddux (2002, s.278) skriver at «Self-efficacy is concerned not with what I believe I will do but with what I believe I can do». «Self-efficacy» er et sentralt begrep hos Bandura (1982) som handler om å ha tro på egen mestringssevne. Ifølge «self-efficacy»-teorien har denne troen avgjørende betydning for hvordan vi oppfører oss og hvor utholdende vi er når vi møter motstand og utfordringer. Maddux skriver at troen på self-efficacy påvirker de målene man setter seg. Jo mer self-efficacy, jo høyere mål og jo mer utholdende og effektiv er man for å nå målene Men det er ting som kan bli utfordrende i forhold til både det Turøy og

Maddux sier når man allerede jobber som barnehagelærer. Både jeg vet, og mange mener er utfordrende er å finne *tid* til å øve på egenhånd. Hvis man øver, øver man da av egen interesse i så tilfelle? Eller øver vi fordi det er jobben vår? Slik rammene er i dag for planlegging og faglig oppdatering som må til for å gjennomføre pedagogiske tilrettelegging, har det ikke sine naturlige grunner til at øving blir nedprioritert? Pedagogisk ledere i barnehagen har ganske mange forskjellige oppgaver å tilrettelegge for hver dag. Er det merkelig at musikk blir nedprioritert i planleggingen? Jeg har et helt liv bak meg med sangtrening. Så for meg var det helt naturlig å få inn sang i alle kriker og kroker i barnehagen. Men som jeg ser, er ikke dette det mest naturlige for alle. Noen trenger oppmuntring. Noen trenger utfordring. Noen trenger tid til å utvikle seg.

4.6. Trommesirkelsamling med småroller

Et narrativ basert på forskerens observasjon.

Jeg var så privilegert å få komme inn på avdelingen hvor Kristian jobber for å observere hvordan han møtte barna i en musikksamling. Dette var på en småbarnsavdeling med barn fra 2-3 år.

Mens jeg ventet med barna på avdelingen, går Kristian først ut og gjør klart til musikksamling. Når han kommer tilbake på avdelingen, sier han rolig navnene til fem av de barna som skal være med i samlingen og sier at de måtte komme. Han ser på barna og vinker de til seg. Barna kommer en etter en forventningsfullt innenfor en grind på kjøkkenet som ligger rett ved siden av avdelingen. Vi står nå på kjøkkenet, der det lukter nybakte brød som barna skal kose seg med til lunsj litt senere.

Kristian bøyer seg ned til barna og hvisker "kom", så vinker han de med seg mens han lister seg ut en dør og videre til høyre nedover en gang. Barna lister seg etter en etter en i en rekke. Og jeg lister meg bakerst i samme stil.

Vi kommer til en skyvedør som han åpner opp. Det ser ut som et rom som blir mye brukt til samling. Det er et rundt grønt gulvteppe der. Midt på gulvteppet ligger noe skjult under en lysegrønn duk i nervøs fløyel. Jeg kan se på ansiktene til barna at de er spente og forventningsfulle til hva som skal skje. Flere av de har store åpne øyne, de ser vekselvis på duken og på barnehagelæreren.

Jeg lukker skyvedøren forsiktig bak dem. Barna har automatisk gitt plass til hverandre slik at de står på rad ved siden av hverandre og alle kan se hva som er i ferd med å skje.

Kristian hvisker mens han ser på barna, "Hva er dette for noe da?". Han ser ned på duken og trommer litt forsiktig på den ene haugen som stikker opp, og vi kan høre en trommeklang. Barna ser på hverandre og smiler. Ett av barna søker blikket mitt. Jeg prøver å speile barna og lager mimikk i ansiktet som får meg til å se overrasket ut akkurat slik som de gjør. Noen ler forsiktig, noen smiler, noen skrattler av det som skjer mellom dem og Kristian. Han gir dem en kort pause til å reagere der han på nytt fanger oppmerksomheten deres ved å flytte seg rolig over på en annen side av duken og bøyer seg ned mot trommene som ligger under duken og trommer på dem slik at de kommer en annen lyd (treklang). Den samme reaksjonen kommer fra barna på nytt, de ser forventningsfullt på hverandre. Barnet som skrattlo, ler enda mer denne gangen. Jeg kan se at noen av barna nærmest dirrer av forventning. Kristian gjør det samme en siste gang. Den samme reaksjonen kommer fra barna, men nå begynner barna å nærme seg duken.

Noen av barna vil hjelpe til med å løfte duken av. En jente står og ser med store øyner. Ansiktuttrykket hennes veksler mellom åpne øyne, smil og latter. Jeg tolker mimikken, smilet og latteren, bevegelsen i kroppen hennes som en forventning av at noe gøy er i ferd med å skje.

Barna hjelper til med å få av duken. Under den ligger det 6 trommer. En til Kristian og en til hvert av barna.

"Trommer!", sier noen av barna med en fornøyd tone.

Han deler ut en tromme til hver av barna. Legger trommene ned slik at de ligger i en sirkel(trommesirkel). De fleste barna går ganske selvsikkert opp på trommen sin. Men en liten gutt viser usikkerhet. Jeg kan se det i ansiktet hans, munnen hans går litt ned i munnvikene, han prøver seg forsiktig noen ganger å gå opp på trommen selv, men det er på en måte noe som holder han igjen – jeg tolker det som han blir usikker når trommen beveger eller ruller litt når han skal sette seg oppå. Han setter seg ned igjen ved siden av trommen. (Alt dette skjer samtidig som de andre barna setter seg på trommen sin). Kristian ser etter hvert at dette barnet ikke har kommet seg oppå.

Han spør gutten. "Trenger du hjelp til å komme deg oppå?".

Barnet nikker bekreftende, mens han sier "Ja, vaskeli".

Kristian gir en hjelpende hånd slik at barnet kommer seg opp på trommen. Nå er alle klare og trommingen kan starte. Munnvikene har rettet seg opp igjen og barnet ser på ham.

Uten å si noe mer starter Kristian å slå en tydelig puls på trommen sin, men han har hele tiden øyekontakt med barna. Barna ser vekselvis på det Kristian gjør og på trommeskinnet der de små hendene deres trommer. Barna speiler seg i hva han gjør, men spiller på sin måte. Noen av barna prøver også å spille en puls.

Han holder blikket på barna mens han gir små verbale beskjeder samtidig som han forandrer enten trommeteknikk, rytme eller styrke. Barna følger godt med. Når han forandrer teknikk ser jeg at noen av barna ser først på han, de ser på sine egne hender på trommen, bytter plassering av hendene, prøver ut samme teknikk og ser tilbake på Kristian. Ett av barna som sitter med ryggen til meg snur seg og ser litt bak på meg og smiler også. Jeg smiler tilbake. Jeg er egentlig overrasket over at jeg ikke er mer forstyrrende enn det jeg er.

Etter dette blir oppmerksomheten min fanget av at en jente går av trommen sin. Hun går bort til Kristian for å vise at hun hadde en negl med svart neglelakk. Han stopper ikke opp å tromme, sier ingenting, men ser på fingeren som jenta viser frem og ser etterpå bekræftende på henne. Barnet viser med et lite smil at hun er fornøyd og går rolig tilbake på trommen sin etter dette.

Etter den instrumentale rytmefrekvensen tar Kristian initiativ til å synge en sang mens han spiller en trommerytme som passer til sangen. Barna får etter dette velge sanger som skal synges. Et av barna vil synge om en gravemaskin. Han spør barna underveis i sangen "hvilken lyd lager gravemaskinen da?" De prøver sammen ut litt forskjellige lyder på trommen, så spør han til slutt "Sånn?". Han skraper på trommeskinnet med neglene. Noen av barna gjør det samme.

Ett av barna ønsker å synge "Bæ Bæ lille lam". Ett av de andre barna ville ikke det, han viste med kroppen og mimikk i ansiktet at han var skuffet og sa "Neei ikke Bæ bæ lille lam". Kristian holder stemmeleiet rolig, holder blikket mellom barnet som hadde valg og barnet som sa nei. Han sa med en mild stemme, "Da kan jeg og «NN» synge Bæ Bæ Lille Lam, så er det din tur etterpå". De synger «Bæ bæ lille lam» og går videre til neste sang. Da ville ett av barna synge en sang om bybanen. Kristian lager mimikk i ansiktet som om han tenker, så svarer han, "Jeg kan ikke noen sang om bybanen, men da må vi vel kanskje dikte en da?". Han synger en sang om bybanen med samme melodi som den sangen som handlet om

gravemaskinen. Når de kommer til stykket i sangen der de skal finne lyden til bybanen spør han, “Hvilken lyd lager bybanen da?”.

“Ingenting?” svarer et av barna mens hun trekker skuldrene opp mot hodet og tar håndflatene opp i lufta i høyde til ørene.

Underveis i bybanesangen går ett av barna av trommen og oppdager hulrommet på undersiden av trommen. Hun begynner å lage noen lyder inn i hulrommet. Kristian ser hva som skjer samtidig som han undrer seg med de andre barna. Han snur sin egen tromme og spør barna, “Skal vi høre hvordan det er å synge om bybanen i bunnen av trommen?”. Barna begynner å undersøke bunnen av sin egen tromme, men de vil også undersøke hverandres tromme. De kikker i bunnen og synger litt, men så går det naturlig over i en lek der de bare undersøker trommen. Kristian «later som» med kroppsspråk og mimikk at det er noe merkelig som ligger oppi bunnen av trommen sin. Han kikker vekselvis på barna og ned i trommen med et undrende blick. Barna blir nysgjerrige. Det er selvsagt ikke noe oppi, men dette må jo undersøkes. Kroppsspråket hans tilsier jo noe annet. Alle barna begynner å kikke ned i trommebunnen og tar deretter hånden sin nedi for å kjenne om det er noe der. Et av barna tilbyr meg også å kikke og kjenne om det er noe nedi trommen. Selvsagt må jeg prøve det.

Etter denne undringsseansen gir Kristian en rolig beskjed om at nå måtte vi legge trommene på midten av teppet igjen. Barna skubber trommen sin på plass igjen. Så tar han duken og viser tydelig med kroppen at han skal ta duken over trommene igjen. Men så tuller han med barna og tar duken over noen av barna istedenfor. Barna ler. Etterpå prøver han på nytt og viser at han skal ta duken over trommene, men så havner duken ulike andre steder istedenfor. På meg, på seg selv. Barna ler og drar av duken igjen. De vet at det er ikke der den skal være, men viser allikevel at dette er ustyrtelig morsomt. Så holder han duken og slipper den raskt i gulvet før han later som han kaster duken over trommene. Latteren i rommet er smittende. Tilslutt gir noen av barna signal om at de vil hjelpe Kristian å sette duken på plass der den egentlig skal være. De hjelper Kristian å sette duken på plass. Så åpner han rolig skyvedøren og hvisker litt høyt, “Kom da!” og vinker barna til seg. Denne gangen så løper han med “tøysete” lange steg nedover gangen igjen tilbake til avdelingen. Barna løper stille etter. Men utrolig nok uten å lage mye lyd fra seg. Han står på kjøkkenet og venter til alle er kommet på plass.

4.6.1. En dialog med meg selv om «En trommesirkelsamling med småroller»

Ut ifra observasjonen som ble til et narrativ ser jeg at Kristian er en barnehagelærer som har opparbeidet seg en god relasjon til barna der han klarer å se dem og gi dem respons nonverbalt samtidig som han leder musikkensamlingen. Jeg ser også at musikkensamlingen er et slags ritual. Jeg hadde forståelse av på forhånd at dette var noe barna hadde gjort tidligere, og noe de hadde en forventning til. Det synes ikke på noen måte at Kristian ikke er musikalsk trygg i denne situasjonen der han blir observert. Jeg ser heller en barnehagelærer som viser musikalsk trygghet på flere måter.

4.6.1.1. Å kjenne at vi gjør noe sammen

Kristian uttrykker flere ganger til meg at han ønsker å styre (lede) barnegruppen og de voksne på en slik måte at de skal få en opplevelse av at man gjør noe sammen som skaper gruppetilhørighet. Dette kommer han tilbake til flere ganger under våre møter. Denne måten å tenke på mener jeg er i tråd med både det Kulset (2017) beskriver som fellesskapsmusikk og det Ruud (1990) skriver om musikalsk kommunikasjon eller kontakt. Ruud (1990) beskriver det slik:

Musikalsk kontakt er noe *interpersonlig*, noe som skjer mellom mennesker. Musikken muliggjør eller utløser noen samhandlinger som i den bestemte sosiale kontekst oppleves som «meningsfylte». Definisjonen av mening kan da være opplevelsen av «å handle forutsigbart innenfor en bestemt sosial kontekst». Dvs. at man handler ut ifra noen regler eller (musikalske) koder som etableres i situasjonen. Og at mening er at man er innforstått med disse reglene. (Ruud, 1990, s. 248)

Under denne samlingen kunne jeg se at Kristian egentlig oppnådde en musikalsk kontakt. Kan det være dette han uttrykker, «å føle at vi skal gjøre noe sammen» i flere av fortellingene sine? Jeg tror det krever tid og gjentakelse sammen med barna for at man skal komme til et sted der alle er innforstått med disse reglene.

I denne observasjonen kan jeg ikke se noen tegn til musikalsk usikkerhet i væremåten hos Kristian. Han bruker sin musikalske kapital tilpasset smårollingsens naturlige væremåte slik at det vekker nysgjerrighet og forventning hos barna. Han skaper også et ritual rundt musikkensamlingen. Trommesirkel er noe barna har vært med på tidligere samtidig som Kristian

hadde forberedt rommet med duker over trommene slik at det skulle vekke nysgjerrighet og forventning hos barna da de kom inn i rommet. De gikk også gjennom ulike små seanser underveis i samlingen. Small (1998) definerer ritualet som en form for organisert adferd hvor mennesker benytter sitt gestiske språk for å bekrefte, utforske og feire sine oppfatninger om verden, og å bekrefte hvordan de skal forholde seg til den (1998, s.95). Ritualet er et sentralt begrep i teorien om musicking og en viktig del av den musikalske praksisen.

Her mener jeg at noe av det Vist (2009) sin forskning på musikkopplevelsen som mulighet for følelseskunnskap viser, kan beskrive «det musikalske møte» som skjer i dette narrative. Vist (2009) skriver:

Det er nettopp musikkopplevelsens emosjonelle styrke og muligheter for nærhet og innlevelse som ofte gjør formuleringer som «det musikalske møte» eller «i møte med musikk» til akseptable variasjoner av termen musikkopplevelse. Man kan si at der møtebegrepet anvendes, er det for å minne om det mulige aspekt ved musikken som får opplevelsen til å framstå som en relasjonell, mellommenneskelig erfaring. (Vist, 2009, s.14.)

Jeg tenker at «å kjenne at vi gjør noe sammen» er et utsagn som er meget kompleks. Det kreves mye av Kristian i denne musikksamlingen, selv om det for meg ser helt naturlig ut for han. Kristian møter barna der de er i musikken, men også i andre reaksjoner for å få de inn igjen i «fellesopplevelsen». Det er som Vist (2009) sier; en relasjonell, mellommenneskelig erfaring. Selv om ikke jeg kan se hvilke emosjoner Kristian har inni seg, så ser jeg at han er emosjonelt tilgjengelig for barna med sin non-verbale væremåte.

5. Avluttende refleksjon

Jeg har i denne masteravhandlingen forsøkt å beskrive en barnehagelærers utvikling fra å være musikalsk utrygg til å bli musikalsk trygg. Men hvilken relevans har denne avhandlingen for de som leser den og hvilken nytteverdi har den?

Jeg mener den har en relevans, ved at gjennom den narrative metoden jeg har brukt kan vi bli mer bevisst på, eller kjenne oss igjen i, hvordan musikalsk utrygghet og -trygghet kan være for barnehagelæreren. Gjennom min drøfting av teori og erfaring kan det være med på å gi

noen tanker om hvordan utviklingen kan skje og hvordan musikalsk utrygghet eller -trygghet kan være med å påvirke hva som blir gjort eller ikke gjort i det musikalske arbeidet i barnehagen. Gjennom mine analyser av narrativene har jeg drøftet om utvikling av musikalsk trygghet hos barnehagelæreren kan skje gjennom symbolikk, gjennom å ta på seg roller og gjennom å utforske sitt eget musikalske selv bilde i møte med andre. Jeg har drøftet om utvikling av musikalsk trygghet kan skje gjennom å reflektere over egne og barns forutsetninger og forventninger til musikk samlinger og at prøving, feiling og endring er hensiktsmessig i denne prosessen. Jeg velger å tro at for å utvikle musikalsk trygghet trenger man balanse mellom ferdighet og utfordring, men også tid til å reflektere over musikalitetsbegrepet og hvordan dette påvirker det å gjøre felleskapsmusikk i barnehagen. Jeg har tro på at vi kan kjenne på musikalsk trygghet når vi opplever at vi «gjør noe sammen» i det musikalske arbeidet i barnehagen.

Jeg ønsker også å kaste ballen videre ved å stille noen spørsmål som godt kunne tenkes å drøftes mer av meg selv og andre. Kan vi utvikle musikalsk trygghet ved å kjenne at man har en indre kontroll på hva man ønsker å gjøre, eller hvordan man vil reagere i uforutsette situasjoner? I så fall hvor kommer denne indre kontrollen fra? Hvis man kan utvikle musikalsk trygghet ved å få tid til å øve, hvordan skal man lage tid til dette som barnehagelærer? Utvikler man musikalsk trygghet gjennom mestringstro? I så fall hvor kommer denne mestringstroen fra? Oss selv, eller utenfra? Hvor og hvordan kan barnehagelærere få denne mestringstroen for å bli musikalsk trygge?

Tilslutt vil jeg si til de barnehagelærerne der ute som kjenner på en musikalsk utrygghet, ikke gi opp, tør å vær deg selv, vær nysgjerrig på det du ikke kan og prøv.

Litteraturliste

Aagaard, E.M. (2013). «*Lets play being sisters*» - *Det potensielle rom mellom lek og virkelighet*. Trondheim: Masteravhandling ved NTNU.

Alvesson, Mats & Kaj Sköldberg (1994). *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur, Lund.

Ansdell, G., & M. Pavlicevic (Red.). (2004). *Community Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.4

Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbok om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels forlag.

Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American psychologist*, 37(2), 122.

Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bowman, W. & Powell, K. (2007). The body in a state of music. I: L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, vol. II, (s. 1087-1106). Dordrecht: Springer

Blix, Bodil H. og Sørly, Rita. (2017). *Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Stamsund: Orkana Akademisk.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (1992). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge university press.

Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra - en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråklig miljö*. (PhD), Örebro Universitet.

Ericsson, C., & M. Lindgren. (2012). *Kvalitet och kompetens i den pedagogiska musikverksamheten*. I B. Riddersporre & J. Söderman (Red.), *Musikvetenskap för förskolan* (s. 53–62). Stockholm: Natur & Kultur.

Fink-Jensen, K., Holgersen, Nielsen, A. M. & Rønholt, H. (2003). *Fænomenologi som filosofi og metode*. I *Video i pædagogisk forskning: Krop og udtryk i bevægelse*. København: Forlaget Hovedland.

Foucault, M. (2001). *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*. Oversatt av Dag Østerberg. Originaltittel: *Surveiller et punir* (1975). Oslo: Gyldendal Forlag.

Frank, A.W. (2015) Practicing Dialogical Narrative Analysis. I *Varieties of Narrative Analysis*. 33-52. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781506335117>

Frykman, J. & Löfgren, O. (1994). *Det kultiverte mennesket* (oversatt av K. Bolstad). Oslo: Pax Forlag

Gadamer, H., Schaanning, E., & Holm-Hansen, L. (2012). *Sannhet og metode : Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.

Gadamer, Hans-Georg (2001). *Estetikk og hermeneutikk*. I: Lægreid, S. and T. Skorgen (red.): *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus. 137-145.

Green, L. (2017). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Routledge.

Hallam, S., & V. Prince. (2003). *Conceptions of musical ability*. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 2–22. doi: 10.1177/1321103X030200010101

Hanken, I.M., & G. Johansen. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

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).

- Hodneland, K. (1994). *Frigjøring Av Stemmen : Sangundervisning Og Kroppsorientert Psykologi*. (Masteravhandling) Høgskolen i Bergen, Bergen.
- Jørgensen, Harald (1982). *Fire musikalitetsteorier*. Aschehoug, Oslo.
- Kim, Jeong-Hee. (2016). *Understanding narrative inquiry: the crafting and analysis of stories as research*. California: SAGE publications.
- Kjellquist, E.-B. (1996). *Rødt og hvitt. Om skam og skamløshed* (oversatt av A. M. Kalsbøll). Århus: Gyldendal Nordisk Forlag A/S.
- Kulset, N.B. (2016). "It's You–Not the Music". *Musical skills in group interventions in multi cultural kindergartens*. I L. Väkevä, E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen & Ø. Varkøy (Red.), *Nordic Research in Music Education Yearbook* (Vol. 17, s. 137–166).
- Kulset, Nora B. (2017). *Musichood: Om verdien av musikalsk kapital og musikalsk trygghet i væremåten hos voksne i flerspråklige barnehager: en selvstudie*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindseth, A. og Norberg, A. (2004). *A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience*. Umeå: Nordic College of Caring Sciences.
- Lundby, Geir (1998). *Historier om terapi: om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. 5 opplag. Oslo: Tano Aschehoug.
- Maddux, James E. (2002): "Self-efficacy. The Power of Believing You Can". I: C. R. Snyder og Shane J. Lopez, *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, Oxford.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag AS.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge and Kegan Paul.

Mosdøl, K. H. (2018). *Musikk og medvirkning i barnehagen*. (Masteravhandling), Høgskolen på Vestlandet, Stord.

Moxnes, A. R. (2010). *Stillhet i kaos – retrospekter på makt i profesjonsutøvelse*. (Masteravhandling) Høgskolen i Oslo: Oslo.

Pavlicevic, M., & G. Ansdell. (2009). *Between communicative musicality and collaborative musicing: A perspective from community music therapy*. I S. Malloch & C. Trevarthen (Red.), *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (s. 357–376). Oxford: Oxford University Press.

Persen, Åsne Berre, P. (2005). *"Utrolig å Få Synge Ut" : - Om Hvordan Sangglede Kan Hemmes Og Fremmes*. (Masteravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode : En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlag.

Procter, S. (2011). *Reparative musicing: thinking on the usefulness of social capital theory within music therapy*. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20(3), 242–262. doi: 10.1080/08098131.2010.489998

Kunnskapsdepartementet (2017) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

Ruud, Even (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling: teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum Forlag.

Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget

Rønholt, Helle, Svein-Erik Holgersen, Kirsten Fink-Jensen og Anne Maj Nielsen (2003): *Video i pedagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. København: Forlaget Hovedland.

Masteroppgave i kreative fag og læreprosesser. Kandidatnr.202. 1. oktober, 2019.

Schei, T. B. (1998). *Stemmeskam. Hemmede stemmeuttrykks fenomenologi, arkeologi og potensielle rekonstruksjon gjennom sangpedagogikk*. (Masteroppgave). Høgskolen i Bergen

Schei, T. B., & Krüger, T. (2008). *Et Foucault-inspirert blikk på vokalfagets didaktikk*. I: Nielsen, F. V. S., G. Nielsen & S.-E. Holgersen (red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 10 2008*. Vol. 2008:6, s. 97-112. Oslo: NMH-publikasjoner.

Schei, T.B. (2011). *Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid*. I K. Stensæth & L.O. Bonde (Red.). Oslo: NMH-publikasjoner 2011. Hentet fra: https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/172303/Schei_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Schei, T. (2019). *Musikkpraktisk klokskap : I arbeid med barnehagebarn* (1. utgave. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Scheler, M. (1970). *The Nature of Sympathy*. Hamden, CT: Archon Books.

Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.

Sloboda, John (2005): *Exploring the musical mind. Cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press, Oxford.

Stensæth, K., Trondalen, G., Varkøy, &, Ruud, E., & Senter for forskning i musikk og helse. (2017). *Musikk, handlinger, muligheter : Festskrift til Even Ruud* (Vol. 2017:4, NMH-publikasjoner (trykt utg.)). Oslo: Norges musikkhøgskole.

Van Manen, Max (2001): *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. 2nd Edition. Ontario: The Althouse Press.

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: meaning-giving Methods in Phenomenological Research an writing*. New York: Routledge.

Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap: En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse.* (Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole) Hentet fra: https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/172656/Vist_Musikkopplevelse.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vist, T. (2014). *Fra kommende voksne til kommende skolebarn?* *Barn*, 32(2), 35–49.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality.* Routledge, London og New York.

Zahavi, Dan. (2003). *Fænomenologi.* Roskilde Universitetsforlag.