



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

BACH301-OBE-2024-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	09-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato:	23-05-2024 14:00 CEST
Eksamensform:	Bacheloroppgave - Bergen
Termin:	2024 VÅR
Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode:	203 BACH301 1 OBE 2024 VÅR
Intern sensor:	(Anonymisert)

Deltaker

Kandidatnr.:	215
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	9108
----------------------	------

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

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	15
Andre medlemmer i gruppen:	219

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Studenters relasjoner til musikalske aktiviteter i barnehagen

Students' relationships to musical activities in the kindergarten

Kandidatnummer: 215 & 219

Navn på bachelorprogrammet: BACH301

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Veileder: Inger-Lisa Møen

Innleveringsdato: 21.05.2024

Ord: 9108

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, § 12-1.

Abstrakt / Abstract

Inspirert av våre erfaringer med våre med-studenter under vår barnehagelærerutdanning valgte vi å undersøke studenters forhold til musikalske aktiviteter i barnehagen. Som teoretisk støtte valgte vi teori som forklarer hvordan og hvorfor mennesker forholder seg til musikk på forskjellige måter, og teori som forteller om element av det musikalske arbeidet i barnehagen. Vi valgte kvalitative fokusgruppeintervjuer som metode og intervjuet åtte 3. års-studenter fra barnehagelærerutdanningen fra Høgskulen på Vestlandet. Våre funn forteller oss at studenter i aller hovedsak har et ambivalent forhold til sin egen musikalitet, grunnet et negativt syn på sine egne musikalske evner. Dette synet har dog forbedret seg litt etter gjennomføringen av utdanningens musikk-fag. De har og en varierende trygghet overfor å delta i musikalske situasjoner. De peker selv til den eksisterende kulturen i barnehagen som en viktig faktor til hvorvidt de kommer til å delta i musikalske aktiviteter i fremtiden. Til tross for deres varierende nivåer av trygghet vil alle delta i musikalske aktiviteter da de ser nytteverdien i musikk. En musikalsk støttende arbeidsplass og implementering av kompetansehevende arbeid mener vi vil være nødvendig for å skape et tryggere forhold til musikalske møter hos fremtidige barnehagelærere.

Inspired by our experiences with our fellow students during our kindergarten teacher education, we chose to investigate students' relationships to musical activities in the kindergarten. As theoretical support, we chose theory that explains how and why people relate to music in different ways, and theory that elaborates on different elements of the musical work in the kindergarten. Qualitative focus group interviews became our method of choice, and we interviewed eight 3rd-year students from the kindergarten teacher training from the Western Norway University of Applied Sciences. Our findings tell us that students mainly have an ambivalent relationship with their own musicality, due to a negative view of their own musical abilities. However, this view has improved slightly after completing the musical part of their education. They also have varying degrees of confidence regarding participation in musical activities. They themselves point to the existing culture in the kindergarten as an important factor in whether they will participate in musical activities in the future. Despite their varying levels of insecurity, everyone participates in musical activities as they understand the value music can have in a kindergarten. We believe that a musically supportive workplace and the implementation of competence-enhancing work will be necessary to make future kindergarten teacher feel safer in their relationship with musical encounters in the kindergarten.

Innholdsfortegnelse

Abstrakt / Abstract	2
Innholdsfortegnelse	3
1.0 Innledning.....	5
1.1 Oppgavens oppbygning	6
2.0 Teori	7
2.1 Hva sier rammeplanen om musikk i barnehagen?	7
2.2 Hva sier tidligere forskning om studenters forhold til musikk?.....	7
2.3 Personen	8
2.3.1 Musikalitet – arv, miljø og den folkelige oppfatningen	8
2.3.2 Spesialisert og normativ musikalsk utvikling.....	9
2.3.3 Positiv og negativ musikalsk identitet.....	9
2.3.4 Stemmeskam.....	10
2.3.5 Forutsetninger for musikalsk arbeid i barnehagen.....	11
2.4 Musikken	11
2.4.1 Aktivt og passivt musikkbruk	11
2.4.2 Musikalske møter – Samlingsstunder.....	12
2.4.3 Musikalske møter – Spontansang	13
2.4.4 Musikkens innvirkning på barns språkutvikling.....	13
2.4.5 Nytteverdi, og musikk for musikkens skyld	14
3.0 Metode	15
3.1 Kvalitative intervjuer og fokusgrupper	15
3.2 Målgruppe	16
3.3 Planlegging	16
3.4 Forskningsetikk.....	16
3.5 Gjennomføring	17
4.0 Empiri.....	18
4.1 Musikkens rolle og innflytelse.....	18
4.2 Musikalitet.....	18
4.3 Erfaringer med musikalske møter i barnehagen	19

4.4 Trygghet og utrygghet i musikalske møter	20
4.5 Utdanningens innflytelse	20
4.6 Fremtidig deltakelse i musikalske møter	21
5.0 Drøfting	22
6.0 Konklusjon	27
7.0 Litteraturliste	29

1.0 Innledning

Vi ser på musikk som noe alt-oppslukende. Det er noe som gjennomsyrrer våre liv gjennom bevisste og ubevisste handlinger. Vi blir musikalsk stimulert allerede før vi blir født, og musikken er noe vi bærer med oss fra livmoren til graven (Kulset, 2018, s. 28). Musikken spilte en stor rolle under hver vår oppvekst, og muligheten til å da få være delaktig i en av de potensielt mest formative delene av barnehagebarnas oppvekst er noe vi gleder oss til og føler et stort ansvar overfor. Under utdanningen fant vi dog ut at mange av våre medstudenter ikke følte det samme. Da vi sammen tok oss gjennom musikk-faget ble vi møtt av varierende nivåer av musikalsk trygghet, redsel for å synge og, i de verste tilfellene, fravær for å slippe å delta.

Denne oppgaven er inspirert av våre erfaringer på studiet, men og av våre erfaringer ute i feltet. Der har vi blitt møtt av like stor variasjon blant de ansatte og deres holdninger til musikk. Vi har møtt alt i fra vikarer som benytter hver anledning til musikalsk aktivitet, til barnehagelærere som trekker seg unna samlingsstunder hvis de får muligheten til det.

Musikk er ikke noe som vi ser på som nødvendig bare for sin egen verdi. Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) fremhever ikke bare musikkens egenverdi, men og musikken som et verktøy for språkutvikling og noe barn kan bruke for å jobbe med matematikk. Musikkens essensielle rolle stilt i kontrast til våre erfaringer med noen av utøvernes holdninger har til sammen inspirert problemstillingen: *hvordan forholder fremtidige barnehagelærere seg til musikalske møter i barnehagen?*

For å besvare problemstillingen har vi valgt å dele den opp i to delspørsmål:

1. Hvordan forholder fremtidige barnehagelærere seg til musikalske møter de har hatt i barnehagen frem til nå?
2. Hvordan forholder fremtidige barnehagelærere seg til musikalske møter de skal ha når de kommer ut i jobb?

Dette er en problemstilling vi mener er relevant for feltet fordi det gir oss innsikt i hvilke holdninger den nye generasjonen med barnehageansatte tar med seg inn i barnehagen, og ved å besvare den håper vi å kunne bidra til økt refleksjon rundt holdningene til fremtidige og nylig utdannede barnehagelærere.

1.1 Oppgavens oppbygning

Første del av oppgaven omhandler teori som vi mener kan hjelpe å svare på problemstillingen. Til å begynne med viser vi til hva rammeplanen sier om musikk i barnehagen og tidligere forskning om studenters forhold til musikk. Vi vil så gå videre til teori knyttet til personens forhold til musikk og musikalsk arbeid. Siste del i teorikapittelet har vi valgt å kalle for musikk, hvor vi tar for oss teori knyttet til musikalsk arbeid i barnehagen. De forskjellige møter som vi har valgt å presentere i denne seksjonen er ikke ment å være en representativ liste over alle potensielle musikalske møter i en barnehage – de har blitt valgt ut da de er de møter som våre intervjupersoner diskuterte i sine intervjuer. Etter denne delen forklarer vi hvilken metode vi valgte for å innhente informasjon til oppgaven, og hvorfor vi valgte nettopp den metoden. Dataen som vi tilegnet oss gjennom våre intervjuer vil vi presentere i empiridelen som følger. Deretter kommer vi til drøftingen hvor vi setter teorien opp mot empirien, og avslutter oppgaven med en konklusjon.

Vi har valgt å bruke begrepet intervjupersoner om de som er blitt intervjuet. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) og Dalland (2021). Det er et nøytralt begrep som dekker begrepene respondent, informant, og intervjuobjekt. Dette har vi valgt fordi at «[...] ord kan skape avstand» (Dalland, 2021, s. 68), og vi ønsker at de vi har intervjuet skal fremstå som personer, og mer enn bare noen som gir oss informasjon (s. 67).

2.0 Teori

Hensikten med å ha en teoridel er for at man skal kunne finne, lese og få en større forståelse for problemstillingen som er knyttet til oppgaven. Teoridelen handler om å presentere relevant litteratur og faglig godt materiale som kan knyttes til problemstillingen. Etter grundig arbeid med å finne teori har vi valgt det vi anslår vil være mest relevant for å besvare oppgaven.

2.1 Hva sier rammeplanen om musikk i barnehagen?

I Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) er kunst, kultur og kreativitet nevnt som et av barnehagens fagområder. Personalet skal blant annet «[...] motivere barna til å uttrykke seg gjennom musikk, dans, drama og annen skapende virksomhet, og gi dem mulighet til å utvikle varierte uttrykksformer» (2017, s. 52). Sammenlignet med tidligere utgaver av rammeplanen fremheves ikke en spesifikk musikalsk uttrykksform, slik sang blir i rammeplanen fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, s. 39). Sang står per 2017 under fagområdet kommunikasjon, språk og tekst. Personalet skal «[...] bruke varierte formidlingsformer og tilby et mangfold av bøker, sanger, bilder og uttrykksformer» (2017, s. 49). Personalet sine oppgaver innenfor kunst, kultur og kreativitet ellers har et tydelig fokus på tilrettelegging for, samtale om og anerkjennning og synliggjøring av det kunstneriske og kulturelle mangfoldet i barnehagen (s. 51-52).

2.2 Hva sier tidligere forskning om studenters forhold til musikk?

I artikkelen «Er jeg musikalsk» (2021) diskuterer Jan Kjetil Torgersen og Morten Sæther resultatene av en spørreundersøkelse som ble gjennomført i 2013, 2014, 2015 og 2017 ved Dronning Maud Minnes Høyskole. De spurte førsteårsstudenter ved barnehagelærerutdanningen om de er musikalske, hva det betyr å være musikalsk, hvis musikk var viktig for dem og hvem som har påvirket dem mest når det gjelder musikkinteresse (2021).

På en gradert skala svarte to tredjedeler av studentene at de anså seg selv som enten litt musikalsk, eller ikke i det hele tatt (s. 308). Resultatene av undersøkelsen viser at majoriteten av studentene vektlegger ferdigheter i sine definisjoner, som det «[...] å kunne spille et instrument, å kunne synge eller spille etter noter og å kunne danse til musikk» (2021, s. 309). 28 prosent mener på sin side at det å være glad i å lytte til musikk er hva musikalitet handler om. I en krysstabellanalyse mellom spørsmålene «Er du musikalsk?» og «Hva betyr det å være musikalsk?» viser Torgersen og Sæther at de som oppfattet seg selv som ikke-musikalske generelt sett hadde en ferdighetsrelatert oppfatning av musikk. Kun 10,3 prosent av den samme

gruppen mener at det å være glad i å lytte til musikk er å være musikalsk. Det skjer en stor økning – til 32,8 prosent – fra denne gruppen til de som anser seg å være litt musikalske, og tallene stiger jo større grad studentene anser seg å være musikalske (s. 310).

Når studentene fikk svare på hvem som hadde påvirket de når det gjaldt musikkinteresse svarte majoriteten at foreldre, venner og ulike media hadde hatt størst innflytelse – kun 9 og 4,6 prosent svarte at henholdsvis søsken og lærere hadde påvirket dem mest (2021, s. 313). I en krysstabellanalyse mellom spørsmålene «Er du musikalsk?» og «Hvem har påvirket deg mest når det gjelder musikkinteresse?» kan vi se at av de som definerer seg som ikke-musikalske har kun 9,5 prosent blitt påvirket av foreldrene sine. Foreldres innflytelse øker når vi går fra ikke til litt musikalsk, og fortsetter å øke opp til 53,3 prosent for de som i stor grad anser seg å være musikalske (s. 314).

2.3 Personen

2.3.1 Musikalitet – arv, miljø og den folkelige oppfatningen

Det finnes ulike måter å beskrive musikalitet. Kulset (2018) presenterer tre forskjellige definisjoner: «Musikalitet kan defineres som et naturlig utviklet sett av egenskaper basert på og begrenset av vårt kognitive og biologiske system», (Honing i Kulset, 2018, s. 21); «Musikalitet er et fundamentalt aspekt i et menneskeliv for å erfare og utforske sin væren i verden» (Angelo i Kulset, 2018, s. 21) og hennes egen fra det Store norske leksikon: «Menneskets kapasitet for å oppfatte, sette pris på, utøve eller skape musikk» (Kulset, 2019). Etter å ha lagt frem disse forskjellige måtene å se på og forstå musikalitet, så er Kulset (2018) snar til å understreke at de ikke nødvendigvis uttrykker uenighet (2018, s. 21). Vi skal nå se litt nærmere på det absolutte og det relativistiske musikalitetssynet, og den folkelige oppfatningen.

Sture Brändström (1999) navnga det absolutte og det relativistiske musikalitetssynet. Et absolutt musikalitetssyn tilsier at musikalitet er noe du fødes med – en gave gitt til deg, men ikke til andre. Et relativistisk musikalitetssyn ser på musikalitet som resultatet av miljøet du har vokst opp i. At vi alle fødes med en iboende musikalitet, men at hvorvidt vi får utviklet den i samhandling med andre mennesker er avhengig av miljøet rundt oss. Vår musikalitet kan forstås som et språk – noe som utvikles og får mening ved at vi tar det i bruk (Halle, 2023).

Den folkelige oppfatningen, oversatt fra engelsk «folk psychology», er tett knyttet opp mot det absolutte musikalitetssynet. Denne oppfatningen «[...] assumes that differences between people in musical ability are directly caused by inherent biological variability» (Sloboda et al., 1999, s. 46). Det er en utbredt oppfatning at man må komme fra en musikalsk familie og fødes med musikalsk «talent» for å kunne bli ordentlig god på et instrument, og dette er ikke en holdning som er forbeholdt de som mangler musikalsk utdanning. Brändström (1999) avdekket i sine intervjuer at «[...] flere musikkpedagoger kan *snakke om* musikalitet som noe som alle mennesker har, men de i *praksis* i egen undervisning framviser et mer absolutt syn på ‘det musikalske talentet’» (Kulset, 2018, s. 24). Sloboda et al. (1999) argumenterer med hele syv argumenter mot den folkelige oppfatningen: at vi i vesten har en for snever oppfatning av musikalsk talent; at vi har et spesialisert syn på musikalsk utvikling sammenlignet med den normative utviklingen i ikke-vestlige samfunn; at ideen om vidunderbarnet er konstruert av barnets ivrige foreldre; at øvelse alltid gjør mester; at musikere også kommer fra «umusikalske» familier; at vi opplever musikalsk stimuli før vi blir født og at dette kan ha en innvirkning på oss, og at det ikke finnes et identifiserbart sett med ferdigheter som tilsier at vi har eller ikke har musikalsk talent (Sloboda et al., 1999 i Kulset, 2018).

2.3.2 Spesialisert og normativ musikalsk utvikling

Den spesialiserte musikalske utviklingen innebærer at vår musikalske utvikling må skje i en institusjon. Vi må melde oss på steder som for eksempel skolekorps eller musikkskoler med målet om å bli spesialisert – å bli best mulig på vårt instrument. De som melder seg, eller blir meldt, på er gjerne de som av ulike grunner utmerker seg blant massen (Kulset, 2018). Den normative utviklingen betyr på sin side, ifølge Sloboda et al. (1999), at musikalitet er en naturlig del av det å være et menneske. Dette resulterer i at alle blir deltagende i utviklingen av «[...] hverandres musikalske ferdigheter samtidig som de selv musiserer» (Kulset, 2018, s. 29). Disse to typene av musikalsk utvikling, og deres kobling til våre syn på musikalitet, vil vi komme nærmere inn på senere i oppgaven.

2.3.3 Positiv og negativ musikalsk identitet

Vår musikalske identitet refererer til hvordan vi ser på oss selv som musikalske eller umusikalske personer, og hvordan dette synet påvirker vår identitetsdannelse og selvoppfatning, og hvordan dette former oss, hvordan verden oppfatter oss og hvilke utfall dette vil ha for oss (Kulset, 2018, s. 34). En fremtidig barnehagelærer med en positiv musikalsk identitet, tillater seg selv å se på seg selv «[...] som et musikalsk menneske som kan bruke

musikaliteten sin» (s. 34). Det å ha en negativ musikalsk identitet innebærer det motsatte. Det er mulig å ha et såpass negativt forhold til sin egen musikalitet at positive erfaringer og iherdige innsatser fra motiverte lærere ikke vil kunne skape nok forandring hos studenten slik at når vedkommende kommer seg ut i jobb, vil de ikke kunne musisere uhemmet (Kulset, 2017, s. 141). Det er dog mulig å omgå denne identiteten ved å musisere i fellesskap.

Kulset og Halle (2019) sin studie «Fake it 'till You Make It!» viser til hvordan barnehageansatte som har en individuell negativ musikalsk identitet, opplever en felles positiv musikalsk identitet når de fremfører musikk i fellesskap. I deres studie «Togetherness!» (2020) skriver de om vekten av «viet» i musikalske sammenheng, og en felles støtte blant de ansatte. De fant at det de kaller for «[...] sangfellesskapet mellom de voksne [...]» (Kulset & Halle i Halle, 2023, s. 31) er avgjørende for utviklingen av et positivt forhold til musikk hos de ansatte. Hvis en av de ansatte i barnehagen de undersøkte begynte å synge, så begynte de andre voksne i rommet å synge med (Kulset & Halle, 2020). De fikk en økt musikalsk selvtillit da fokuset beveget seg fra prestasjon til deltakelse. Som et resultat av denne gruppestøtten ble det mindre rom for de ansatte å føle seg musikalsk utilstrekkelige (2020). Et eksempel på slik musikalsk utilstrekkelighet, er stemmeskam.

2.3.4 Stemmeskam

Stemmeskam er et begrep myntet av Tiri Bergesen Schei etter lang undervisning på musikklinjer på videregående skoler der hun møtte mange elever som ikke likte lyden av sin egen stemme. De var redde for at andre skulle synes at «[...] de sang stygt eller 'feil', og de trodde det var nødvendig å rette seg etter en bestemt norm for å ha en fin nok sangstemme» (Schei & Duus, 2016, s. 79). Om skam, skriver Schei: «Skammer man seg, føler man seg avkledd, et ord som favner følelsen av å være ubeskyttet og uverdigg. Kraften i skam strømmer fra menneskets fundamentale behov for aksept, for å inngå i nærende relasjoner» (2011, s. 87). Vår stemme er sterkt knyttet til vår identitet, hvilket i sin tur fører til at sang er sterkt knyttet til vår identitet. Det gir sang muligheten til å åpne opp for sterke gledesuttrykk, både alene og i lag med andre, men dess dype bånd til vårt indre kan også gjøre oss ekstra sårbare. Det som vi en gang kunne uttrykke uhemmet kan nå være noe vi gruer oss for å vise frem, og ha en ubevisst innvirkning på våre musikalske bidrag i barnehagen (Halle, 2023).

2.3.5 Forutsetninger for musikalsk arbeid i barnehagen

Så langt har vi skrevet om måter å se på musikalitet, og om musikalske identiteter. Dette er faktorer som skaper forskjellige forutsetninger for den fremtidige barnehagelærerens musikalske arbeid i barnehagen. I sin diskusjon om barn og voksnes individuelle forutsetninger for musikalsk utfoldelse skiller Hanken og Johansen (2021) mellom motivasjonelle, emosjonelle og sosiokulturelle aspekter. En individs trygghet eller utrygghet overfor musikalsk arbeid kan klassifiseres som emosjonelle aspekter. Lav lærelyst, eller et ønske om å ikke delta, kan kategoriseres som motivasjonelle aspekter. Det som kalles for sosiokulturelle forutsetninger handler om våre sosiale og kulturelle bakgrunner (Sæther & Angelo, 2019, s. 144).

For å kunne jobbe med musikk i barnehagen er barns forutsetninger sentrale, men det er også forutsetningene til barnehagelæreren. I arbeidet med musikk er det barnehagelæreren som har ansvaret for å lede den pedagogiske jobben. Det barnehagelæreren tar med seg av blant annet holdninger, kunnskaper og ferdigheter til arbeidet med musikken i barnehagen er avgjørende. En individs holdninger utvikler seg gjerne gjennom oppvekst og skolegang, og formes av både positive og negative erfaringer med musikk (Sæther & Angelo, 2019, s. 145). Denne formingen av holdninger fortsetter i voksen alder og «[b]arnehagelærerutdanningen kan ha stor betydning for å forme disse positive, men også negative erfaringene videre [og ha] avgjørende betydning for hva slags forståelse av seg selv som musikalske leder barnehagelærerne utvikler» (Uhre i Sæther & Angelo, 2019, s. 145).

2.4 Musikken

2.4.1 Aktivt og passivt musikkbruk

Tilnærmingen til musikkarbeidet i barnehagen kan grovt deles opp i to kategorier: passiv og aktiv musikkutøving. Å spille opp musikk på høgtalere, en aktivitet der hverken voksne eller barna skaper musikken, teller som passiv musikkutøving. Under aktiv musikkutøving ligger aktiviteter som det å synge, spille og danse – aktiviteter der musikkglæden står sentralt (Bæverfjord & Torgersen, 2019, s. 139). Passiv musikkutøvelse med musikk som blir spilt opp på høyttalere står sterkere i dagens barnehager enn aktivt bruk av instrumenter. Dette viser en rapport publisert i 2020 av Utdanningsdirektoratet som presenterer en «analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren» (Naper et al., 2020). I rapporten, som spør barnehagestyrere over hele Norge, rapporterer over en tredjedel at

instrument blir brukt i liten grad eller mindre. I kontrast svarer omtrent halvparten at høyttalere blir brukt i stor grad eller mer (s. 52-53). Bruken av musikk via musikkanlegg har et dårlig rykte i fagmiljøet, noe Sæther (Sæther & Angelo, 2019) innrømmer selv, men han sier også at samtidig som han har stilt seg kritisk til bruken av musikk som stemningssettere, så betyr ikke det at ingen barn kan ha glede av bakgrunnsmusikk (s. 114). Han fortsetter å skrive at musikk som gjenkjennes av barnet kan vekke følelser eller assosiasjoner, og at musikk som barn opplever gjennom forskjellige medier kan ha stor betydning for det musikalske samværet mellom barna i barnegruppen (s. 115). Å spille opp privat musikk på høyttaler kan også være en måte å eksponere barn for musikk de kanskje ellers ikke ville ha møtt. Barnehageansatte som tar med seg sin egen musikk til å spille opp i barnehagen kan fungere som «[...] viktige og inspirerende musikalske døråpnere og veivisere for barna på avdelingen» (Knudsen et al. i Martinsen, 2023).

2.4.2 Musikalske møter – Samlingsstunder

Samlingsstunden har en sterk og lang historie i den nordiske barnehagetradisjonen. Til tross for at man må tilbake til rammeplanen fra 1996 for å finne noe som faktisk dikterer samlingsstundens plass i barnehagen, så er samlingsstunden noe som tar stor plass i hverdagen i en barnehage (Eriksen & Isaksen, 2020, s. 11). Unni Bleken (Reich, 1996) presenterer en potensiell definisjon av samlingsstunden som at barn og voksne sitter samlet og har felles voksen-ledet aktiviteter. Den er et fast punkt på dagsordenen og gjennomføres til forhåndsbestemt tid og sted, og sanger, regler, høytlesing, rim og samtaler er de element som hovedsakelig tar plass i samlingsstundene (Sønstabø, 1978; Håberg, 2019). Samlingsstunden brukes gjerne som en arena for gjensidig læring. «Barn lærer i samspill med andre og omgivelsene. Samlingsstunden som en arena hvor barna og personalet møtes, er en arena for samspill og læring med andre og av andre» (Eriksen & Isaksen, 2020, s. 27). Barn trekker inn sanger, bevegelser og strofer som de har plukket opp gjennom tidligere samlingsstunder. Det er viktig for oss som barnehagelærere å observere barns musikalske uttrykk. Gjennom disse kan vi få en innsikt i hvordan barna bruker disse uttrykkene. Dette kan skje gjennom musikalske samtaler, lek med forskjellige lyder og musikalske elementer eller spontansang (Sæther & Angelo, 2019, s. 76)

2.4.3 Musikalske møter – Spontansang

Spontansang er en musikalsk aktivitet som blir mye brukt i barnehagen. Det kan beskrives som «[...] vokale uttrykk som ikke er igangsatt eller strukturert av voksne, og som har en funksjon innenfor barnas egen sosiale verden, på barnekulturens premisser» (Knudsen & Ågedal, 2023, s. 45). Eksempel på typer av spontansanger kan være den flytende sangen som benyttes av de aller minste, ferdigsanger som barn mottar i og utenfor barnehagen og sangformler – korte melodiske eller rytmiske blokk som brukes i kommunikasjon mellom barna (Sæther & Angelo, 2019). En barnehage som tar i bruk et rikt og variert repertoar av sanger vil kunne bidra til barnas musikalske erfaringer. Det samme repertoaret vil og kunne legge en essensiell base for barnas personlige uttrykk og gi impulser til spontansanger (s. 99). Barna i barnehagen kan benytte spontansangen til å syng om viktige gjøremål som de opplever i hverdagen. I situasjoner hvor man stiller et barn kan barnehagelæreren være en aktiv medspiller i barnets bruk av den flytende sangen (s. 101). Ved å observere barnas lek og bevegelse kan vi konstatere at barna har et behov for å kunne uttrykke seg på en estetisk måte. Det kan skape et utgangspunkt for barnehagelæreren som da kan legge til rette for estetiske prosesser, hvor barna kan lage egne uttrykk som de tar med i sin egen kommunikasjon (s. 98-99).

2.4.4 Musikkens innvirkning på barns språkutvikling

Det finnes mange fordeler med å musisere i lag med barn i barnehagen, både i planlagte samlingsstunder og spontane møter som ved bleieskift og overgangssituasjoner. En av de mest kjente er musikkens positive innvirkning på barnas språkutvikling. Det belyses, som tidligere nevnt, og i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47-48). Disse positive effekter påvirker ikke kun toddlere og små barn, men og barn med flerkulturell bakgrunn – bruk av musikk som hjelpemiddel for språkutvikling har vært tema for utviklingsarbeid i barnehagen, som skrevet om av for eksempel Møen og Thoresen (2019).

Barnet utvikler språket på det prosodiske og det segmentale nivået – det prosodiske berører språkets musikalske aspekter som rytme, betoning, intonasjon og fraselengder, og det segmentale berører vokaler og konsonanter og hvordan disse sammenlenkes (Sæther & Angelo, 2019, s. 81-82). Uttalen av nye lyder kommer frem av melodier og rytmer som barnet kan fra før av. Med kunnskap om dette kan barnehagelæreren forhåpentligvis se sammenhengen mellom et musikalsk møte og potensialet for utviklingen av talen hos barna. Sæheim (2012) bryter ned hvordan en barnehagelærer kan hjelpe barns språkutvikling ved hjelp av musikk i sitt kapittel om språkutvikling: musikk er oppmerksomhetsfangende, og barnehagelæreren kan

bruke konkreter i samspill med sangene for å skape økt forståelse; hen kan og knytte bevegelser til ordene i sangene. Ord fester seg ved hjelp av repetisjon, så sanger der ord repeteres hjelper ordene til å feste seg hos barna, og hjelper dem med å øke sitt vokabular (Evensen et al., 2012, kap. 7).

2.4.5 Nyttieverdi, og musikk for musikkens skyld

Ehrlin og Tivenius (2018) gjennomførte en studie der de fant ut at av de ansatte som kun, eller i all hovedsak, så musikken sin nytteverdi som et verktøy for å, for eksempel, hjelpe med språkutviklingen var mer sannsynlige til å lede og initiere musikalske aktiviteter enn de som satte musikk på en pidestall. De sier: «Stating that music is important for learning about music implies that music has value for its own sake [...] and therefore that music is regarded as a subject that demands practical skill» (Ehrlin & Tivenius, 2018, s. 24). Dette vil vi komme tilbake til i drøftingen av våre funn.

3.0 Metode

3.1 Kvalitative intervjuer og fokusgrupper

Vi har benyttet oss av kvalitative fokusgruppeintervjuer. Med kvalitativt intervju menes det at intervjuet tar og sikter seg inn på å få frem beskrivelser av situasjonen som intervjupersonen befinner seg i (Dalland, 2021, s. 71). Disse intervjuene skal være semistrukturerte, noe som innebærer at intervjuet “[...] følger en intervjuguide med bestemte temaer og forslag til spørsmål” (s. 68).

Fokusgrupper kan defineres som «[...] en form for gruppeintervjuer hvor man samler et antall informanter for å diskutere ett eller flere temaer eller fokuser» (Wilkinson i Tjora, 2021, s. 137). Det er en effektiv måte å generere kvalitativ data fra en større mengde intervjupersoner. Interaksjonene og samspillet som oppstår mellom deltakerne kan gi en høyere nivå av spontanitet i svarene som fås, sammenlignet med andre former for kvalitativ datagenering. Fokusgrupper gir intervjupersonene den tryggheten som kommer med å være en del av en gruppe (Tjora, 2021). Gruppene bør på generell basis bestå av cirka 6-8 personer og være et sted mellom en til to timer, men vi har i vårt tilfelle valgt å danne såkalte «mini-fokusgrupper» (s. 138) som består av 3 personer. Dette fordi at det skal bli mer lett-håndterlig for oss som gjennomfører slike intervjuer for første gang.

En annen faktor vi måtte ta i betraktning var sannsynligheten av at våre intervjupersoner kom til å ha noen form for relasjon til hverandre. Dette belyser Halkier i «Fokusgrupper» (2010): [...] [et valg må tas] om fokusgruppene skal bestå av folk som kjenner hverandre eller av folk som ikke gjør det (s. 33). Fokusgruppens sosiale samhandling og gruppedynamikk er avhengig av om gruppe medlemmene kjenner hverandre eller ikke. Fordelene med folk fra samme nettverk i samme fokusgruppe er at det blir lettere for intervjupersonene å delta i samtalen, siden det føles tryggere med mennesker man kjenner (Halkier, 2010, s. 33-35). «Deltakere fra samme nettverk kan også utdype hverandres perspektiver på grunn av felles erfaringer og opplevelser» (Bloor et al. i Halkier, 2010, s. 35). En bakdel med dette er dog at eksisterende gruppedynamikk kan ha en negativ innflytelse overfor individet og få de til å si ting de ikke mener, eller ikke si ting de faktisk mener (Halkier, 2010, s. 35). Etter å ha vurdert fordelene opp imot bakdelene bestemte vi oss for at å dele opp intervjupersonene i grupper med eksisterende gruppedynamikk.

3.2 Målgruppe

For å besvare vår problemstilling valgte vi 3. årsstudenter som målgruppe, da de som studenter har fullført nesten hele utdanningen sin og har den ferskt i minne, men også forbereder seg for å komme seg ut i arbeidslivet.

Et krav vi stiller til våre intervjupersoner er at de har gjennomført og bestått kunstfaget KKK201 (kunst, kultur og kreativitet) i løpet av utdanningen sin. Gjennom dette faget skal de ha fått kunnskap innen det å skulle forholde seg til musikalske møter i barnehagen da læringsutbyttet blant annet sier at studenten skal:

- ha «[...] kunnskap om estetiske virkemiddel, arbeidsmåtar, material, instrument, verktøy og teknologi i litteratur, musikk, drama og forming» (HVL, 2024)
- vise «[...] evne til å bruke dramatiske, visuelle, musikalske og litterære virkemiddel» (HVL, 2024)
- kjenne «[...] barnehagelærarens betydning som medskapar, deltakar og rollemodell i barn sine estetiske læringsprosessar» (HVL, 2024)

3.3 Planlegging

Våre intervjuer var planlagt slik at vi skulle fungere som moderator og assisterende moderator, i stedet for en intervjuer og referent. En moderators funksjon er å styre samtalen; å sørge for at alle får muligheten å si noe, å følge opp temaer som oppstår og å formulere spørsmål. Assisterende moderator har ansvaret for å dokumentere samtalen, i vårt tilfelle med lydopptak og notater (Tjora, 2023, s. 139). Da begge parter er involvert i intervjuprosessen må man være veldig nøye med å respektere hverandres roller i samtalen, da det ofte ikke skal så mye til for å avspore et intervju (Dalland, 2021, s. 93).

For å få et vellykket intervju må man som intervjuer ha forberedt seg godt ved å være klar på hva en vil oppnå med intervjuet. For at intervjuet skal kunne få en flyt er det viktig å ha relevante spørsmål og kunne gi respons på det personen som blir intervjuet sier slik at man styrer intervjuet framover (Dalland, 2021, s. 81-82).

3.4 Forskningsetikk

Forskningsetikk handler om «[...] å ivareta personvernet og sikre at de som deltar i forskning, ikke blir påført skade eller unødvendige belastninger.» (Dalland, 2021, s. 168). Dette innefatter ryddig bruk av personvern, anonymisering, taushetsplikt og informert samtykke. Når

intervjupersonene ble kontaktet fikk de fylle i et samtykkeskjema (se vedlagt). Vi laget også en intervjuguide (se vedlagt). Vi valgte dog å ikke dele ut intervjuguidene våre på forhånd for å unngå forberedte svar. For å sikre at intervjuene ikke ble forstyrret valgte vi å booke lukkede grupperom på Høgskulen på Vestlandet. Skolen ble også valgt da det er en plass alle har kjentskap til og føler seg trygge i. Navnene som blir brukt i oppgaven er fiktive.

3.5 Gjennomføring

Vi hadde originalt tre fokusgrupper bestående av tre intervjupersoner. Grunnet sykdom måtte en av intervjupersonene melde avbud i siste liten. Vi vil si oss fornøyde med valget av fokusgruppe som intervjumodell, da fremgangsmåten gjorde at det oppstod dialoger mellom intervjupersonene og genererte data som potensielt ellers ikke ville kommet frem.

Intervjupersonene ble kontaktet på digitale plattformer hvor vi kunne nå ut til flest mulig. Etter hvert som vi fikk svar fra mulige intervjupersoner, begynte vi å avtale tid til intervjuene. Grunnet tidene våre intervjupersoner var tilgjengelige for intervjuer endte vi opp med å måtte gjennomføre to av tre intervjuer uten assisterende moderator. Dette førte til at moderatoren under disse intervjuene glemte enkelte spørsmål. Før intervjuet fikk våre intervjupersoner lese gjennom og signere samtykkeerklæringen. Intervjuene ble så tatt opp på en diktafon for senere transkribering – ord-for-ord, bearbeidet og avslutningsvis tematisk sortert, som beskrevet av Dalland (2021, s. 95-98). Intervjupersonene tolket mange av spørsmålene fra intervjuguiden forskjellig fra hverandre, men og på andre måter enn vi hadde forventet. Vi var forberedt på at dette kunne skje (Dalland, 2021). Det gjorde det til tider vanskeligere å stille oppfølgingsspørsmål. Vi vil til tross for de glemte spørsmålene og de uventede tolkningene av våre spørsmål si oss fornøyde med gjennomføringen av intervjuene og kvaliteten på dataen vi fikk samlet inn.

Vi skal nå presentere den data som viset seg å være av størst relevans for denne oppgaven. Vi har valgt å strukturere empirien tematisk og ikke kronologisk, hvilket fører til at det i noen tilfeller dukker opp svar fra forskjellige spørsmål under samme tema. Dette har vi valgt å gjøre i et forsøk på å presentere våre funn «[...] tydelig og oversiktlig» (Dalland, 2021, s. 198).

4.0 Empiri

Grupper

Gruppe 1: Haakon (26), Johanna (23) & Leif (26)

Gruppe 2: Tobias (29) & Jon (31)

Gruppe 3: Madeleine (23), Sara (28) & Ida (24)

4.1 Musikkens rolle og innflytelse

Fem av åtte intervjupersoner mener at musikk har hatt noen form for betydning når de blir spurt om hvilken rolle den har hatt i livet deres. Haakon i gruppe 1 knytter det opp imot barndommen: «Det var musikk og sånn da jeg var liten da. Mamma sang litt sanger, og bestemor spilte ofte trekkspill, og det var jo koselig». «Jeg føler at jeg har hatt med meg musikken hele livet», svarer Johanna. Som en av de som ikke føler at musikk har spilt en stor rolle, svarer Tobias: «Jeg har ikke vokst opp i en spesielt musikalsk familie. Mamma sang jo godnatt-sang til meg, men jeg har aldri hatt et forhold til musikk – utenom kanskje bilturer og sånn». Jon tilføyer: «Nei, jeg har jo alltid vært mer av en musikklytter enn, hva skal vi si, utøver. [...] Men så har det jo kommet litt mer inn i arbeidslivet etter hvert som jeg har blitt eldre».

Når vi spør om hvem eller hva som har hatt størst musikalsk innflytelse på våre intervjupersoner er det generelt samstemt om at familiemedlemmer har hatt størst innflytelse. «Mamma, bestemor og egentlig bestefar fordi at han spilte mye gitar og sang mye, men kanskje mest mamma» sier Haakon. Johanna er enig og forteller om å ha blitt sunget for når hun var liten, og at hun føler at hun bærer det med seg. Videre nevner intervjupersonene søsken og andre familiemedlemmer som store inspirasjonskilder. Jon uttrykker på sin side at hans venner har hatt størst betydning. «For min del så går det mer mot venner, og så har det utviklet seg på egen hånd derifra»

4.2 Musikalitet

På spørsmålet om intervjupersonene ville definert seg som musikalske eller ikke, svarer de aller fleste at de ikke oppfatter seg selv som musikalske. Dette begrunnes i at de føler at de er dårlig til å synge eller at de ikke kan spille instrumenter. Eksempelvis svarer Madeleine: «Jeg gikk på piano før [...] Jeg vet i hvert fall at i barnehagen så har det ikke så mye å si hvilken

slags sangstemme du har, men jeg har veldig dårlig sangstemme [...] jeg kan egentlig [ikke spille noen] instrumenter nå, så jeg føler meg ikke så musikalsk».

Når intervjupersonene fikk spørsmålet om å definere hva det betyr å være musikalsk, peker majoriteten til det å kunne enten synge eller spille. «Altså, det er jo lett å svare på. Å være god utøvende», svarer Jon. «Men det er jo kanskje egentlig dypere enn det», legger han til. «Å være flink til noe, om det så er å spille instrument eller synge» sier Johanna. Haakon legger til: «Ja, det å være flink til å formidle til andre, på en måte». Sara reflekterer over sin musikalitet, og forteller at hun har innsett at hun er mer musikalsk enn hun trodde før. Hun sier fortsatt at hun «ikke kan synge» og «i hvert fall ikke kan spille noen instrumenter», men hun nevner og at hun klarer å finne kjente melodier på et piano uten å kunne noter, og avslutter: «Det kanskje handler om mer enn bare de tingene vi har lært, men og det som faller litt naturlig på en måte.»

4.3 Erfaringer med musikalske møter i barnehagen

Vi ba våre intervjupersoner om å komme med eksempel på planlagte og spontane musikalske møter. «Jeg pleier bare å synge om aktivitetene vi gjør, 'nå skal vi ta på oss en støvel' kan jeg synge [...]» sier Tobias. Leif foreslår at det finnes muligheter til musikalsk utfoldelse ute i naturen. «Det kan være sånn at når de går ut i skogen så kan vi finne et tre hvor man kan lage lyder», sier han.

Hva de spontane møtene kunne være hadde intervjupersonene forskjellige tanker om, men alle nevnte samlingsstunden som eksempel på et planlagt møte. Det trenger dog ikke alltid være planlagt. Madeleine forklarer: «Ja altså det planlagte er jo samlingsstunden, men den trenger jo ikke å være planlagt. Den kan være spontan også. Hvis du for eksempel har åtte barn på fanget og så begynner alle å synge».

I gruppe 3 oppstår en diskusjon rundt bruken av høyttaler. «I barnehagen jeg er i nå så merker jeg at de bruker høyttalere veldig mye. Da kommer det jo veldig mange barn, og det er det jo veldig lett å bare danse med barna eller gjøre noen bevegelser med dem. Å synge er og mye lettere siden det er noe i bakgrunnen» sier Madeleine. Ida nevner senere i intervjuet at hun ønsker å avvenne barn fra bruk av høyttalere, og heller jobbe med aktivt bruk av musikk. «I går så sang vi 'ryddetid'-sangen i stedet for å ha den på høyttaleren og det fungerte jo veldig bra fordi [barna] er jo med, og de kan den jo», sier hun.

4.4 Trygghet og utrygghet i musikalske møter

Flere av intervjupersonene uttrykker forskjellige nivåer av utrygghet overfor å delta i musikalske møter. «Jeg syntes at det var litt skummelt i starten», sier Haakon. «Så blir du mer trygg på deg selv, og du ser at alle andre voksne synger som vanlig [...] og så er det ikke så skummelt likevel». «Det er jo ofte de voksne en er mest redd for», sier Leif. «Hvis du skal noe alene så er det jo veldig skummelt». I gruppe 3 har Sara og Madeleine denne dialogen:

«Jeg begynner å føle ganske mye trygghet i det å delta i musikalske møter, men det å lede synes jeg er litt skummelt.» «Spesielt når voksne sitter der og ser på.» «Ja.» «Hvis jeg hadde vært alene med barna så hadde det vært null stress.» Sara avslutter: «Det går helt fint hvis det er en voksen som er på samme nivå som meg, men med en gang noen jeg vet er god i musikk ser på blir jeg litt ubekvem [...] det er noe inni meg som tenker at han dømmer meg fordi at jeg ikke kan spille gitar og synger falskt.»

Ida konstaterer: «Jeg vil ikke sitte med den ukomfortable følelsen av å sitte der og synge alene». Tobias i gruppe 2 uttrykker ikke en direkte utrygghet – å fremføre noe er bare ikke naturlig for han. «Jeg bryr meg egentlig ikke [...] for meg er det sånn at det ikke er naturlig å synge så mye, men jeg har ikke noen problemer med å starte en sang eller sånne ting [...]», sier han. Han legger dog til at spontane møter «[...] der du sitter alene med et barn, og bare synger en trall [...]» er sammenligningsvis lettere enn når det er mange voksne i rommet.

4.5 Utdanningens innflytelse

Musikk-faget i emnet «Kunst, kultur og kreativitet» i andre studieår har påvirket intervjupersonenes forhold til musikk på forskjellige måter. I gruppe 1 og 3 er det stor enighet om at det har hatt en positiv innvirkning. «Jeg føler at jeg har lært meg mange barnesanger og sånne ting som jeg kan ta med meg videre og få inspirert [barna] litt» sier Johanna. Haakon tilføyer: [...] også fant vi jo ut hvor viktig musikk er for små barn og oppveksten deres». Sara har utviklet en større trygghet i seg selv, og uttrykker seg slik: «[...] [musikk-faget] har egentlig hjulpet meg til å finne litt trygghet i det at man ikke trenger å være så flink til å synge. Jeg følte ikke at jeg lærte så mye musikalsk egentlig, hvis jeg skal være helt ærlig, men jeg ble mye tryggere i rollen som en voksen som skal gi musikkopplevelser til barn». I gruppe 2 uttrykker Jon lignende meninger på en litt spissere måte: «[...] jeg har kanskje også lært meg litt i større grad til å gi litt mer f--n i at jeg ikke er så god til å synge».

Tobias mener at samtidig som at det kanskje er sider ved musikk han ikke har tenkt på før, som faget har belyst, så oppfatter han faget som ensformig. «Mye av undervisninga er

repetitiv [...] kanskje vi har fått et større vokabular, eller sangutvalg, men jeg føler ikke at det har endret mitt syn på musikk noe særlig», sier han.

4.6 Fremtidig deltakelse i musikalske møter

Vi spør intervjupersonene om hvilke faktorer som vil ha størst innvirkning på deres fremtidige deltakelse i musikalske møter, og det er stor enighet blant dem. Jon taler for de fleste når han sier: «Jeg tror det kommer veldig an på hvordan miljøet er på arbeidsplassen [...] det blir lettere å komme inn i et etablert miljø enn å skulle måtte bygge det opp selv». I gruppe 3 kommer de frem til at responsen man får fra kollegaer og ledelse er veldig viktig. «Hvis det er kollegaer som er sånn ‘nå sang du litt surt’, så blir man jo mye mer nervøs for å synge [...] det er jo litt viktig hvor åpne lederne på avdelingen er for musikk» sier Sara.

Ved spørsmål om hvordan de har lyst til å jobbe med musikk når de kommer ut i jobb kommer intervjupersonene med en rekke forslag. «Jeg hadde sikkert holdt meg til å synge en sang eller [lede en] samling, kanskje lære de om takt og sånn. Det var jo det vi lærte mest om i musikktimen», sier Leif. Tobias i gruppe 2 trur at han ikke kommer til å bruke musikk veldig aktivt, men han og Jon er enig om å bruke det som et verktøy for språkutvikling. «[...] sang er et ekstremt godt språkstimuleringsverktøy», sier Jon. I gruppe 3 diskuterer de et økt fokus på bruk av instrumenter. «Jeg har lyst til å få testet ut litt mer, og ikke bare gi dem et rasleegg og si at ‘nå skal dere holde takten’ men å la de få utforske instrumentene», sier Sara. Ida sier seg enig: «Ja, du vil ikke være ansvarlig for å la kassen [med instrumenter] stå på kottet og samle støv».

5.0 Drøfting

Ved spørsmål om sin egen musikalitet så svarer veldig få av intervjupersonene våre at de er musikalske, med begrunnelsen at de ikke skulle være flinke til å synge eller å spille noe instrument. Dette er uavhengig av hvem de opplever har påvirket de mest – om så foreldre, søsken eller venner. Det er veldig tydelig at de i stor grad har den folkelige oppfatningen av hva det innebærer å være musikalsk, eller et absolutt musikalitetssyn. Saras tanker om sin egen musikalitet, der hun tenker at musikalitet kan være «[...] det som faller litt naturlig», er det tydeligste eksempelet på en slik holdning. Det er interessant å se at samtidig som intervjupersoner nevner «talent» som et krav for å være musikalsk, viser de også en bevissthet over at det kan finnes en «dypere» definisjon på musikalitet. Dette tolker vi som at de er bevisste over at det finnes et relativistisk musikalitetssyn, men akkurat som de musikkpedagoger Brändström (1999) intervjuet er det noe de kanskje kan skjønne intellektuelt, men velger vekk.

Et slikt absolutt, talent-basert, syn på musikalitet mener vi kan ha en negativ innvirkning på våre intervjupersoners musikalske identitet da de gjennom et slikt syn aldri vil kunne se på seg selv som musikalske – på «ordentlig». Nesten ingen av våre intervjupersoner har en utelukkende positiv musikalsk identitet – alle snakker ned seg selv og sine egne musikalske evner, og de ender opp med å sitte igjen med en negativ musikalsk identitet. Sara snakker litt positivt om seg selv, men åpner resten av sin utlegning med en påstand om at hun ikke kan synge eller spille noen instrumenter. Vi mener at et mer relativistisk syn på hva det innebærer å være musikalsk kan øke sjansen til at få en positiv musikalsk identitet, hvis vi sammenligner med studiene gjennomført av Torgersen og Sæther (2021) som blant annet viser at studenter som anså seg selv å være musikalske viste større tendenser til å ha en videre forståelse av musikalitet (s. 310).

Intervjupersonene fremhevet ikke kun sine egne stemmer, men heller mangel på kompetanse generelt, som den grunnen til at de ikke føler seg trygge i musikalske møter. Sara nevner et hypotetisk eksempel, men i hennes eksempel er det snakk om kollegaer som aktivt skulle sitte og kritisere hennes sang-prestasjon – da vil vi si at det hadde vært et problem i avdelingskulturen, heller enn hennes oppfatning av seg selv. Grunnet intervjupersonenes kommentarer om at de ikke er «flink» til å synge vil vi påstå at stemmeskam fortsatt er en relevant faktor. Akkurat som Schei (2011) sine videregående elever så henter deres

kommentarer til en skam over å ikke kunne prestere på et tilfredsstillende nivå grunnet en ide av hva normen sier er «bra nok», og det hemmer i sin tur deres muligheter til å delta i musikalske møter.

Vårt samlede inntrykk av våre intervjupersoners forhold til sine egne sangstemmer og musikalske evner vil altså være at den er preget av et lag av skam. Akkurat som de nylig kursede barnehagelærerne som uttaler seg i Kulset & Halle (2019), snakker våre intervjupersoner ned sine egne sangstemmer og sin egen musikalitet. Dette til tross for en nyvunnet, bredere oppfatning av hva det innebærer å være musikalsk. Sara og Madeleine påpeker, for eksempel, at de «egentlig vet» at så kallet mangel på utøvende kompetanse ikke skal ha noen betydning i en barnehage samtidig som de snakker ned seg selv.

Slike kommentarer hjelper også å, i vår mening, understreke Brändström (1999) sine funn om hvor utbredt det absolutte synet av musikalitet virkelig er og hvor hardt den kan slå rot. Våre intervjupersoner er, i motsetning til de som er intervjuet av Brändström (1999), ikke utdannede musikkpedagoger. Akkurat som musikkpedagogene har de dog, gjennom sin utdanning, laget seg en oppfatning om hva musikalitet kan være – en holdning som til tider strider mot de ideer om musikalitet kulturen rundt de kan ha formet. Som et av sine argument mot den folkelige oppfatningen peker Sloboda et al. (1999) til eksistensen av ikke-vestlige samfunn der den normative musikalske utviklingen florerer, sammenlignet med vestens spesialiserte musikalske utviklinger. Når de ble spurt om hva de hadde lært seg i utdanningens musikk-fag så svarte Sara og Tobias at de «ikke lærte seg noe nytt» og at det for det meste gikk i sanger de kjente fra før. Disse to kommentarene kan hinte til forventninger om at man i et musikk-fag skal lære seg å fremføre på instrument til en viss standard. Før vi skulle starte det samme faget opplevde vi den samme umiddelbare reaksjonen, før vi oppfattet faget å handle mer om vår oppfatning av musikk enn om vår individuelle prestasjonsevne.

Den spesialiserte og den normative musikalske utviklingen kan og sammen kanskje gi oss «[...] svaret på hvorfor musikkpedagoger kan være vandrende selvmotsigelser i synet på musikalitet [...]» (Kulset, 2018, s. 28-29). Kanskje er det slik at musikkpedagoger og barnehagelærere som fagpersoner intellektuelt sett kan forstå og argumentere for den normative musikalske utviklingen, men at den folkelige oppfatningen av musikk sitter såpass godt at det kreves en fundamental forandring av hvordan vi tilnærmer oss musikk på et samfunnsnivå for at den skal gi slipp.

Det vi har oppdaget som et resultat av våre intervjuer er at våre intervjupersoner overlager mangler trygghet i planlagte musikalske møter – det eksemplet som fremheves er samlingsstunder. Dette gjelder uansett hvilken rolle musikk spiller, eller har spilt i deres liv. Dette er uheldig da, som Eriksen & Isaksen (2020) skriver, at barn lærer i samspill med andre og sine omgivelser, og at samlingsstunden kan fungere som en arena hvor barn og personal møtes – en arena for samspill og læring (s. 27). Dette sammenlignet med spontane møter med barn der de fleste uttrykker en større trygghet. Majoriteten av våre intervjupersoner uttrykker tanker om at musikk-faget i Kunst, kultur og kreativitet har gitt de et større repertoar av barnesanger til å fremføre sammen med barna, og måter å formidle musikk til dem på. Et stort repertoar, benyttet i både spontane og planlagte møter, vil «[...] kunne utgjøre det grunnleggende materiale for personlige uttrykk og impulser for spontansang» (Sæther & Angelo, 2019, s. 99). Dette vil si at en avdeling som benytter seg av et variert repertoar hjelper barna å skape seg et variert bibliotek av impulser for deres spontansang, noe som i sin tur vil bidra til musikalske improvisasjoner i lek med andre (s. 102). Vi argumenterer selvfølgelig ikke for at de ansatte ikke skal være engasjert i det musikalske, men vi argumenterer heller for samlingsstundene de gruer seg for å lede, og for viktigheten av et variert sangrepertoar.

På spørsmålet om «Hvordan har deres forhold til musikk forandret seg i løpet av studietiden?» uttrykker alle intervjupersoner at utdanningen blant annet har forandret måten de tilnærmer seg musikk-utøvelse. Sara, Madeleine og Jon sine utsagn om hvordan utdanningen har hjulpet dem til å slappe mer av i møte med musikk forteller oss at utdanningen har forbedret deres emosjonelle forutsetninger for deltakelse i musikalske møter. Det nevnes og at de har lært seg viktigheten av musikk i barnehagen. Når de snakker om hva musikk kan gjøre for barn, nevnes i aller hovedsak musikkens muligheter for å hjelpe språkutviklingen. Dette er veldig trolig fordi dette er noe som nevnes tydelig i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017), men også fordi det diskuteres i faglitteratur som alle har hatt tilgjengelig under utdanningen (f.eks.: Møen & Thoresen, 2019). Ute i barnehagene så virker også, av erfaring, denne nytteverdien å være den mest kjente – både blant barnehagelærere og fagarbeidere.

Vi nevnte tidligere at Ehrlin og Tivenius (2018) argumenterer for at de ansatte i en barnehage som vurderer musikk høyt og på sine egne premisser – *l'art pour l'art* – har en tendens til å utøve musikk mindre enn de som bare ser musikkens nytteverdi (s. 24). Gjennom våre funn kan vi se små likhetstrekk med denne observasjonen hos våre intervjupersoner og hvorvidt de gruer seg for å prestere musikalsk. Majoriteten av de snakker høyt om rollen

musikken har hatt i deres liv – samtidig kvir de seg foran tanken om å delta i musikalske møter og snakker dårlig om sine sangstemmer. Tobias, som selv mente at musikk aldri har hatt en stor rolle i hans liv, er veldig tilbakelent og gruer seg ikke for å synge i det hele tatt. Det kommer bare ikke naturlig. De har alle kjentskap til musikkens nytteverdi for språkutviklingen, men for Tobias, som ikke har samme sterke relasjon til musikk, åpner det opp til at han kan fokusere på musikk kun som en lærende aktivitet uten fokus på prestasjon. Det er da litt beklagelig at Tobias ikke har så gode motivasjonelle forutsetninger for å jobbe med musikk. Ehrlin og Tivenius (2018) bemerker seg også at det finnes de som både ser nytte- og egenverdien, akkurat som de andre intervjupersonene – den gruppen er den som utøver musikk minst. Vi vil, akkurat som de, si at dette er for lite data å trekke forhastede slutninger på, men samtidig si at dette kan peke til hva de holdninger fremtidige barnehagelærere har kan utvikle seg til når de kommer ut i jobb (2018, s. 26).

Når vi først er inne på temaet om studie-tidens innflytelse, så må vi komme innom aktivt og passivt musikkbruk. Gruppe 3 snakket mye om bruken av musikkanlegg i barnehagen, og hvordan de synes at det er en ukultur og noe som deres respektive avdelinger burde jobbe med. De har og ambisjoner om å øke bruken av instrument når de kommer ut i jobb. Basert på egne erfaringer vil vi si oss enige i disse påstandene, men det er viktig å ta to trinn bak og reflektere over disse holdningene. Når vi gjennom utdanningen lærer oss de mange fordelene med å musisere aktivt i lag med barna i barnehagen, er det kanskje ikke uforståelig at vi fremtidige barnehagelærere danner oss en oppfatning om aktiv musisering som «riktig» og passiv musisering som «feil» bruk av musikk. Kontrasten med «realiteten» når vi kommer ut i praksis og ser hvor utbredt bruket av høyttaler er sammenlignet med hva utdanningen lærer blir ufattelig skarp (se: Naper et al., 2020). Akkurat som Sæther vil vi overlag si at vi fortsatt synes at passiv musisering er en uting, men at det er en uting som samtidig ikke er uten sine fordeler (Sæther & Angelo, 2019, s. 114-115). Det finnes for eksempel potensial for bruk av høyttalere som et verktøy til å synliggjøre et «[...] kulturelt mangfold [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Det gjelder, som alltid, å være bevisst over de valg man tar og veie det positive opp imot det negative.

Majoriteten av intervjupersonene løfter frem den eksisterende kulturen blant de ansatte for bruk av musikk i barnehagen, eller avdelingen, som en avgjørende faktor for hvorvidt de kommer til å ta initiativ til musikalske møter når de kommer ut i jobb. En barnehage som fostrer en kultur der alle blir med da de skal synge kan kanskje ikke fjerne deres ansattes individuelle negative musikalske identiteter, men den lar de få ta del av en felles positiv musikalsk identitet

en stund i hvert fall. Dette støttes av Kulset & Halle (2020), men Haakon nevner og hvordan han senker skuldrene etter at han ser hvordan «[...] alle andre voksne synger som vanlig [...]».

En kultur som ikke er åpen for musikalsk utfoldelse kan resultere i en «forsvinning» av musikken fra barnehagen. I hennes hovedoppgave fra 2003 intervjuet Inger-Lisa Møen nylig utdannede barnehagelærere (på den tiden kallet «førskolelærere») om deres syn på musikk og egen kompetanse i et diskursivt perspektiv. Hennes informanter forteller litt om at de føler på dette fenomenet, at «[...] barnehagen har lett for å sluke kulturer og tradisjoner [...]» (Møen, 2003, s. 87). Møen selv skriver: «Etter utdanning sosialiseres førskolelæreren inn i det som kan kalles for barnehagekulturen, og dette ser ut til å bidra til at musikken forsvinner» (2003, s. 88). Ambisjonene til gruppe 3 om reduksjonen av passivt og økningen av aktivt musikkbruk er beundringsverdige, men de er eksempel på noe som kan forsvinne etter ansettelse og sosialisering. Vi mener at det ikke skal være nødvendig at barnehagen har en musikalsk vinkling, slik som barnehagen i Kulset & Halle (2020) for at den skal kunne danne seg en sunn kultur rundt bruken av musikk og for at de ansatte skal føle seg trygge når de utfolder seg musikalsk. Dette er en problemstilling som ikke kan løses som den gordiske knuten – det er den alt for mangefasettert for. Det vil dog blant annet kreve en «[...] sterkere bevissthet om eget musikkpedagogisk grunnsyn [...]» (Møen, 2003, s. 95) hos barnehagelærerne, en åpenhet til nye ideer i barnehagen, og evnen til å kunne stille seg kritisk til avdelingens musikalske praksis.

Vi har nå sett på hvordan disse fremtidige barnehagelærerne kunne tenkt seg å jobbe med musikk når de kommer ut i arbeid. Vi fikk mange praktiske eksempel på forskjellige måter å tilnærme seg musikalsk arbeid, og diverse mål de ønsket å oppnå (se gruppe 3's diskusjon om reduksjon av musikk på høyttaler). Dette er selvfølgelig veldig godt å høre, men hvis det er noe vi ble ekstra oppmerksom på, så er det det faktum at det ikke var noen som nevnte muligheten til å ta initiativ til kompetansehevende arbeid. Det er verdt å nevne at dette ikke var noe vi uttrykkelig spurte om, men det er noe vi synes er verdt å reflektere over. Kompetansehevende arbeid har muligheten til å gi personalet ny musikalsk inspirasjon, men også økt kompetanse og større musikalsk trygghet (Møen, 2019, s. 70-71). Nesten ni av ti barnehagestyrere mener at det finnes et behov for kompetanseheving innenfor praktiske og estetiske fag (Naper et al., 2020, s. 51). Vi mener ikke at det bør være barnehagelærerens ansvar ene og alene å ta slike initiativ, men vi mener at som personen på gulvet som «ser alt» så har hen et ansvar å oppdage de kompetanse-hull avdelingen trenger å tette.

6.0 Konklusjon

I denne oppgaven stilte vi oss spørsmålet: «*Hvordan forholder fremtidige barnehagelærere seg til musikalske møter i barnehagen?*», og for å kunne besvare dette spørsmålet så stilte vi to delspørsmål.

1. Hvordan forholder fremtidige barnehagelærere seg til musikalske møter de har hatt i barnehagen frem til nå?
2. Hvordan forholder fremtidige barnehagelærere seg til musikalske møter de skal ha når de kommer ut i jobb?

De studenter vi har intervjuet har frem til nå hatt et ambivalent forhold til musikalske møter i barnehagen. Majoriteten har en negativ musikalsk identitet; de har følt på en varierende grad av stemmeskam, og vurderer sine musikalske evner som dårlige ut ifra et absolutt syn på musikalitet. De henter til å ha utviklet et mer relativistisk syn på musikalitet alt ettersom studieåret med musikk-faget forløp, men deres oppfatninger om seg selv som musikalske er i mangt og mye uforandret. Denne skammen over deres egne stemmer og evner som intervjupersonene har opplevd har gitt de dårlige emosjonelle forutsetninger for å delta i, og lede, samlingsstunder. De har dog likevel ikke slitt like mye med å delta i spontane møter sammen med barn. Noen få fremhevet veldig spesifikt det de har oppfattet som et veldig utbredt bruk av høyttalere, som de stiller seg veldig negativt til.

En av de viktigste faktorene for at våre intervjupersoner skulle kunne delta i musikalske møter i fremtiden, er holdningen til de ansatte på avdelingen de ender opp i. De selv peker til følelsen av at kunne bli dømt av de andre, men like viktig er og risikoen for at det de tar med seg av kunnskap og erfaringer forsvinner inn i den etablerte barnehagekulturen. Noen av våre intervjupersoner har veldig dårlige motivasjonelle forutsetninger for musikalsk arbeid, men antyder at de allikevel vil delta i noen musikalske møter grunnet musikkens nytteverdi. Andre viser ambisjoner til å prøve å forandre kulturen rundt passivt bruk av musikk, og et ønske om å øke bruken av instrumenter.

Det denne oppgaven viser er at fremtidige barnehagelærere ser viktigheten av musikalske møter i barnehagen, og at til tross for deres individuelle utryggheter, musikalske identiteter eller forskjellige forutsetninger vil alle, med mer eller mindre begeistring, delta i dem. Ved å musisere sammen med kollegaer vil fremtidige barnehagelærere kunne omgå sin egen negative musikalske identitet og ta del av en felles positiv musikalsk identitet. Vi tenker

at kompetansehevende arbeid i barnehagen vil kunne ha en positiv innvirkning på de enkelte intervjupersonenes forhold til musikk, og hvordan de tilnærmer seg musikalsk arbeid, når de har kommet seg ut i jobb.

7.0 Litteraturliste

- Bæverfjord, H. & Torgersen, J. K. (2019). Musikk i barnehagen. I M. H. Frønes & V. Glaser (red.), *Praksisbok for barnehagelærerstudenten* (s. 139-151). Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Ehrlin, A. & Tivenius, O. (2018) Music in preschool class: A quantitative study of factors that determine the extent of music in daily work in Swedish preschool classes. I *International Journal of Music Education* 2018, Vol. 36(1), 17-33. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1177/0255761417689920>
- Eriksen, A. & Isaksen, B. (2020). Innledning: Kunsten å samles. I A. Eriksen & B. Isaksen (red.), *Kunsten å samles*. Universitetsforlaget.
- Evensen, F., Sæheim, R. & Sørenby, U. (2012). *Musikkglede i barnehagen: Lek med takt og toner*. Kommuneforlaget.
- Halle, K. (2023). Sang og sangfelleskap i barnehagen. I A. H. Balsnes, L. A. Hagen & S. Haukenes (red.), *Sangglede og stemmebruk i barnehagen*. (s. 29-41). Gyldendal.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Høgskulen på Vestlandet. (2024, 15.e mai). *Emneplan for Kunst, kultur og kreativitet(KKK201)*. <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/2022/kkk201/>
- Håberg, L.I.A. (2019). Samlingsstund – tradisjonsberar eller nyskapar i arbeid med tidleg litterasitet i barnehagen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(04), s. 288-299.
- Knudsen, J. S. & Ågedal, L. L. (2023). Spontansang i barnas verden. I A. H. Balsnes, L. A. Hagen & S. Haukenes (red.), *Sangglede og stemmebruk i barnehagen*. (s. 43-58). Gyldendal.
- Kulset, N. B. (2018). *Din musikalske kapital*. Universitetsforlaget.
- Kulset, N. B. (2017). *Musickhood. Om verdien av musikalsk kapital og musikalsk trygghet i væremåten hos voksne i flerspråklige barnehager* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk- naturvitenskaplige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2454457>
- Kulset, N. B. & K. Halle. (2019). 'Fake it till You Make it'. How do kindergarten staff in kindergartens with a music profile talk about their musical identity? *Proceedings of the 9th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children* (MERYC).

- <https://www.researchgate.net/publication/339352601> "Fake it till you make " How do kindergarten staff in kindergartens with a music profile talk about their musical identity
- Kulset, N. B. & K. Halle. (2020). Togetherness!: adult companionship – the key to music making in kindergarten. *Music Education Research*, 22(3), 304-314.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1765155>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Martinsen, H. (2023). Hvorfor synger vi? I A.H. Balsnes, L.A. Hagen & S. Haukenes (red.), *Sanglede og stemmebruk i barnehagen*. (s. 243-266). Gyldendal.
- Møen, I.-L. (2019). Rom for lyd – musikkinstrumenter i barnehagehverdagen. I I.-L. Møen & E. Thoresen (red.), *Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen*. (s. 57-72). Fagbokforlaget.
- Møen, I.-L. & Thoresen, E. (2019). Fra musikk til språk i barnehagen. I I.-L. Møen & E. Thoresen (red.), *Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen*. (s. 45-56). Fagbokforlaget.
- Naper, L. R., Myhr, A., Janninger, L. & Løe I. (2021). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2020. Analyse og resultater frå Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren* (2021:00076). SINTEF. https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/3012953/Barnehagedata_2020.pdf
- Reich, L.R. (1996). *Samlingsstunden*. Tano.
- Schei, T. B. (2011). Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. I K. Stensæth & L. O. Bonde (red.), *Musikk, helse og identitet* (s. 85-105). NMH-publikasjoner (2011:3).
- Schei, T. B., & Duus, A. L. (2016). *Modig som Mitwa: kunstnerisk utfoldelse med barnehagebarn*. Fagbokforlaget.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W. & Howe, M. J. A. (1999). Is Everyone Musical? I P. Murphy (red.) *Learners, Learning and Assessment* (s. 46-57). Paul Chapman Publishing, Sage.

- Sæther, M. & Angelo, E. (2019). *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Sønstabø, E.C. (1978). *Samlingsstunden i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Torgersen, J. & Sæther, M. (2021). Er jeg musikalsk? Barnehagelærerstudenters oppfatning av egen musikalitet. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (red.), *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research* (s. 297-321). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch12>