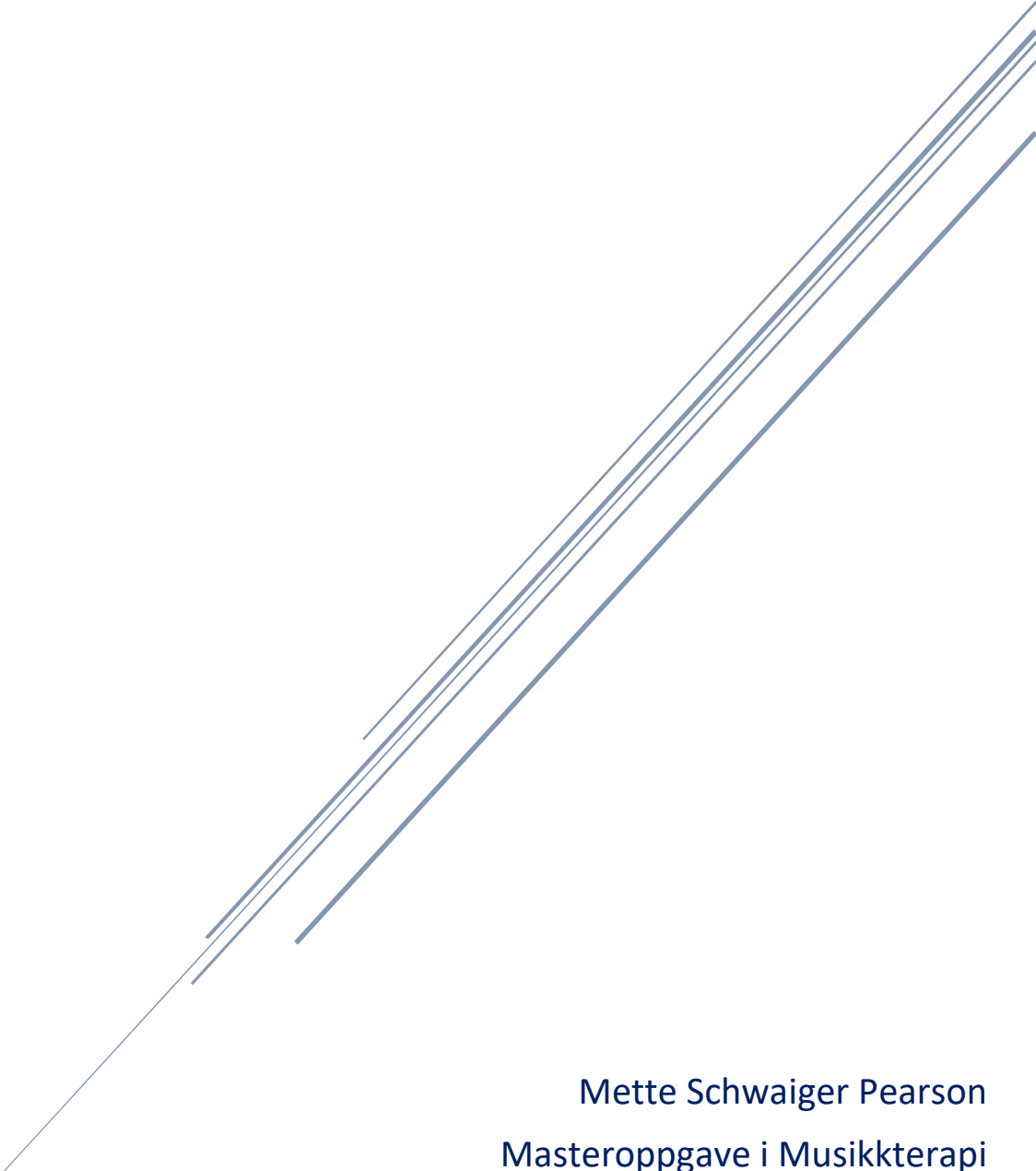


DET ER GREIT NOK NÅR DU BARE KAN SITTE OG SYNGE I KOR MED ANDRE ...

En kvalitativ studie av barnehagelæreres trygghet og utrygghet
på å utøve sang og musikk i barnehagen



Mette Schwaiger Pearson
Masteroppgave i Musikkterapi
Norges Musikkhøgskole 2020-2022

Antall ord; 21 991

Forord

Det er nok ikke helt tilfeldig at jeg nå, 30 år etter at jeg fullførte musikkterapistudiet ved Østlandet Musikkonservatorium, velger et tema som handler om opplevelsen av utrygghet knyttet til det å eksponere seg gjennom sang og musikk. Dette er noe jeg selv har kjent på kroppen mange ganger, og som det derfor har vært utrolig spennende å fordype seg i gjennom dette masterarbeidet. Det har gitt meg selv større innsikt i egne følelser og erfaringer knyttet til opplevelsen av å være for synlig, bli korrigerert eller ikke leve opp til egne eller det jeg antar er andres forventninger. Forhåpentligvis vil denne studien også være til nytte for andre.

For meg har sang vært den store lidenskapen, både som mangeårig korsanger og som solist. Sang har også vært mitt hovedinstrument som musikkterapeut. Selv om jeg har sangutdanning og er trygg på at jeg kan synge, har jeg kjent på stemmeskammen og sårbarheten i det å stille meg frem og kanskje bli betraktet som «ikke god nok». Selvfølgelig har jeg også mottatt gode tilbakemeldinger, og det er alltid hyggelig når noen synes jeg synger pent eller vakkert. Men det som kanskje betyr aller mest, er når noen uttrykker at de er blitt berørt, - *beveget*. For det er vel egentlig det sang og musikk handler om, - å bli *beveget* av og å *bevege seg* til sangen og musikken.

Nå er det ikke bare sang og stemmeskam denne oppgaven dreier seg om, selv om det å synge er en sentral faktor for mange i forhold til musikalsk trygghet og utrygghet. Barnehagelæreres eventuelle utrygghet i forhold til musikkarbeidet i barnehagen påvirkes også av andre faktorer, og noen er belyst gjennom denne studien.

Det er med stor lettelse, men også en god porsjon stolthet og glede, at jeg nå kan sette et endelig punktum for dette masterprosjektet. For det er ikke til å legge skjul på at det har vært krevende. Men samtidig veldig lærerikt.

Jeg vil rette en stor og varm takk til hver og en av mine informanter for at dere var villige til å stille til intervju og dele deres personlige historier. Uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig å fullføre.

Tusen takk også til min dyktige veileder Hans Petter Solli, som tålmodig har ledet meg på rett vei når jeg har forvillet meg eller kjørt meg fast. Noe som har skjedd opptil flere ganger.

Kristiansand, 10.05.2022

Mette Schwaiger Pearson

ROM

vi må gi hverandre rom
nok rom til å feile i
ikke bare én gang
men mange ganger
sytti ganger
enda flere

Tove Houck

fra diktsamlingen «I den ordløse time»

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er opplevelsen av utrygghet på å eksponere seg gjennom musikk. Studien er kvalitativ og basert på semistrukturerte intervjuer med 7 barnehagelærere. Jeg søker å forstå hva som kan ligge til grunn for at mange barnehagelærere opplever det utrygt å lede eller eksponere seg gjennom sang og musikk i barnehagen, og hva som kan gi økt trygghet. Tematisk analyse avdekket følgende tema; «Å være musikalsk», «Min musikalske verktøykasse», «Sårbarhet», «Musikkens rammebetingelser» og «Fellesskap». Jeg belyser negativt syn på egen musikalitet som trygghetsregulerende faktor samt et hinder for videre musikalsk utvikling, og om stemmekunnskap vil gjøre det tryggere å synge. Sårbarheten i det å eksponere seg gjennom musikk drøftes på bakgrunn av vårt medfødte behov for tilhørighet og anerkjennelse. Det stilles spørsmål til musikkens rammebetingelser, når barnehagelærere som ønsker å fremme musikkfaget er utrygge på egne prioriteringer og hindres av janteloven. Et felles fokus på musikk der man oppmuntrer og støtter hverandre og ser den enkeltes kunnskap som en felles ressurs, synes å være sentralt for økt trygghet, samt å opparbeide motstand mot skam, og stole på sin rett til å ta plass.

Stikkord:

musikalitet, stemmekunnskap, trygghet og utrygghet, sårbarhet, skam, Janteloven, rammebetingelser, fellesskap, barnehage, barnehagelærer

English title:**It is okay when you can just sit and sing together**

A qualitative study of kindergarten teachers' insecurity about exposing themselves through music

Abstract

The theme of this Master thesis is the experience of insecurity about exposing oneself through music. The study is qualitative and based on semi-structured interviews with 7 kindergarten teachers. I seek to understand why many kindergarten teachers are insecure about exposing themselves through music, and how to increase their confidence. Thematic analysis revealed the following topics: "Being musical", "My musical toolbox", "Vulnerability", "The conditions for music" and "Community". I discuss the negative view of one's own musicality as a protective factor as well as an obstacle to musical development, and whether vocal understanding will make it safer to sing. The vulnerability of exposing oneself through music is discussed, based on our basic psychological needs. The conditions for music in kindergartens are questioned, when kindergarten teachers who want to promote music as a subject, feel insecure about their own priorities and are hindered by the law of Jante. A common focus on music in the kindergarten, with encouragement and support, seem to be important for increased security, as well as developing resilience to shame.

Keywords:

musicality, vocal knowledge and understanding, security and insecurity, vulnerability, shame, the law of Jante, the conditions of music, togetherness, kindergarten, kindergarten teacher

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2. Valg av problemstilling og forskings spørsmål	2
1.3. Avgrensning og begrepsavklaring.....	2
1.3.1. Oppgavens fokus og avgrensning.....	2
1.3.2. Begrepsavklaring	3
1.4. Formålet med studien	3
1.5. Studiens relevans for musikkterapi.....	3
1.6. Tidligere relevante studier	4
1.6.1. “Fake it till You Make it”. How do kindergarten staff in kindergartens with a music profile talk about their musikal identity? (Kulset og Halle, 2019).....	4
1.6.2. Togetherness!: adult companionship – the key to music making in kindergarten (Kulset & Halle, 2020).....	4
1.6.3. Musical pathfinders of the kindergarten (Knudsen et.al. 2018)	5
1.6.4. Barnehagelærerstudenters utvikling av selvforståelse som musiske agenter i barnehagen (Uhre, 2018)	5
1.6.5. En barnehagelærers utvikling fra musikalsk utrygghet til musikalsk trygghet (Arenas, 2019)	5
1.6.6. Barnehagelærerens musikkfaglige kompetanse; hvor blir den av i møtet med arbeidslivet? (Valberg, 2012).....	6
1.7. Oppgavens oppbygging	6
2. Forskningsdesign og metode.....	7
2.1. Vitenskapelig paradigme	7
2.2. Hermeneutisk vitenskapssyn.....	7
2.2.1. Fordommer og forforståelse	8
2.2.2. Den hermeneutiske sirkel eller spiral;.....	8
2.2.3. Å sette seg selv «på spill».....	8
2.2.4. Min forforståelse	9
2.3. Innhenting av data.....	9
2.3.1. Semistrukturert kvalitativt forskningsintervju	9
2.3.2. Rekruttering av informantene	10
2.3.3. Gjennomføring av intervjuene	11
2.3.4. Informantenes tilbakemeldinger etter intervjuet	11

2.4. Transkripsjonsprosedyren	12
2.5. Tematisk analyse	13
2.5.1. Analyseprosessen	13
2.6. Metodekritikk, relevans og validitet.....	14
2.7. Etisk refleksjon	15
3. Teori.....	16
3.1. Musikalitet.....	16
3.2. Trygghet – et grunnleggende behov	17
3.3. Følelser	18
3.4. Musikk og følelser	19
3.5. Selvfølelse.....	19
3.6. Samhandlingens risiko.....	20
4. Resultat.....	21
4.1. Å være musikalsk.....	21
4.1.1. Ja, jeg er musikalsk	21
4.1.2. Ja, - litt iallfall.....	23
4.1.3. Nei, - ikke så veldig	24
4.1.4. Refleksjon	25
4.2. Min musikalske verktøykasse	26
4.2.1. Å synge	26
4.2.2. Fra kunnskap til verktøy	28
4.2.3. Refleksjon	30
4.3. Sårbarhet	30
4.3.1. Å bli vurdert.....	31
4.3.2. Janteloven	31
4.3.3. Når de flinke ikke tør	32
4.3.4. Refleksjon	33
4.4. Musikkens rammebetingelser	34
4.4.1. Informantenes opplevelser	34
4.4.2. Refleksjon	35
4.5. Fellesskap	36
4.5.1. Støtte og oppmuntring	36
4.5.2. Lære av hverandre.....	36
4.5.3. Felles opplevelser	37

4.5.4. Refleksjon	37
5. Drøfting.....	38
5.1. Å være musikalsk.....	38
5.2. Min musikalske verktøykasse	40
5.3. Sårbarhet	43
5.4. Musikkens rammebetingelser	46
5.5. Fellesskap	49
6. Oppsummering	52
Litteraturliste.....	54
Vedlegg	59
Vedlegg 1. Brev sendt til barnehager og barnehagelærere	59
Vedlegg 2. Brev ang. informert samtykke	60
Vedlegg 3. Intervjuguide	63

1. Innledning

Denne studien undersøker hva som kan ligge til grunn for at mange barnehagelærere opplever det utrygt å ta i bruk og utøve sang og musikk i barnehage, og hva som kan skape større trygghet for barnehagelærere som kjenner seg utrygge på dette området.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Temaet er valgt på bakgrunn av personlige opplevelser, og et ønske om å ta i bruk min erfaring og profesjonskunnskap både som førskolelærer (nå barnehagelærer), musikkterapeut og sangpedagog. Tidligere møter med studenter ved barnehagelærerutdanningen som ga utrykk for at de kjente seg utrygge på å delta i musikkaktiviteter, - særlig å synge sammen med andre voksne, ligger også til grunn. Samtaler med bekjente som jobber i barnehage har også skapt et inntrykk av at flere barnehagelærere av samme grunn unngår å ta i bruk musikk som pedagogisk verktøy. Det finnes flere studier knyttet til musikkarbeid i barnehagen, men få studier som tar for seg barnehagelæreres trygghet og utrygghet på å utøve musikk i norske barnehager. Studier jeg har funnet tar enten for seg hele personalgruppa i barnehagen; (Kulset & Halle, 2019; Kulset & Halle, 2020), eller er gjennomført i barnehager med tydelig musikkprofil; (Kulset & Halle, 2019; Kulset & Halle, 2020; Arenas, 2019). Det synes å mangle forskningen rettet spesifikt mot barnehagelærerens trygghet eller utrygghet knyttet til musikkarbeid i norske barnehager i sin alminnelighet.

Barnehagelæreren, tidligere kalt førskolelærer, har 3 års utdanning med Bachelorgrad, og er barnehagens pedagog. Som pedagogisk leder er barnehagelærerens ansvar «å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, [...] veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet», samt lede «planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede», (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 16). Barnehagens rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017) nevner musikk som del av fagområdet *kunst, kultur og kreativitet*, og som en arbeidsform under fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst*.

Forskning tyder på at musikk har dårligere rammebetingelser i barnehagene nå enn tidligere (Hernes et.al, 2019; Naper et.al., 2021). Med tanke på hva musikk betyr for barn og det faktum at mange barn tilbringer mye tid i barnehagen sine første leveår (Stensig, 2021, vil barnehagens vektlegging av musikk ha stor innvirkning på barnas trivsel og utvikling.

Barnehagelæreres eventuelle utrygghet på å ta i bruk musikk kan medføre at musikkfaget blir

mindre prioritert i det pedagogiske arbeidet. Dette har inspirert meg til å søke å forstå hva som kan ligge til grunn for barnehagelæreres trygghet eller utrygghet i forhold til å ta i bruk musikk i barnehagen.

1.2. Valg av problemstilling og forskningsspørsmål

For å kunne gi barnehagelærere god hjelp og støtte til å utvikle større trygghet på sin musikalske kompetanse når det gjelder å utøve og lede musikkaktiviteter i barnehagen, ser jeg det som viktig å søke innsikt i hvilke faktorer som kan ha betydning for at den enkelte opplever trygghet eller utrygghet på dette området. Videre søker jeg å forstå hva som eventuelt kan skape større trygghet for de som opplever utrygghet knyttet til musikalsk utøvelse i barnehagen, og har derfor valgt å belyse følgende problemstilling;

Hva kan gi økt trygghet for barnehagelærere som er utrygge på å ta i bruk musikk som pedagogisk verktøy eller eksponere seg gjennom sang og musikk i barnehagen?

Forskningsspørsmål;

1. Hvordan beskriver barnehagelærerne sin musikalitet og musikalske kompetanse?
2. Hvilke faktorer synes å ha betydning for at barnehagelæreren er trygg eller utrygg på å utøve musikk eller å synge i barnehagen?

1.3. Avgrensning og begrepsavklaring

Jeg vil her gjøre rede for studiens avgrensning, samt avklare begrepene *trygghet / utrygghet* og *eksponere* som blir brukt i tilknytning til problemstillingen.

1.3.1. Oppgavens fokus og avgrensning

Oppgaven omhandler barnehagelærere og musikkarbeid knyttet til norske barnehager. Det er barnehagelærere i rollen som pedagogisk leder i barnehagen som belyses. Jeg er opptatt av barnehagelærernes egen opplevelse av trygghet og utrygghet knyttet til musikkarbeidet, og hva som kan støtte eller være til hinder for at den enkelte barnehagelærer tar i bruk musikk som pedagogisk verktøy, og aktivt leder eller eksponerer seg gjennom sang og musikk i barnehagen. Kvaliteten og innholdet i musikkaktiviteter som blir brukt av barnehagelæreren, er ikke gjenstand for refleksjon og drøfting.

1.3.2. Begrepsavklaring

Begrepet «*trygghet*» er avledet av ordet trygg som knyttet til person eller vesen handler om følelse av sikkerhet eller ubekymrhet (NOAB, 2022a). Utrygghet vil i motsatt fall handle om å føle seg usikker eller bekymret. Trygghet og utrygghet, samt faktorer som har betydning for opplevelse av trygghet og utrygghet, belyses ytterligere under punkt 3.3 i teorikapittelet.

Begrepet «*eksponere*» kommer fra det latinske ordet *exponere* som betyr å *sette, stille frem* (NOAB, 2022b). Ved å bruke dette begrepet peker jeg på at barnehagelæreren gjennom å lede eller delta i sang og musikk sammen med barn og voksne i barnehagen vil være synlig og hørbar for andre.

1.4. Formålet med studien

Med denne undersøkelsen ønsker jeg å rette fokuset mot musikkfagets plass og betydning i dagens norske barnehager, der barnehagelæreres eventuelle utrygghet på å eksponere seg gjennom sang og musikk kan være en medvirkende årsak til at musikk tilsynelatende blir mindre prioritert enn andre fagområder i det pedagogiske arbeidet. Å løfte frem mulige årsaker til denne utryggheten og hva som kan skape større trygghet hos barnehagelærerne, vil forhåpentligvis gjøre det mulig å støtte barnehagelærere i prosessen mot større musikalsk trygghet, både gjennom studiet og i deres yrkesutøvelse i barnehagen. Forhåpentligvis vil dette kunne styrke musikk som fagområde i norske barnehager.

1.5. Studiens relevans for musikkterapi

Trygghet er et grunnleggende element i terapeutisk arbeid for å etablere en god relasjon mellom terapeut og klient (Helgesen, et.al., 2019, s. 112). Kunnskap om faktorer som påvirker trygghet eller utrygghet er derfor relevant for musikkterapi.

Trygghet og utrygghet knyttet til å lede og å eksponere seg gjennom musikk synes å være aktuelt for alle som jobber med musikk, både med tanke på egen trygghet/utrygghet og i forhold til mennesker man eventuelt jobber med.

Barnehagen er en sentral arena for musikkterapeutisk arbeid, siden mange barn med særskilte behov tilbringer dagen der. Barnehagelæreren er i den sammenheng en naturlig samarbeidspartner for mange musikkterapeuter, og gjør at kjennskap til barnehagelæreren og barnehagens musikkpraksis er relevant for musikkterapeuter. Oppgavens drøftingsdel trekker

linjer til musikkterapien der dette er naturlig, ved eksempler på hvordan musikkterapeuter kan være en støtte for barnehagelærere og barnehagen for øvrig.

1.6. Tidligere relevante studier

Jeg vil i det videre gjøre rede for noen tidligere studier som synes å være relevante for min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Studiene er valgt på bakgrunn av informasjon i studienes sammendrag, og avgrenset til forskning på musikk i norske barnehager i perioden 2012 – 2021 med tilhørende abstract.

Søk ble gjort henholdsvis Google Scholar, Oria, NMH Brage og NB-ECEC (Nordic Base of Early Childhood Education and Care), på både norsk og engelsk med følgende søkeord; musikk, norsk, barnehage, abstract / music, Norwegian, kindergarten, abstract.

1.6.1. “Fake it till You Make it”. How do kindergarten staff in kindergartens with a music profile talk about their musikal identity? (Kulset og Halle, 2019)

Kulset og Halle fant gjennom studien såkalt skjult negativ musikalsk identitet hos barnehageansatte, basert på den enkeltes opplevelsen av å ikke være god musikkutøver sammenlignet med andre ansatte. Studiet gjennomført i en barnehage med tydelig musikkprofil. Forskerne fant at noen av de ansatte, gjennom sin forståelse for musikkens betydning og syn på musikalitet som noe alle innehar, støttet og oppmuntret de andre til å ta i bruk sin musikalske kapasitet. Dette ble avgjørende for en felles musikalsk identitet i personalgruppa. På bakgrunn av dette utviklet forskerne en hypotese om at økt kunnskap om musikkens betydning vil kunne styrke barnehagelærerstudenters musikalske utøvelse.

1.6.2. Togetherness!: adult companionship – the key to music making in kindergarten (Kulset & Halle, 2020)

Forskerne tar utgangspunkt i sin tidlige studie (Kulset & Halle, 2019), og setter opplevelsen av «togetherness» i sammenheng med begrepene *barndomsbruddet*¹ og *stemmeskam*². Positivt sosialt fellesskap med daglig sangøker synes å skape større tilliten til og trygghet på

¹ Begrepet *barndomsbruddet* ble skapt av Bjørkvold (1989) som beskrivelse av et brudd som oppstår når barns naturlige tilgang til egen musikalitet endres i møte med samfunnets vurdering og ordbruk, som å synge fint/stygt, eller være musikalsk/umusikalsk.

² *Stemmeskam* er et begrep konstruert av Tiri B. Schei (1998), og beskrives som den intenst ubehagelige følelsen av å bli hørt som latterlig, verdiløs eller «ikke god nok» til å synge.

hverandre, samt en felles positiv musikalsk identitet som igjen kan øke den enkeltes tro på egne musikalske ferdigheter. Det vises også til en studie utført av Ehrlin and Tivenius, om at ansatte som primært ser på musikk som viktig i seg selv opplever musikk som for krevende å utføre, og bruker musikk i mindre grad enn de som tar i bruk musikk som redskap for innlæring av farger, ukedagene o.l. (Kulset & Halle, 2020, s. 304-305). Å skape trygge fellesskapsmusiserende mennesker bør ifølge forskerne være målet med musikkundervisning i barnehagelærerutdanningen.

1.6.3. Musical pathfinders of the kindergarten (Knudsen et.al. 2018)

Knudsen m.fl. gjennomførte observasjoner og intervjuer med ansatte i barnehager med en klar prioritering av musikk, og fant det de valgte å kalle *musikalske veivisere* i barnehagene, - dvs. ressurspersoner som på hver sin måte preget barnehagens musikalske praksis ved å vise vei for og engasjerer andre barn og voksne til å delta. De fem idealtypiske veivisere som ble identifisert, *DJ-en, tilretteleggeren, korlederen, omsorgsgiveren og artisten*, representerer ifølge forskerne spennet og mangfoldet i dagens barnehager, samtidig som det kan finnes andre eller variasjoner av disse.

1.6.4. Barnehagelærerstudenters utvikling av selvforståelse som musiske agenter i barnehagen (Uhre, 2018)

Uhre søker gjennom denne studien å identifisere og formidle aspekter ved musikkfagets undervisning og praksis i barnehagelærerutdanningen. Dette har betydning for barnehagelærerstudenters utvikling av en profesjonell identitet som rommer et musisk agentskap, dvs. «en kraft i prosessen med å forme et selv», (Uhre, 2018, s. 6). Funn gjennom studien tyder på at underviseren og undervisningen ved studiet er avgjørende for at studentene skal få trygghet og relevante erfaringer og kunnskap til å begynne å forme det musiske agentskapet. Praksisperioden er imidlertid en viktig faktor å transformere denne erfaringen og kunnskapen til en profesjonell setting, der kunnskap og kompetanse hos praksislærer og praksisbarnehage er avgjørende i prosessen.

1.6.5. En barnehagelærers utvikling fra musikalsk utrygghet til musikalsk trygghet (Arenas, 2019)

Arenas beskriver i denne studien hvilke utfordringer og mulighetene en ny barnehagelærer møter i musikkarbeidet i en musikkbarnehage, - både rettet mot barn og voksne i barnehagen,

men ikke minst i møte med eget tankeliv. Det reflekteres over hvilke syn og teorier som kan ligge til grunn for barnehagelæreres musikalske utrygghet eller trygghet. En opplevelse av å ikke innfri visse normer og standarder innenfor vestlig musikk-kultur kan ifølge Arenas fremkalle følelse av skam for ikke å prestere godt nok, noe som kan stå i veien for et ønske om å gjøre fellesskapsmusikk i barnehagen.

1.6.6. Barnehagelærerens musikkfaglige kompetanse; hvor blir den av i møtet med arbeidslivet? (Valberg, 2012)

Valberg søker i denne pilotstudien svar på hvor det blir av den musikkfaglige kompetansen til barnehagelærere i møtet med arbeidslivet. Studien avdekket at øvingslærerne i partnerbarnehagene hadde mindre musikkfaglige kompetanse enn hva som var forventet av dem som veiledere. Til tross for at øvingslærerne opplevde musikkopplæringen ved studiet som relevant, opplevde de etter noen års arbeid at de ikke lenger var musikkfaglig kompetente nok. Årsakene synes å være at «De egalitære idealene står sterkt i fagmiljøet», (Valberg, u.å. s. 6), noe som i tillegg til administrative oppgaver går ut over det (musikk)faglige.

1.7. Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 gjøres det rede for studiens forskningsdesign og metode, gjennomføring av studien samt vurdering av forskningsmetode og etisk refleksjon.

Kapittel 3 belyser relevant teori. Her vil jeg i tillegg til å belyse begrepet *musikalitet*, ta for meg teori som belyser ulike faktorer som har betydning for opplevelse av trygghet og utrygghet. Stikkord her er *grunnleggende behov*, *følelser* og *selvfølelse*.

Kapittel 4 omhandler studiens resultater, og gjøres rede for under følgende hovedtema med tilhørende refleksjoner; «*Å være musikalsk*», «*Min musikalske verktøykasse*», «*Sårbarhet*», «*Musikkens rammebetingelser*» og «*Fellesskap*».

I kapittel 5 drøftes resultatene i lys av relevant teori.

Oppgaven avrundes med en oppsummering i kapittel 6, der jeg også svarer på min problemstilling.

2. Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for bakgrunnen for valg av forskningsdesign og metode, min vitenskapsfilosofiske- og teoretiske tilnærming, innsamling av data, analyseprosedyre, min egen rolle i forskningen, samt vurderinger og refleksjoner knyttet til valg av metode og gjennomføring av studien.

2.1. Vitenskapelig paradigme

Denne studien søker å forstå hva som kan ligge til grunn for informantenes erfaring og opplevelse av utrygghet knyttet til musikkarbeidet i barnehagen, på bakgrunn av deres egne fortellinger om seg selv og sin bakgrunn. Dette er i tråd med det fortolkende paradigmet som setter *subjektivitet* i sentrum og anerkjenner at oppfattelse av verden påvirkes av den enkeltes ståsted, i motsetning til det positivistiske paradigmet som søker objektive og målbare fakta, (Malterud, 2018, s. 27-28). Bonde (2017) peker på humanistisk psykologi som et oppgjør mot naturvitenskapen og et menneskesyn preget av å betrakte mennesker kun som et biologisk og sosialt vesen. Forståelsesaspektet fremheves innenfor humanismen, fremfor forklaringer, og menneskets opplevelsesverden og dets subjektive erfaringer og søken etter personlig vekst og mening er det sentrale, (Bonde, 2017, s. 97-98). På bakgrunn av et ønske om kvalitativ informasjon fremfor kvantitativ, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming for å søke svar på min problemsstilling.

2.2. Hermeneutisk vitenskapssyn

Hermeneutikk er ifølge Thurén (2020, s 105) *fortolkningslære*, og sentralt for humanistisk forskning deriblant mange kvalitative musikkterapeutiske studier (Ruud, 2008). «For å forstå handling og mening støtter man seg til hermeneutikken som en fortolkende vitenskap» skriver Ruud (2008, s. 8). Thornquist (2018) viser til hermeneutikk som en reaksjon på naturvitenskapen. Siden mennesket også har en åndsdimensjon med fri vilje og mulighet for å gjøre bevisste valg, må man for å forstå et menneskes liv og handling, ta i bruk andre begreper og metoder enn de man bruker for å kartlegge naturen. Hermeneutikken skiller seg radikalt fra positivismen ved «å forstå og ikke bare begripe intellektuelt», (Thurén, 2020 s.104), I tillegg til sansing og logikk fremheves innlevelse og empati som viktig kunnskapskilde. Gjennom introspeksjon, dvs. å se inn i oss selv og gjøre en bevisst selviakttagelse, kan vi «forstå andre menneskers følelser og opplevelser (empati)». (Thurén, 2020, s. 105).

2.2.1. Fordommer og forforståelse

Bevissthet på egne fordommer og forforståelse er sentralt for hermeneutikken. Ordet fordom eller for-dom ble av Gadamer rehabilitert som et nøytralt ord for noe som er forut for «dommen», dvs. den tanke- og erfaringsmessige «bagasjen» som påvirker vår forståelse og tolkning (Thornquist, 2018). Forståelse er til stede i alt vi foretar oss, og helt grunnleggende og fundamental for vår evne til å oppfatte noe som noe, (Wormnæs, i Thornquist, 2018, s. 170). Wormnæs mener forståelse er et uttrykk for og bestemt av «en allerede eksisterende forforståelseshorisont», som ifølge Thornquist (2018) handler om våre samlede bevisste eller ubevisste oppfatninger, erfaringer og forventninger». Også Thurén (2020) understreker betydningen av forforståelsen. «Hvis vi gir avkall på den kunnskapskilden som forforståelse gir oss, da må vi nøye oss med de kunnskaper som også gjelder for maur og bier», (Thurén, 2020, s. 105).

2.2.2. Den hermeneutiske sirkel eller spiral;

Et annet sentralt tema i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel eller spiral som beskriver forholdet mellom deler og helhet i det som studeres. Meningen hos en del kan bare forstås om den ses i sammenheng med helheten. Som eksempel vil vår forståelse av deler av virkeligheten påvirke vår helhetsforståelse, som igjen påvirker vår forståelse av delen og gir en ny helhetsforståelse osv. Hver omdreining i denne hermeneutiske sirkelen gir ifølge Thornquist (2018) økt forståelse som igjen legger grunnlaget for dypere innsikt.

Ifølge den tyske filosofen Heidegger (1889-1976) er enhver forståelse en begrenset forståelse, men samtidig et utgangspunkt for en dypere forståelse. «Å forstå seg selv og andre er en uendelig prosess, en hermeneutisk spiral» (Thornquist, 2018, s. 191).

2.2.3. Å sette seg selv «på spill»

Som forsker er min oppgave å formidle den informasjon jeg har fått fra mine informanter, og samtidig tolke informasjonen i lys av tidligere definerte teorier. Dette er ifølge Thurén (2020, s. 113) «en usikker virksomhet» fordi tolkningen vil påvirkes både av mine vurderinger, min forforståelse og konteksten. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) mente man derfor må sette sine fordommer «på spill» (Thornquist, 2018, s. 199). Dette handler om å utvikle en bevissthet om sine egne fordommer og sin forforståelse fordi dette kan skape muligheten for ny forståelse (Nilsson, 2007).

2.2.4. Min forforståelse

Den kunnskap og erfaring jeg har opparbeidet meg gjennom utdanning og arbeid som barnehagelærer, musikkterapeut og sangpedagog, har formet mitt syn på musikalitet som et medfødt potensial og musikk som grunnleggende viktig for alle mennesker. Dette preger også mitt syn på at musikk som fagområde bør ha stor prioritet for barnehagelærere i barnehagen. I møte med informantene og deres historier har jeg vært bevisst på min egen forforståelse, og søkt å ha et åpent sinn fremfor å styre samtalen eller mine fortolkninger i retning av å få bekreftet min hypotese om at barnehagelærere sin trygghet eller utrygghet på å lede og å eksponere seg gjennom sang og musikk handler om mer enn musikalske ferdigheter. Samtidig har det vært nødvendig å stille spesifikke spørsmål på bakgrunn av min forforståelse og mitt ønske om dypere innsikt i hva som skaper utrygghet for barnehagelærerne knyttet til musikk. Arbeidet med dette prosjektet har vært en reise gjennom min egen forforståelse og min holdning til musikkarbeidet i barnehagen, og om det er en selvfølge at det er en del av barnehagelærerens mandat å skulle utøve musikk i barnehagen.

2.3. Innhenting av data

For å søke svar på min problemstilling har jeg valgt å gjennomføre kvalitativt forskningsintervju, som ifølge Kirsti Malterud (2018) er en forskningsstrategi for å beskrive, analysere og fortolke karaktertrekk og egenskaper ved fenomenene som skal studeres. Jeg har blant annet søkt etter eventuelle sammenhenger mellom den musikalske utryggheten enkelte barnehagelærer kjenner på og tidligere erfaringer og opplevelser, noe som best kan belyses ved at barnehagelærerne får fortelle sine historier.

2.3.1. Semistrukturert kvalitativt forskningsintervju

Et semistrukturert intervju med stor grad av åpne spørsmål, ble valgt fremfor et spørreskjema med faste spørsmål. Dette ga informantene anledning til å fortelle sin historie med minst mulig påvirkning fra meg og spørsmålene som blir stilt. Samtidig fikk jeg også svar på noen spørsmål jeg på forhånd ikke hadde tenkt på å stille. På den ene siden ønsket jeg dypere innsikt om hva som lå til grunn for informantenes erfaring og opplevelse av utrygghet knyttet til musikkarbeidet i barnehagen, ved at jeg oppmuntret dem til å fortelle om seg selv, sin bakgrunn og konkrete hendelser. På den andre siden var det interessant å få konkrete svar på deres syn på egen musikalitet og musikalske kompetanse, samt deres personlige forhold til musikk. Informantens opplevelse av musikkens plass og betydning i barnehagen og i hvilken

grad det ble forventet å lede musikkaktiviteter ble også belys. I gjennomføring av intervjuet, var jeg bevisst på at informantene skulle få anledning til å fortelle fritt, selv om dette medførte at informantene beveget seg bort fra spørsmålet i svaret som ble gitt. Dette kom til uttrykk ved at informantene av og til spurte meg om hva spørsmålet egentlig handlet om. Noen fastlagte spørsmål var imidlertid nødvendig for å holde fokus, og lede samtalen tilbake til tema. Noen fastlagte spørsmål som ble stilt til alle gjorde det også enklere å sammenligne svarene fra de ulike informantene, (vedlegg 4).

2.3.2. Rekruttering av informantene

Forespørsel om informanter ble i slutten av august 2021 (vedlegg 1) sendt som e-post til over hundre barnehager i 3 ulike kommuner på Sørlandet. I brevet informerte jeg om mitt masterprosjekt og at jeg ønsket å belyse hvilke faktorer som kan ha betydning for musikalsk utrygghet hos barnehagelærere, og hva som kan skape trygghet for barnehagelærere som er utrygge på å utøve musikk eller å synge i barnehagen. Jeg benyttet også mitt eget nettverk for å rekruttere deltakere. I medio september 2021 tok jeg telefonkontakt med styrerne i enkelte barnehager, siden det så langt var lite respons på min henvendelse. Jeg ble møtt med positivitet og forståelse for mitt behov for informanter. Samtidig meddelte styrerne at det er mye som skjer i starten på barnehageåret, med oppstart av nye barn, foreldremøter m.m. og at barnehagen får mange lignende henvendelser. Dette indikerer at min forespørsel kanskje burde kommet på et annet tidspunkt enn i oppstarten på barnehageåret.

Mitt primære ønske var å komme i kontakt med barnehagelærere som var eller hadde opplevd å være utrygg i nevnte sammenheng, samtidig som jeg informerte om at det også var aktuelt å intervju andre barnehagelærere som kunne bidra med erfaring og kunnskap om temaet. Mine informanter er primært rekruttert fra sistnevnte gruppe. Gjennom intervjuet kom det imidlertid frem at også de som tilsynelatende opplevde det trygt å både synge og lede musikkaktiviteter i barnehagen kjente på utfordringer og utrygghet i visse situasjoner, eller hadde kjent på dette tidligere. De kunne derfor bidra med personlige erfaringer når det gjelder å utvikle større trygghet knyttet til musikkarbeidet i barnehagen. En informant forteller at utryggheten hindret henne i å svare på den første mailen jeg sendte ut;

«Jeg tror det blir veldig nakent og åpent, når du sitter ansikt til ansikt med noen og skal svare på spørsmål. Det var vel derfor jeg ikke svarte deg på den mailen også, første gangen. Jeg tenkte «Nei, det orker jeg bare ikke, jeg later som jeg ikke har sett den».

Kanskje er dette årsaken til at det var lettere å rekruttere informanter som opplever det relativt trygt å eksponere seg gjennom sang og musikk i barnehagen?

2.3.3. Gjennomføring av intervjuene

Mine syv informanter er alle kvinnelige barnehagelærere rekruttert fra både kommunale og private barnehager i to kommuner på Sørlandet. De har gjennomført barnehagelærerstudiet fordelt på 4 ulike norske universiteter og høyskoler. Arbeidspraksis som barnehagelærer varierer fra ca. 3 – 10 år. De fleste har arbeidspraksis fra flere barnehager. En av informantene jobbet ikke i barnehage da intervjuet ble gjennomført.

To av intervjuene ble gjennomført hjemme hos informantene, og en av informantene kom hjem til meg. De øvrige intervjuene ble gjennomført på den enkeltes arbeidsplass.

Informantene møtte til intervjuet helt uforberedt på spørsmålene, og hvert intervju tok 45-60 minutter. Det ble foretatt lydopptak av intervjuene.

Det vil alltid være en viss asymmetri i forholdet mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2019). Opplevelsen fra mitt ståsted var likevel at intervjuene relativt raskt utviklet seg til å være en hyggelig samtale der informantene var åpne og imøtekommende og delte både faglige og personlige erfaringer og refleksjoner.

Når jeg valgte kvalitativt intervju som tilnæringsmåte, var jeg innforstått med å trå varsomt, og gå inn i intervjurollen med stor ydmykhet både av hensyn til den enkelte informant og til intervjuet som håndverk. Det var helt avgjørende at det oppsto en form for tillit mellom oss, og det var mitt ansvar å legge til rette for dette ved å møte den enkelte med respekt og som ekspert på sin egen opplevelse og historie. Jeg opplevde å være oppmerksomt til stede og viste oppriktig interesse for informanten og det hun formidlet. Om jeg lykkes å fange opp og gripe fatt i det som ikke ble fortalt, - det informanten bevisst eller ubevisst holder tilbake, er jeg usikker på. I ettertid ser jeg at jeg kunne gått mer i dybden på enkelte spørsmål. Samtidig var jeg opptatt av å ha respekt for den enkeltes grenser, og nøye veie mine oppfølgingsspørsmål.

2.3.4. Informantenes tilbakemeldinger etter intervjuet

Nesten samtlige informanter uttrykte at de selv hadde utbytte av å delta i intervjuet. Spørsmålene som ble stilt utfordret dem til å reflektere omkring sin egen historie, sin musikalitet og musikkens betydning, samt barnehagens vektlegging av musikk. Noen

opplevde også at intervjuet ga dem nye ideer eller inspirasjon til å få musikk på agendaen i barnehagen. Her er noen eksempler på dette;

- «Når du spurte meg om å delta på intervju, så har jeg faktisk tenkt mye mer på hvordan jeg bruker musikk og ble inspirert til å bruke mer musikk»
- «Spørsmålet om musikalitet synes jeg var litt spennende. Det fikk meg til å tenke litt».
- «Det var veldig gøy for meg selv å snakke, for jeg har jo ikke kunnet snakket om dette før»
- «Det var fine spørsmål som fikk meg til å tenke litt på noen ting som «Hvorfor snakker ikke vi, særlig med pedagogene da på pedagogmøter om ..., - hvorfor tar vi ikke tak i musikken vår?»

2.4. Transkripsjonsprosedyren

Formålet med intervjuene var å hente informasjon hos informantene som kan være med å besvare min problemstilling. Det er den enkeltes erfaringer, tanker og historier jeg har vært opptatt av, det vil si innholdet i det informantene har formidlet.

Jeg gjennomførte transkripsjonen selv ved å ta for meg korte fraser av gangen, samt spole tilbake gjentatte ganger for å sikre at jeg har oppfattet innholdet i det som ble sagt. Dette ble så transformert fra en muntlig til en skriftlig form, der jeg var opptatt av «å fange opp samtalen i en form som best mulig formidler det som deltakeren vil formidle», (Malterud, 2018, s. 78).

Ord som ofte forekommer i den muntlige formidlingen, for eksempel «altså», «liksom», «ehh», ble utelatt der dette ikke har betydning for selve innholdet. Mange av disse ordene handlet om at informantene ikke fikk spørsmålene på forhånd, og derfor møtte relativt uforberedt og hadde behov for å tenke seg om eller omformulere svaret underveis. Det å eventuelt gjengi slike ord i forbindelse med sitater, kan i verste oppleves krenkende for informanten, (Kvale & Brinkmann, 2019).

Jeg valgte å skrive på bokmål, og ikke på informantens dialekt, særlig av hensyn til anonymisering. Dette gjorde samtidig transkripsjonen enklere å gjennomføre, og jeg opplevde at språket fremsto tydeligere for meg i forhold til analysearbeidet. Der jeg har valgt å ta med direkte sitat i oppgaven, har jeg gått tilbake til opptaket for å sikre at det jeg har gjengitt er i samsvar med innholdet i det som ble sagt av informanten. Sitatene er forkortet av hensyn til oppgavens lengde, men uten at budskapet er gått tapt.

Transkripsjon nevnes av Braun og Clark (2006) som nyttig ikke bare som en mekanisk handling for å sette det verbale språket ned på papiret, men i forbindelse med å gjøre seg bedre kjent med innholdet i materialet, og at man også kan se på transkripsjonsprosessen som en fortolkende handling der mening skapes.

Transkriberingen har vært en tidkrevende men interessant prosess, der jeg underveis gjorde meg mange tanker om det som ble formidlet, og oppdaget informasjon jeg ikke hadde fått med meg gjennom intervjuet.

2.5. Tematisk analyse

Datamaterialet ble analysert ved hjelp av «Tematisk analyse», en grunnleggende metode i kvalitativ dataanalyse som kan brukes på tvers av ulike metodologiske tilnærminger, (Braun & Clark, 2006). Formålet med metoden er å identifisere, analysere og beskrive mønster eller tema i datamaterialet som har relevans for forskningsspørsmålet. Tematisk analyse utføres trinn for trinn gjennom 6 ulike faser der man først gjør seg godt kjent med datamaterialet. Som ledd i denne prosessen anbefales det å transkribere intervjuene selv. Videre fordyper man seg i materialet ved å lese grundig gjennom teksten, markere og ta notater og aktivt søke etter mening og mønster. Deretter skal materialet kodes ved å identifisere aspekter som synes å være interessante å analysere. Disse kodene samles under potensielle temaer som i neste omgang skal gjennomgå kritisk før man til slutt gjør et relevant utvalg på bakgrunn av forskningsspørsmålet (Braun & Clark, 2006).

2.5.1. Analyseprosessen

Ifølge Braun og Clark (2006) starter analyseprosessen allerede når man begynner å legge merke til eller se etter mønstre, - kanskje allerede ved innsamling av data, og det å aktivt søke etter mønster er som nevnt sentralt innenfor tematisk analyse. Det fremkom tidlig i min arbeidsprosess, særlig etter å ha gjennomført transkripsjonsarbeidet, tanker om at informantenes trygghet eller utrygghet knyttet til musikkarbeid i barnehagen hadde å gjøre med både personlige, kontekstuelle og organisatoriske forhold. Det ble derfor naturlig å søke etter mønster knyttet til nevnte forhold for å bekrefte eller avkrefte disse. Min forforståelse, der jeg antok at musikalsk trygghet og utrygghet hos barnehagelærerne ikke nødvendigvis er knyttet til musikalske ferdigheter, virket nok også inn på analysearbeidet i form av at jeg søkte etter andre aspekter knyttet til trygghet og utrygghet.

Tidligere forskning (Kulset og Halle, 2019) og (Kulset og Halle, 2020), som er gjort rede for under punkt 1.6., fant at kunnskap om musikkens betydning kan ha betydning for barnehagelærerens musikkutøvelse og at opplevelsen av «togetherness» i musikkarbeidet i barnehagen styrker den enkeltes selvtillit og tro på egne musikalske ferdigheter. Siden dette var relevant for mitt forskningsspørsmål, søkte jeg aktivt etter aspekter i mitt materiale som evt. kunne knyttes til synet på musikalitet og musikkens betydning hos informantene samt opplevelsen av «togetherness», for å drøfte om mine funn samsvarer med Kulset og Halle. Utover dette har jeg hatt som mål å ha et åpent sinn og innledet analysearbeidet med grundig gjennomlesning og notater i marginen på alle transkripsjonene. Disse notatene danner grunnlaget for de første kodene / temaene i materialet som igjen ble analysert og nøye vurdert. Noen ble forkastet og andre ble valgt som overordnede eller underordnede tema. Å gjennomføre tematiske analysearbeidet er naturlig nok tidkrevende, men samtidig opplevde jeg denne metoden som både enkel å sette seg inn i og svært nyttig for mitt analysearbeid.

2.6. Metodekritikk, relevans og validitet

Validitet handler om i hvilken grad jeg på bakgrunn av resultatene i studien kan trekke gyldige slutninger om det jeg har hatt som formål å undersøke (Dahlum, 2021). Her er det ifølge Malterud (2018, s. 23) nødvendig å ta stilling til «hva metoden og materielt gir anledning til å si noe om, og hvilken rekkevidde og overførbarhet resultatene har». Valg av semistrukturert intervju for innhenting av data, synes å ha vært en god metode. Informantene var svært åpne og imøtekomne med å svare på mine spørsmål. Semistrukturert intervjuet ga meg mulighet for både å stille noen felles spørsmål til informantene og samtidig be informantene om å utdype svarene sine, noe som særlig var interessant der det kom frem informasjon jeg ikke direkte spurte etter. At jeg selv er utdannet barnehagelærer og har praktisk erfaring fra musikkarbeid i barnehagen både som barnehagelærer og som musikkterapeut gjør at jeg har faglig innsikt i det jeg søker svar på.

Mitt opprinnelige ønske var å intervju barnehagelærere som er utrygge på å ta i bruk musikk i barnehagen, men i hovedsak kom jeg i kontakt med barnehagelærere som i utgangspunktet er trygge på sin musikalske kompetanse. De fleste informantene formidlet imidlertid at visse faktorer knyttet til musikkarbeidet enten nå eller tidligere har medført utrygghet. Dette ligger til grunn for videre refleksjon og drøfting av mulige faktorer som kan påvirke barnehagelæreres trygghet eller utrygghet på å utøve eller eksponere seg gjennom sang og musikk i barnehagen. At denne informasjonen kommer fra informanter der flertallet primært

er trygge på å bruke musikk i barnehagen, har naturlig nok påvirket resultatene. Samtidig synes funnene å ha relevans i lys av teori knyttet hva som har betydning for opplevelse av trygghet og utrygghet. Det er likevel naturlig å stille spørsmålet om resultatet ville vært annerledes dersom mine forskningsdata var basert på informasjon fra min opprinnelige målgruppe. I en kvalitativ studie vil det imidlertid alltid «finnes mange ulike versjoner av virkeligheten som samtidig kan være gyldige», (Malterud, 2018, s. 199).

2.7. Etisk refleksjon

Etisk bevissthet og grunnleggende etisk tenkning må ifølge Mie Mohlin (2008, s. 211) inngå i alle faser i forskningsprosjektet. Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata, NSD. Informantene ble både skriftlig (vedlegg 2) og muntlig informert om hva deres samtykke til å delta i intervjuet innebærer, - om retten til når som helst å trekke seg fra prosjektet, konfidensialitet i forhold til å ivareta informantenes anonymitet og at informasjonen og lydopptak ble oppbevart i henhold til personvernregelverket. Informantene er kompetente til å forstå hva det å delta i et forskningsprosjekt innebærer, noe som er helt sentralt for samtykkets gyldighet (Mohlin, 2008, s. 206). Samtidig vil de ikke ha full oversikt over hvordan historiene de har delt vil bli brukt i forskningsprosjektet, og hvilke konsekvenser dette eventuelt kan ha.

Kvale og Brinkmann (2019, s. 49) peker på forskerens ansvar i forhold til «mulige etiske krenkelser av den intervjuedes grenser», og evne til «å behandle den mellommenneskelige dynamikken i samsillet» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 49). Når informantene delte personlige erfaringer, søkte jeg å være bevisst på å skille klart mellom intervjuerollen og terapirollen. På den ene siden ønsket jeg mest mulig informasjon og kunne være fristet til å grave dypere gjennom spørsmålstillingen. Det opplevdes også fra min side som enkelte informanter selv hadde et behov og ønske om å snakke om disse personlige erfaringene. Samtidig var det mitt ansvar å sette grenser mellom det som var relevant informasjon eller ikke, og beskytte informanten fra å oppleve et press på å fortelle mer enn hun egentlig ønsket.

En annen etisk problemstilling er hvordan min studie, med fokus på manglende musikalsk trygghet hos flere barnehagelærere samt tegn som tyder på stadig dårligere rammevilkår for musikkfaget i barnehagen, vil påvirke synet på barnehagelærere og barnehagen. Mitt håp her er at jeg gjennom studien også får synliggjort informantenes ønske om å fremme musikkfaget i barnehagen, og at det da vil være til hjelp å forstå hva som kan være til hinder for barnehagelæreres trygghet på å gjennomføre dette.

3. Teori

I det videre belyses relevant teori som særlig vil ligge til grunn for refleksjon og drøfting av mine funn under følgende overskrifter; *Musikalitet, Trygghet – et grunnleggende behov, Følelser, Musikk og følelser, Selyfølelse* og *Samhandlingens risiko*.

3.1. Musikalitet

Vi er født musikere med fullt utviklet stemme og hørsel, samt evne til både å motta musikalske inntrykk og til å uttrykke oss musikalsk skriver Inge Marstal (2004, s. 15), noe som er grunnleggende for at vi i musikkterapien kan bruke musikk «til å gi mennesker nye handlemuligheter» (Ruud, 1990, s. 24). Brean og Skeie (2019 s. 8) peker på musikk som «en grunnleggende menneskelig aktivitet», som kommer til syne allerede ved fødsel ved at spedbarnet gjenkjenner og skjelne ulike rytmer, intervaller, tonerekker, prosodi i språket samt skille stemmer fra hverandre (Brean & Skeie, 2019 s. 8). Denne medfødte kommunikative musikaliteten, samt barnets motivasjon til å uttrykke seg allerede før språket, kommer til uttrykk både gjennom variasjon av stemme og kroppsbevegelser, og preger den tidlige interaksjonen mellom barn og omsorgsperson, (Trevarthen & Malloch, i MacDonald & Hargreaves, 2017). Som barn preget dette vår væremåte, når vi spontant og ukritisk utfoldet oss gjennom lek og utforskning av stemme, lyd og rytmer. På et eller annet tidspunkt i livet, kanskje i møtet med skolen slik Bjørkvold (1995, s. 137) hevder, så oppsto det såkalte *barndomsbruddet*, (Bjørkvold, 1995, s. 137). Fra å være spontane og ukritiske til oss selv, ble vi opptatt av hvordan andre betrakter oss.

At musikalitet ofte blir omtalt som en egenskap, - noe man er eller ikke er, kan ligge til grunn for en kritisk holdning mange har til egen musikalitet. Et slikt syn har her i vesten røtter tilbake til slutten av 1800-tallet, da interessen for og beundringen av geniet var på sitt høydepunkt, og et positivistisk vitenskapssyn rådet, (Kulseth, 2018, s. 21-22). En av de mest kjente musikalitetstestene ble utviklet av Carl Seashore, som delte musikalitet i ulike medfødte delkunnskaper som ikke kunne utvikles dersom disse manglet (Ruud, 2016, s. 42). Vår vestlige kultur og er fortsatt preget av dette synet til tross for at vi i dag vet at dette ikke stemmer. Seashores teori ble blant annet kritisert av James Mursell som med tilknytning til gestaltpsykologien relaterte musikalitet til følelsesmessig mottakelighet og perseptuell oppmerksomhet (Ruud, 2016, s. 42).

På linje med andre potensialer vi blir født med må også musikaliteten stimuleres, og fundamentet for videre utvikling legges i de første leveår (Marstal, 2004, s. 13). Barn trenger

inntrykk for å kunne skape nye uttrykk (Marstal 2004, s. 16). Bruk av sang og musikkaktiviteter i barnehagen vil inspirere barnas kreative utfoldelse og styrke deres livskompetanse, og bør derfor ha en sentral plass i barnehagens hverdag. Sang er helt sentralt for barnets språklige utvikling (Fredens, 2019, s. 116), men har også egenverdi som kunst og kulturuttrykk og som støtte for barns skaperglede når de tar med seg kjente sanger inn i leken og bruker dem på nye måter (Bjørkvold, 1995). Videre er musikk et viktig redskap for å bearbeide, tolke og forstå våre egne og andres følelser, (Toril Vist, 2018), og nært knyttet til vår identitet (Even Ruud, 2019). Som Inge Marstal skriver; «Alting tyder på, at sammensmeltingen af musikalske og emotionelle opplevelser har afgjørende betydning, ikke blot for barnets senere holdning til musik, men også for barnets måte at oppleve, opfatte og forholde sig til livet», (Marstal 2004, s. 16). Musikalsk utvikling er imidlertid ikke kun forbeholdt barn og unge, men er tilgjengelig hele livet (Bonde, 2014, s. 61).

3.2. Trygghet – et grunnleggende behov

Tilknytningsteorien peker på to grunnleggende menneskelige behov, *tilknytning* og *utforskning*, som både er avhengige av hverandre og danner grunnlaget for *trygghet* og *livsglede*, (Powel et. al., 2018), (Brandrzæg et.al., 2020). Barnet søker selvstendighet på bakgrunn av et medfødt behov for å undersøke og mestre verden, men må samtidig kjenne seg trygg og under beskyttelse for å mestre dette. «Vi trenger å føle oss beskyttet og elske og kjenne at vi hører til» skriver (Normann-Eide, 2020, s. 89). Vi trenger også hjelp fra andre for å regulere våre følelser, særlig tidlig i livet, men også senere, gjennom «nærvær av mennesker vi er trygge på, som vi har tillit til, og som virker beroligende på oss» (Normann-Eide, 2020, s. 89).

Også Gro Trondalen peker på fellesskap og tilhørighet som grunnleggende menneskelig, og som sentralt i humanistisk musikkterapi hvor også norsk musikkterapi er forankret (Trondalen, 2008, s. 29). Når vi søker kontakt med andre kan vi enten oppleve aksept eller mangel på gjensvar, på bakgrunn av vår egen fortolkning av gjensvaret (Trondalen, 2008, s. 30). Hvilke fortolkninger som er tilgjengelige påvirkes av det relasjonelle feltet man vokser opp i. Overført til musikkterapi vil det relasjonelle forholdet mellom klient og terapeut være sentralt i terapiprosessen (Trondalen, 2008).

«Selv det å være alene innebærer på grunnleggende måter å være sammen med andre», skriver Binder (2006), fordi det alltid vil finnes en rest av andre som preger følelser vi sitter igjen med.

3.3. Følelser

«Å kjenne, akseptere og dele sine følelser er å kjenne seg i live», skriver Tone Normann-Eide, (2020, s. 53). Det å lede eller delta i musikkaktiviteter vil naturlig nok innebære en grad av selveksponering som kan skape nervøsitet og spenning. Utfordringen er når følelsene blir for ubehagelige. Normann-Eide (2020) viser til tolv sentrale følelser som påvirker våre handlinger. Flere av disse aktiveres gjennom den tidlige tilknytningen og forsterkes eller dempes avhengig av hvordan vi blir møtt av andre mennesker (Normann-Eide, 2020, s. 89). I det videre vil jeg gjøre rede for følelser som særlig synes å ha betydning for trygghet og utrygghet.

Kjærlighet (Normann-Eide, 2020, kap. 4) har sitt utspring i tidlige tilknytningsrelasjoner og beskrives som den mest grunnleggende av alle følelser, som gjør oss i stand til å kjenne medfølelse og empati samt motiverer oss til å knytte bånd til andre (Normann-Eide, 2020, s. 126-127). Tilknytningsbehovet gjør oss imidlertid sårbare og aktiverer frykt for å bli avvist, ikke likt, akseptert eller elsket, og har derfor en nær kobling til følelsen *skam* (Normann-Eide, 2020, s. 145 - 146).

Skam (Normann-Eide, 2020, kap. 11) oppleves som en dypt ubehagelig følelse vi helst vil unngå, og er knyttet til vår selvbevissthet og evne til å reflektere over både positive og negative sider ved oss selv (Normann-Eide, 2020, s. 351-352). Skam oppstår når vi vurderer oss selv negativt, men har samtidig en sosialt regulerende rolle. Vår evne til å føle skam, viser til betydningen av å tilhøre et fellesskap, og å være elskbar som menneske. Vi velger å oppføre oss i henhold til det kulturelt akseptable, for å unngå skamopplevelser eller risikere bli utstøtt fra vår sosiale tilhørighet (Normann-Eide, 2020, 348).

Interesse (Normann-Eide, 2020, kap. 5) - følelsen av å være engasjerte og nysgjerrige på omgivelsene, og er sentral for utforskning og læring samt vårt behov for å søke etter mening i tilværelsen. Interessecfølelsen skaper også et behov for å prestere (Normann-Eide, 2020, s. 171), noe som både kan være lystbetont, men samtidig gjøre oss nervøse. En viss grad av nervøsitet kan øke vår konsentrasjon og oppmerksomhet, og dermed bedre våre prestasjoner (Normann-Eide, 2020, s. 171). Om stressnivået blir for høyt, kan det gå over i angst og medføre dårligere prestasjon enn forventet. *Skamopplevelsen* kan da gjøre seg gjeldene, på bakgrunn av manglende tro på egen evne til mestring (Normann-Eide, 2020, s. 172).

Glede (Normann-Eide, 2020, kap. 6) er sammen med kjærlighet og interesse en positiv følelse vi gjerne ønsker å kjenne på og samtidig dele med andre. Glede og selvfølelse virker ifølge Normann-Eide (2020, s. 193) positivt forsterkende på hverandre.

Frykt, redsel, angst (Normann-Eide, 2020, kap. 7) er «en tilstand av indre ubehag og uro, der kropp og sinn er ute av balanse» (Normann-Eide, 2020, s. 220). Redsel er den subjektive opplevelsen av frykt, og strekker seg mellom alt fra en underliggende nervøsitet til full panikk (Normann-Eide, 2020, s. 234). Dette gir seg utslag i kroppslige reaksjoner som økt puls, svette, anspenhet eller årvåkenhet, og motiverer oss til å komme oss vekk fra det som truer oss eller søke beskyttelse fra andre.

3.4. Musikk og følelser

Følelser er «hjernens måte å fortelle bevisstheten om hvordan kroppen har det» skriver Brean og Skeie (2019, s. 88). På samme måte kan også musikk påvirke våre følelser, - «gjennom de kroppslige responsene den fører til», (Brean & Skeie, 2019, s. 88). Ifølge Brean og Skeie har musikk en særegen evne til å frembringe og påvirke våre følelser. Grunnen synes å være forbindelsen mellom hørselssignal fra lyd og musikk og hjernestrukturen *amygdala*, hvor minner som er særlig betydningsfulle for oss er lagret (Brean & Skeie, 2019, s. 35).

Gjennom lytting eller fremføringen av musikk kan man komme i kontakt med og utforske sine følelser. Musikk og musikkterapi kan på den måten bidra til ny innsikt og forståelse for emosjonelle opplevelser, og skape økt toleranse for egne følelser (Ruud, 2016, s. 63).

3.5. Selvfølelse

Følelser er «knyttet til vår opplevelse av å være et selv» (Normann-Eide, 2020, s. 35), og dermed også «tett sammenvevd med vår selvfølelse» (Normann-Eide, 2020, s. 34).

Selvet er ifølge Øiestad (2021, s. 14) «ståstedet for menneskelig opplevelse og erfaring», og kan forstås som; *selvet som objekt* som kan knyttes til begrep som selvtillit, selvbilde og selvaktelse, og handler om hvordan vi ser på oss selv, samt *selvet som subjekt* hvor selvet sees som sentrum for erfaring og som en prosess (Øiestad, 2021, s. 15).

Ryan og Deci (2017, s. 393) skiller mellom kontingent og sann self-esteem. *Kontingent self-esteem* handler om å måtte oppfylle visse standarder eller forventninger for å ha verdi, og har fokus på ytre mål som anerkjennelse eller å oppnå ulike former for fremgang og suksess, noe som samsvarer med *selvet som objekt*. Sann *self-esteem* handler derimot om opplevelsen av å

ha verdi uavhengig av ytre mål og forventinger, og er knyttet til en grunnleggende opplevelse av å føle seg verdifull som følge av grunnleggende psykologisk behovstilfredsstillelse. Ironisk nok, som Ryan og Deci skriver, så dreier det seg her om «self-esteem» uten «esteem», dvs. en subjektiv opplevelse av seg selv som verdifull, i samsvar med *selvet som subjekt*.

Sann *self-esteem* «er en grunnleggende og innforstått opplevelse av å ha verdi og rett til å ta plass», skriver Guro Øiestad (2021, s. 34) med henvisning til Ryan og Deci (2017), og bygger på vårt grunnleggende behov for å kunne bevege oss autonomt mellom tilknytning på den ene siden og selvstendig utforskning på den andre. Vi har en grunnleggende drivkraft for å søke mestring (Øiestad 2021, s. 23). Mestringsopplevelsen kan styrke vår tillit til og tro på oss selv, - vår *selvtillit*. Vår *selvfølelse*, opplevelsen av egenverd, vil også kunne styrkes, men er knyttet til vår interaksjon med andre (Øiestad 2021, s. 22-23.).

Øiestad henviser til Hannah Arendt med følgende sitat for å peke på vår sosiale avhengighet; «Begynnelsen er bare halvparten av handlingen. Fordi alt avhenger av hvordan andre responderer», (Arendt, i Øiestad 2021, s. 22).

3.6. Samhandlingens risiko

All menneskelig handling er ifølge den tyske filosofen Hannah Arendt (2012) «betinget av den kjensgjerning at mennesker lever sammen», (Arendt, 2012, s. 41). Handling kan derfor aldri skje i isolasjon, fordi man ifølge Arendt (2012, s. 192) må ha noen å henvende seg til. Gjennom handling og tale kommer det unike i hvert menneske frem (Arendt, 2012, s. 177). Den som eksponerer seg kan imidlertid aldri forutse «hvem han egentlig stiller til skue som seg selv» (Arendt, 2012s. 197), noe som derfor innebærer en risiko for å avsløre seg selv som en annen enn hva man ønsker at andre skal se en som. Denne risikoen kan man bare ta om man også i fremtiden er klar for å delta i dette fellesskapet (Arendt, 2012, s. 181).

Med sann selvfølelse evner man å «vende blikket utover mot verden og de andre, og delta i livet», (Øiestad, 2021, s. 6) noe man først kan gjøre om man klarer å gi slipp på «den fastlåste og ofte kritiske selvbevisstheten» (Øiestad, 2021, s. 6).

4. Resultat

De fleste av mine informanter er, som tidligere nevnt, i hovedsak trygge på å ta i bruk musikk som pedagogisk verktøy og å eksponere seg gjennom sang og musikk i barnehagen. Samtidig er det områder knyttet til dette som informantene opplever eller har opplevd som utfordrende, enten privat eller i barnehagen, som ble avdekket gjennom den tematiske analysen. Disse faktorene betraktes som eksempler på hva som kan ligge til grunn for at mange barnehagelærere er utrygge på å ta i bruk musikk som pedagogisk verktøy eller eksponere seg gjennom sang og musikk i barnehagen, og hva som kan gi dem økt trygghet på dette området, og vil ligge til grunn for videre refleksjon og drøfting.

Funnene i datamaterialet vil bli belyst under følgende hovedtema; *Å være musikalsk*, *«Min musikalske verktøykasse»*, *«Sårbarhet»*, *«Musikkens rammebetingelser»* og *«Fellesskap»*.

I det følgende presenteres nevnte funn ved i stor grad å la informantene fortelle sine historier. Informantene er gitt fiktive navn. Hvert hovedtema avrundes med en refleksjon.

4.1. Å være musikalsk

Her belyses funn knyttet til hvordan informantene omtaler seg selv som musikalsk, og i hvilken grad dette synes å påvirke deres trygghet på å ta i bruk musikk i barnehagen. Jeg betrakter dette i lys av informantenes beskrivelse av musikalsk oppdragelse, opplæring, utdanning, erfaring og opplevelse. Informantene kommer til orde, under følgende overskrifter; *«Ja, jeg er musikalsk»*, *«Ja, - litt iallfall»*, *«Nei, - ikke så veldig»*.

4.1.1. Ja, jeg er musikalsk

Annes opplevelse av musikkens betydning i eget liv synes å ligge til grunn for at hun til tross for lite musikkstimulering hjemmefra, og utfordringer knyttet til å synge, er trygg på å utøve musikk i barnehagen og beskriver seg selv som veldig musikalsk. På mitt spørsmål om hun vokste du opp i et hjem med mye musikk svarer hun;

Overhodet ikke. Det var null og niks [...] Jeg husker at jeg hadde en stor drøm om å spille piano [...] Men min far ville ha det i stua, så når jeg begynte å øve og gikk til pianolærer så var det bare et halvt år så kunne jeg ikke mer, for min far var så sur [...] Mens foreldre kanskje er en pådriver på øving ... For meg var det omvendt. Jeg fikk ikke lov til å øve

Jeg husker at jeg hørte veldig mye på radio [...] Jeg husker jeg satt sånn med hodet inni høyttaleren og bare tok musikken rundt meg]

Jeg vet ikke hvor det negative kom inn, at jeg på en måte ble redd for å synge [...] Men jeg hadde også parallelt med dette her hatt sånn sangsperre i mange år ...

... i dag kan jeg hoppe rett inn og ta en sangsamling i en helt ukjent barnehage jeg ikke kjenner noen. Det koster meg ingen ting.

Ja, jeg ser på meg selv som veldig musikalsk! Men samtidig så føles det som jeg har latt det slippe til mer og mer. For jeg føler ikke jeg har noe sånn vakker stemme [...] Men jeg har på en måte lært meg å elske min egen stemme

Musikk har vært til stede i Cecilies liv fra første stund, og preget mye av oppveksten. Hun har også hatt sangundervisning og gått på musikklinje, og beskriver musikalitet som noe som må stimuleres. Musikkens betydning i eget liv synes å motivere henne til å ta i bruk musikk i barnehagen;

... mamma har jo fortalt meg at hun var veldig glad i å synge for meg da jeg var liten. Så jeg tror hun brukte mye musikk allerede da jeg var i magen, og i mine første leveår [...] Mine foreldre er også glad i å gå på konserter og har også tatt oss med på ulike musikalske opplevelser da vi var mindre.

Og, jeg tror noe av den gaven med å vokse opp med musikk og folkemusikk har vært med på å gjøre meg observant på lyder og musikk og som voksen. Det preger meg ennå den dag i dag.

Det har jo gitt meg så mye selv. Og jeg tenker at hvis det her gitt meg så mye, hvor mye kan det ikke gi til barna

Alle mennesker er født med en viss type musikalitet. Men så handler det om at det man bruker tid på [...] Musikalitet må kanskje øves opp hvis man vil bli god?

I Dorthes oppvekst har det vært mye sang og musikkstimulering hjemmefra, og gjennom korps, kor og sangundervisning. Hun er trygg på å eksponere seg gjennom musikk, men en periode av livet var det å lytte til musikk følelsesmessig utfordrende;

Jeg hadde en pappa som var veldig glad i å synge [...] Og så har jeg gått i korps [...] og da lærte jeg meg noter, og spilte klarinett og så bassklarinet i 10 år [...] Og så er det kor. [...] jeg hadde individuell sangundervisning [...] Mye glede og mestring der [...] Mamma var veldig glad i å spille musikk, plater, kassetter og CD, så det er mye gammel populærmusikk som jeg har stekt forhold til.

Jeg er ikke redd for å synge for gruppa. Heller ikke om det er andre voksne til stede.

Musikken er min måte å føle og å komme i kontakt med følelsessenteret mitt. Og så har jeg hatt litt mye [...] trøbbel med følelsene, og da hadde jeg et tidspunkt hvor jeg bare skrudde av, Og da ble det veldig lite musikk

På spørsmålet om hun selv oppfatter seg som musikalsk svarer Dorthé;

Ja, i utgangspunktet. Som sagt så her jeg hatt en rar pause. Men det betyr jo ikke at jeg ikke har vært det. Det betyr bare at jeg ikke har gitt meg selv tilgang, eller hatt tilgang

For Elise var det mer lytting enn utøving av musikk i oppveksten, og hun lytter fortsatt til musikk som en form for egenerapi. Barnehagelærerutdanningen åpnet Elises øynene for hva musikk og musikalitet kan være;

Jeg lærte mer om min egen musikalitet og hva det kan være, og fikk et helt annet blikk på musikk, både min egen opplevelse og hvordan bruke det.

Jeg husker at det var ofte jeg hørte på musikk hjemme, ofte foreldrenes musikk [...] og min mor kunne sitte å se i mappa med platens tekster og synge med.

... musikk er uten tvil det som spiller mest på følelseslivet mitt [...] Ja - bruke musikken litt ut fra hvordan man har det eller trenger å ha det, kanskje [...] det er noe med de assosiasjonene man får med musikk man har noe forhold til fra gammelt av.

Ja, jeg vil absolutt se på meg selv som musikalsk. For meg handler det mye om å føle musikken. [...] det er opplevelsen og ikke nødvendigvis teknikker. Så jeg vil si at jeg er musikalsk, ja.

4.1.2. Ja, - litt iallfall

Berit er oppvokst i et hjem med mye musikk, og fikk både pianoundervisning og sang i kor. Til tross for musikkopplæring gjennom oppveksten og trygghet på å ta i bruk musikk i barnehagen, omtaler hun seg kun som *litt* musikalsk. Hun beskriver også sin egen stemme som noe begrenset i omfang, noe som synes å påvirke synet på egen musikalitet;

Ja og nei. Jeg er jo litt musikalsk, eller - jeg har jo litt sånn tone for ting - men jeg har begrenset stemme [...] jeg hører jo hvis det synges surt eller jeg har jo litt formening om hva som er bra musikk

Jeg vokste opp med mye musikk. Min far spilte mye [...] Når mamma og de hadde besøk så var det mye allsang

Så har jeg gått mange år og mimet i kor, - eller sunget så lavt jeg kunne

Også har jeg spilt litt piano [...] Bare klassisk – jeg kan ikke spille fritt

Jeg synger for barna og jeg synger med barna [...] Men det er fordi jeg synger sammen med barna, og kan lede barna.

Frida forteller at hun lyttet og danset mye til foreldrenes musikk gjennom oppveksten. Hun fikk ingen formell musikkopplæring, men spilte litt orgel og piano på gehør. I dag hører hun på musikk «hele tiden» og bruker musikk til å kanalisere følelser;

Jeg har en mor som er veldig glad i en type musikk og en far som har vært veldig glad i en annen type musikk. Men det som jeg husker, er rytmen i musikken og det at vi danset til.

Vi hadde faktisk et elektrisk orgel, og det likte jeg veldig godt å sitte med. Og spilte mye musikk. Men aldri noter eller noe opplæring. Bare på øret [...] Og litt sånn piano her og der – småsanger, men aldri noe sånn opplæring

Musikk er en måte å uttrykke seg på for meg – og bearbeide følelser [...] Jeg er ikke så veldig glad i å kjenne på følelser selv, så da kan jeg høre på folk som synger om det [...] Og så har jeg en masse spillelister på Spotify [...] kategorisert ut fra følelse.

Frida synes spørsmålet om hun er musikalsk er litt vanskelig å svare på, fordi hun selv forbinder musikalitet med ferdigheter. Gjennom barnehagelærerutdanningen fikk hun en annen forståelse som hun ikke helt synes å identifisere seg med. Hun tar imidlertid i bruk musikk i barnehagen;

Det er jo det vanskelige spørsmålet. For når du sier musikalsk så tenker jo jeg en person som kan synge og spille. Men ut ifra hva vi lært på universitetet så stemmer jo ikke det. Det handler like mye om rytme og glede for musikk. Jeg kan ikke spille noen instrumenter. Og, jeg kan ikke – jeg har en helt ok sangstemme som jeg kan bruke. Og jeg bruker den jo, så da er jeg jo litt musikalsk [...] Ut ifra min egen definisjon så hadde jeg sagt nei. Men ut ifra hva jeg har lært så heller det mot et ja.

Nå jobber jo jeg på småbarns avdeling, og da blir det jo ofte mer musikk istedenfor å lage fortellinger

4.1.3. Nei, - ikke så veldig

Gry vokste opp i et hjem med lite musikk, men forteller at hun likte å spille orgel på egenhånd når hun besøkte sine besteforeldre. Å få opplæring ble hun aldri oppmuntret til, noe hun antar har å gjøre med at hun ikke ble oppfattet som musikalsk;

Den eneste musikken jeg hadde hjemme var kassetter og radio, og etter hvert CD-er

Hos besteforeldrene mine hadde jeg en periode hvor de hadde orgel [...] og det syntes jeg var spennende [...] Så fikk jeg spille sånn «Lisa gikk til skolen» og sånn. [...] Jeg nevnte faktisk dette for mamma for litt siden [...] Og det visste hun faktisk ingen ting om. Ja, vi snakket vel aldri om det. Det lå vel alltid i kortene at jeg ikke var musikalsk [...] det har nok vært små kommentarer på at jeg ikke akkurat er musikalsk, at det er ikke det her vi skal satse på. Det har nok kommet frem hjemmefra ...

Gry bruker særlig musikk fra høyttaler i barnehagen, men har dårlig samvittighet for at hun ikke bruker det mer. Musikalitet forbinder hun med å synge rent eller kunne et instrument, og

ser ikke på seg selv som musikalsk. Gjennom studiet opplevde hun at det ble forventet at alle skulle oppfatte seg selv som musikalske, noe hun ikke identifiserer seg med;

Jeg bruker musikk i barnehagen ellers, både til hviling og dansing og fest. Jeg har litt dårlig samvittighet inni mellom for å bruke det for lite i barnehagen, fordi man vet jo at det gir barna mye glede

Det er nok litt med mangel på erfaring, kanskje. Det kan godt være det som gjøre en usikker. At man ikke har vokst opp med det.

[Lærerne ved studiet] ble litt sjokkert over at man ikke har et trygt forhold til musikk [...] Jeg kunne jo si sånn «Jeg er ikke veldig musikalsk og har aldri vært oppfattet som musikalsk noen gang». Men det var jo flere som hadde den følelsen og hadde fått tilbakemelding på at de ikke var musikalske. Og læreren blir så sjokkert over at noen kan si det.

4.1.4. Refleksjon

Mange av informantene forteller om et nært følelsesmessig forhold til musikk, der musikk brukes som egenerapi, men også kan være følelsesmessig utfordrende. Informanter med et positivt syn på egen musikalitet knytter dette til følelser og opplevelser, og er trygge på å eksponere seg gjennom sang og musikk i barnehagen. Også blant de med et reduserende syn på egen musikalitet, gir to av de tre uttrykk for at de er trygge på å eksponere seg. Kanskje ligger det et forventningspress i dette at «alle» er musikalske, et syn barnehagelærerstudenter møter på studiet for å kunne danne seg et mer nyansert syn på egen musikalitet (Sæther & Angelo, 2016, s. 60). Ut fra et tradisjonelt vestlig syn er musikalitet forbundet med å inneha musikalske ferdigheter på et visst nivå (Kulseth, 2018; Ruud, 2016, s. 42), et syn som mange identifiserer seg med før studiet og som det for noen kan være vanskelig å endre. Kanskje kan det å se på seg selv som *litt* eller *ikke* musikalsk, til tross for musikkopplæring i oppveksten, være en form for beskyttelsesfaktor der man skjærer seg fra et forventningspress. Samtidig kan det også bli en sovepute som hindrer den enkelte i å videreutvikle sin musikalske kompetanse.

4.2. Min musikalske verktøykasse

Verktøykasse brukes som metafor på musikalsk kunnskap og ferdigheter informantene innehar på bakgrunn av musikalsk opplæring og erfaring presentert under punkt 4.1. Her belyses funn knyttet til hvordan informantene beskriver sin trygghet på å ta dette i bruk i barnehagen, under følgende kategorier; «Å synge» og «*Fra kunnskap til verktøy*»

4.2.1. Å synge

Det å synge synes å være det mest sentrale musikalske verktøyet for informantene, og for noen medfører dette både stemmetekniske utfordringer og utrygghet. Her presenteres funn knyttet til hvordan enkelte av informantene beskriver sin trygghet og utrygghet på å synge, enten privat eller i barnehagen;

Anne forteller om sangspærren hun tidligere hadde, særlig i private sammenhenger, men som hun klarte å overkomme når hun sang i barnehagen. Ved å leke med stemmen sammen med en god venn, er hun i dag blitt trygg på å synge;

Jeg vet ikke hvor det negative kom inn, at jeg på en måte ble redd for å synge [...] Men jeg hadde også parallelt med dette her hatt sånn sangspærre i mange år, som jeg på en måte klarte å overkomme når jeg sang med barn og også med voksne i barnehagen. Der klarte jeg i grunn å bare tenke at ok dette er i barnehagen, jeg bare synger i vei. Mens i andre arenaer i livet så kunne jeg ikke synge. Sammen med for eksempel vanlige folk, da ble det sånn veldig låst [...]

... når jeg møtte han jeg spiller med i dag så tok det 4 år før jeg klarte å synge med ham. Og det var min største drøm, - jeg ville synge Ja, han visste jo at jeg hadde lyst til å synge, og at jeg ikke klarte det. Han hjalp meg, og vi prøvde å leke med lyder og alt det der

I dag er det jo det viktigste i livet mitt vil jeg si. Jeg synger i hvert fall hver dag om ikke hele tiden så nesten, og lærer også nye sanger på forskjellige instrumenter hver uke

Berit beskriver sin egen stemme som noe begrenset i omfang, men er trygg på å synge i barnehagen, selv om hun opplever at stemmen av og til sprekker og det er utfordrende å synge i barnas stemmeleie. Hun synes ikke å se noen mulighet for å kunne utvikle stemmen, men har slått seg til ro med at det er som det er;

Så har jeg gått mange år og mimet i kor, - eller sunget så lavt jeg kunne [...] jeg husker fra barneskolen at jeg syntes alle sang med så lyse stemmer. Jeg sang med den stemmen jeg hadde, og mange sang i falsett eller hodeklang, tror jeg. Så jeg ble litt sånn «Åh, hva skal jeg synge for noe?»

Jeg synger for barna og jeg synger med barna [...] Men det er fordi jeg synger sammen med barna, og kan lede barna [...] Jeg kunne ønske jeg kunne få en ny stemme i julegave, eller noe sånt. Jeg har veldig

sånn – vet ikke - smalt register [...] noen ganger så prøver jeg å følge barna, for en skal ikke legge seg for lavt ned for at barn skal klare å synge med [...] Men det kan være litt vanskelig

Jeg føler at jeg bidrar i musikkksamlinger, og sangsamling og sånt - Men det er klart at av og til så sprekker jo stemmen litt – det gjør den jo – Ok, - da er det sånn

Cecilies har hatt sangundervisning og gått på musikklinje, noe som synes å ha betydning for hennes trygghet på å synge;

... mine 13, 14 første leveår jeg var litt skeptisk til at andre skulle høre og se når jeg holdt på med musikk. Men jeg begynte hos sangpedagog på ungdomsskolen, og da begynte det å løsne [...] Jeg tror det er stemmen som er det musikalske uttrykket jeg bruker mest og, og det som har vært mest vanskelig å komme ut med

Elise var engasjert i barneteater gjennom oppveksten, men foretrakk å skrive tekster fremfor å synge. Å synge i barnehagen er hun imidlertid trygg på;

Jeg fikk mye tilbakemelding på at jeg hadde fin sangstemme, men den brukte jeg ikke sammen med andre.

Jeg har spilt barneteater i oppveksten og da var det mye musikal og sånn som jeg var med på [...] jeg kunne skrive tekster til det hvis det var spørsmål om det, men skulle ikke synge det selv. Det var veldig sånn skjult, at jeg ikke ville vise meg fram [...] men å synge med barna og sammen med barna foran andre voksne gjør meg ikke noe. Og det å bruke musikk og utforske det, selv om jeg ikke er så sikker på at det er det jeg mestrer best

Hvis jeg skal oppleve noe som utfordrende, så kan det være å få med meg kollegaene mine, - jeg er jo ikke en som nødvendigvis synger lyst, men jeg gjør det med barna fordi jeg tenker de skal bevare den fine tonen i stemmen sin, - og da blir jeg plutselig alene til å synge med barna

For Gry er det tryggest å synge *sammen med* barna, eller med «umusikalske» voksne;

Jeg prøver å legge meg på et nivå som jeg kan holde meg til, så det går sånn cirka i melodien [...] det høres ikke veldig bra ut. Men det er noe med at jeg har vendt meg til å bare blåse litt i det, og bare synge med den stemmen jeg har akkurat med barna da - og de som er rundt

Hvis barna sitter der helt stille og ikke deltar, så føles det fryktelig ubehagelig

Jeg kjenner det er lettere å synge sammen med andre umusikalske mennesker enn noen som er ordentlig flinke. Selv om det er veldig fint å høre på, - men ikke så lett å delta i.

4.2.2. Fra kunnskap til verktøy

Her belyse funn knyttet til hvordan informantene beskriver det å omsette sin musikalske kompetanse til praktisk arbeid i barnehagen. Musikkundervisningen ved barnehagelærerstudiet er en sentral arena for å skaffe seg nødvendige verktøy for å bli trygg på dette;

Berit opplevde musikkopplæring ved studiet som prestasjonspreget, og ikke helt på barns nivå. Det er sang som synes å være hennes primære musikalske verktøy i barnehagen;

... noe var ganske brukbart, mens andre ting ikke passer til barnehagebarn [...] Ja, det ble litt sånn prestasjonsgreier og litt for voksne på en måte. Det var ikke ned på barnestadiet.

Jeg buker mye musikk i barnehagen – eller musikk – vi synger mye – det gjør

Også for Cecilie er det mest sang som blir tatt i bruk, mens det å ta i bruk instrumenter kan være litt utfordrende;

Gjerne starte samlinga med en sang. God morgen alle sammen eller en klappesang der barna får bruke hender og føtter og hele kroppen [...] I overgangssituasjonene, ved påkledning i garderoben kan jeg finne på å synge en sang. [...] Og på stellebordet når vi bytter bleie. Og når vi sitter og venter på å spise så kan vi synge litt sammen.

Jeg jobber med 3-åringer og de er jo i en fase der de utforsker mye og har lyst til å prøve selv.

Hvis vi legger frem instrumenter eller at barna skal få lov til å prøve å spille selv, så kjenner jeg av og til på at de ikke alltid har respekten for hvordan man skal spille på gitaren for at ikke strengene ryker eller hvordan de skal spille på xylofon uten at pinnen blir knekt [...] Men det handler igjen om min voksenrolle, hvordan jeg håndterer situasjonen og hvor mange barn som er i rommet. Hvis det er en liten gruppe barn, så kjenner jeg meg mye mer trygg på å bruke instrumenter

Dorthe er trygg på å eksponere seg gjennom sang og musikk i barnehagen, men har savnet å synge, noe hun synes er et paradoks siden hun jobber i barnehage. Hun tok barnehagelærerutdanning parallelt med arbeid i barnehagen, og var veldig engasjert i musikkundervisningen. Hun håpet det skulle inspirere henne til å bruke mer musikk i barnehagen, men synes det er vanskelig å overføre musikkunnskapen til praktisk musikkarbeid, særlig med de eldste med barna i barnehagen;

Og så har jeg savnet veldig å synge [...] jeg har jobbet i barnehage. Hvordan går det an å savne å synge da? Men, det er bare ikke så mye sang- og musikkglede i barnehagen vår. Og det er jo veldig rart.

Det var kanskje derfor jeg var så veldig engasjert da, når vi hadde musikktime på universitetet. For jeg var litt sånn; Ja. Nå kan musikken komme inn igjen

Men jeg syntes det kunne være utfordrende å være så engasjert som det jeg hadde lyst til å være, når det var så mange i klassen som ikke var det

Nå jobber jeg med store barn, og da synes jeg det kan være vanskelig å finne en fin måte å lære bort. For små barn er det lettere [...] Jeg har sunget litt mer når jeg har vært der [...] jeg opplever at jeg mangler noen verktøy. Og så opplever jeg at det jeg lærte på universitetet var for neste trinn. Når de allerede har en basis. Og den basisen klarer jeg ikke å gi dem

Frida synes det var for lite musikkopplæring på barnehagelærerstudiet, og savner mer opplæring knyttet til å ta i bruk instrumenter. På like linje med Berit og Cecilie, jobber også Frida med de yngste barna i barnehagen;

Jeg synes det var veldig lite av det. Og så hadde det vært kult kanskje å fått litt mer tid sånn at man lærte et eller annet instrument man kunne ta med seg. Man fikk jo hele tiden beskjed om at det å spille instrument eller å lære barna instrument og ditt og datt, det er jo bra og lager den siste lille effekten. Men vi fikk jo bare hilse på tingene og ikke sånn dypere kjennskap til det.

Musikk har jo veldig stor betydning. Det er jo viktig for kroppsbeherskelse, i språkutvikling, i samhold og fellesskap [...] Nå jobber jo jeg på småbarnsavdeling, og da blir det jo ofte mer musikk istedenfor å lage fortellinger

Gry beskriver musikkundervisningen på barnehagelærerstudiet som utfordrende, - særlig gitarundervisningen. En tidligere vond opplevelse da hun tok frem gitaren som nyutdannet satte en stopper for videre gitarspilling;

Jeg syntes det var veldig ubehagelig. Det er greit nok når du kan sitte å bare synge i kor med de andre [...] og ikke trenge å stikke seg frem [...] Jeg var jo vant til å synge barnesanger og den slags, så det er greit. Så det er litt splittet, for det var moro med de tingene man kunne delta på i gruppa. Men det var veldig skummelt når en skulle lære seg å bruke gitar [...] det var med tårer i øynene jeg besto den musikken ...

Jeg prøvde så vidt da jeg var ferdig som student å ta fram gitaren. Det ble en pinlig affære. [...] Jeg kan ikke huske jeg har brukt det siden. Men jeg har brukt rytmeinstrumenter og sånt da, i forskjellige typer, og kan klare å holde rytmen [...] For det å sitte med gitaren i samling, det ser jeg ikke helt for meg kommer til å skje igjen

4.2.3. Refleksjon

Ikke uventet er det å synge en utrygghetsfaktor for flere av informantene, særlig å synge alene eller sammen med noen som oppleves å være dyktigere enn dem selv. Noen opplever det tryggere å synge i et fellesskap med andre der de selv ikke skiller seg ut. Som både sanger og sangpedagog er jeg godt kjent med hvor personlig stemmen er som instrument, og hvor sårbar man kan føle seg når man gjennom sang presenterer sin stemme for andre. Flere av informantene formidler at det er tryggere å synge i barnehagen enn privat, og noen begrunner dette med opplevelsen av å være i en rolle eller bestemt setting når man skaper musikk i barnehagen. Kanskje har det også å gjøre med at man i barnehagen gjerne tar i bruk musikk for å lære om kroppen, farger, ukedagene og lignende, noe som ikke oppfattes som «ordentlig musikk», (Kulset & Halle, 2020, s. 304-305).

Det synes å være en sammenheng mellom motivasjonen til å bruke musikk i barnehagen og den enkeltes musikkopplæring, opplæring, og / eller følelsesmessige forhold til musikk. Samtidig er det også nødvendig å inneha didaktiske verktøy for å kunne overføre både denne kunnskapen og den som opparbeides gjennom studiet, til praktisk arbeid med musikk i barnehagen. Flere forteller at de synes det var lite musikkundervisning gjennom studiet, og at de opplevde undervisningen som prestasjonspreget eller ikke på barnas nivå. Dette gjør at noen opplever å mangle didaktiske verktøy, særlig i møte med de eldste barna i barnehagen. Det kan se ut til å være enklere, og dermed tryggere å engasjere de yngste barna enn de eldste i forhold til musikkarbeid. Når noen, til tross for musikkopplæring gjennom oppveksten og musikkopplæring ved studiet opplever det vanskelig å ta i bruk sine musikalske verktøy i barnehagen, syner det som om kunnskapen har liten overføringsverdi. Uhre (2018) har i sin studie vist at praksisperioden er en viktig faktor for å overføre kunnskapen man får gjennom studiet til en profesjonell setting. Spørsmålet er i hvilken grad studentene gjennom studiet har fått tilstrekkelig praktisk erfaring i musikkarbeid med barn under kyndig veiledning.

4.3. Sårbarhet

Sårbarhet brukes her om det fellesmenneskelige i å kjenne seg sårbar ved å vurdere og justerer eget selvbilde i møte med andre «i en dynamisk veksling mellom hvem vi ønsker å være, hvordan vi tror vi fremstår, og hvem vi tror andre ser oss som» (Farstad, 2017, s. 37). Opplevelsen av å bli vurdert, janteloven og når de flinke ikke tør er faktorer som synes å skape utrygghet;

4.3.1. Å bli vurdert

Flere av informantene forteller om opplevelsen av å bli vurdert eller møte kritikk;

Anne; Jeg var livredd de første årene [...] Det var kanskje det er å stå foran, og det der å lede i påsyn av alle. Hvis det skulle gå galt så ble du sett av alle de voksne i barnehagen. Det var veldig sånn ..., - du blottstiller deg jo veldig [...] å være førskolelærer, - utdanna og liksom de forventningene til det, og hvordan du skal lede en barnegruppe.

Berit; ... jeg driver aldri og korrigerer på folk som holder samling selv. For det har jeg opplevd, at det er utrolig strevsom

Frida; Å, nei. Jeg viser aldri spillelistene mine til folk, for det er så personlig og det er mine sanger. Å ta imot «Hæ, hører du på den sangen?» - er uaktuelt.

Gry; Jeg prøvde så vidt da jeg var ferdig som student å ta fram gitaren. Det ble en pinlig affære. Mens de andre gikk ut tenkte jeg; «Ja, ja jeg kan jo ta ned den gitaren fra veggen. Jeg har jo tross alt lært meg noen sanger» [...] Og så sa assistenten da, som var helt ny [...] «Ja, det går jo an å gjøre det uten gitar også» [...] Men hun viste seg å være veldig musikalsk [...] det er flaut å skulle dra frem noe som en mestrer så dårlig

Samtidig peker Gry på viktigheten av å kunne gi hverandre ærlige tilbakemeldinger;

Det var en som sa hun hadde blitt knust av noen venner som sa at hun ikke sang noe fint. Samtidig så tenker jeg at – Ja, det er kanskje vondt å høre, men samtidig er det jo litt viktig å være ærlig

Barn oppleves imidlertid som mindre kritiske;

Anne; Jeg har jo aldri vært redd for å gjøre ting sammen med barn. Det gjenspeiler seg veldig når jeg snakker med andre voksne at å gjøre ting sammen med barn, det er ufarlig [...] For barn dømmer ikke på den måten som du føler at du kanskje blir bedømt og sånn av ... Når voksne ser deg, så kan de fort være litt kritisk og komme med sånn ..., tror man i hvert fall.

Gry; I starten var det en fordel at det ikke var noen voksne til stede, så det bare var barn, for de er fornøyde uansett [...] det kan jo skje at noen sier det ikke høres så fint ut, men det er jo ytterst sjelden at barn sier det.

4.3.2. Janteloven³

Janteloven handler om at fellesskapet har rett, og at man ikke må tro at man er bedre enn andre (Ekelund, 2021, s. 11). Noen av informantene peker på janteloven som et hinder eller

³ Janteloven er et begrep som forfatteren Aksel Sandemose er opphavsmann til gjennom sin beskrivelse av jantekulturen i boka «En flyktning krysser sitt spor» (Ekelund, 2021, s. 14), og handler kort og godt om at det er fellesskapet som har rett, og at man ikke må tro at man vet bedre enn andre (Ekelund, 2021, s. 10)

noe som medvirker til usikkerhet i forbindelse med musikkutøvelse eller musikkarbeid i barnehagen;

Cecilie; Hvis jeg på et personalmøte hadde spurt sjefen om jeg kunne få lov til å ha 10 minutter med en liten forelesning om musikk fordi jeg brenner så for det. Å Herlighet. Da tror jeg faktisk de andre kollegaene mine kanskje kunne ha tenkt sånn; «Hvorfor skal hun stå sånn og fortelle dette til oss». [...] Men det er sikkert bare løgn, de tankene der. Men jeg har bare en følelse av at kanskje de andre synes jeg er kjempeteit

Gry; Jeg tror det er det der med fremføringsbiten, at man viser ... Nå gjelder ikke det meg da, men jeg tenker at noen må jo sitte på noen musikalske evner. Og jeg vet at jeg har en kollega som kan spille, men det nærmeste vi kommer musikk er litt barnesang. Veldig lite instrumenter ...

Kanskje er det også janteloven som ligger til grunn for at Gry sin tidligere medarbeider ikke ønsket å spille instrumenter i barnehagen til tross for at hun behersket dette godt?

... pedagogisk leder sier at «Nei, hun kunne ikke tenke seg ...», - for faktisk så spiller hun fløyte viser det seg. Tverrfløyte, - hun kan spille. Hun kan litt gitar, sier hun. Men hun kunne aldri tenke seg å opptre med det i barnehagen, eller ha det med i barnehagen.

Elise forteller om hvordan janteloven hindret henne i å synge i ungdomstiden;

Veldig sånn janteloven-prega. Og det var nok mange som hadde det sånn i ungdomstiden. Men jeg følte nok litt press på meg selv, at hvis jeg gjorde det så la jeg meg egentlig ut for å bli kritisert. Og da var det lettere å unngå det, - letter å ikke gjøre det

Cecilie og Gry tar til orde for å motvirke janteloven;

Cecilie; Jeg tror det er bra at de som er trygge på det musikalske kan få lov til å bli heiet på. At vi snakker godt om de som liker å stå i rampelyset og liker å utføre ting foran andre. At ikke det er en uting sånn som dette med janteloven

Gry; Hadde jeg hatt noen som følte seg trygge på musikk på avdelinga generelt, så ville jeg gjerne ha trukket det frem. Jeg vet ikke om det er litt «janteloven» at ikke man skal stikke seg frem og sånn ...

4.3.3. Når de flinke ikke tør

Gry forteller om at det å fremføre sang og musikk i situasjoner der andre synes å være flinkere kan være utfordrende. Samtidig skaper det utrygghet når heller ikke de flinke tar i bruk sin musikalske kompetanse. Her aner jeg et dilemma;

Det er skummelt, i alle fall hvis det er noen som er flinke. Jeg kunne aldri satt i gang å spille foran noen som er så flinke til å spille gitar. Det er vanskelig.

... det gir jo ikke rom for at andre som er mindre dyktige skal dra frem instrumenter, når noen som forteller at de har spilt fløyte siden ungdommen ikke tar det med i barnehagen og vil vise det.

4.3.4. Refleksjon

Det å være synlig og hørbar gir andre anledning til å danne sin egen oppfatning av oss, noe som gjør oss sårbare. En av informantene forteller om opplevelsen av å bli vurdert fordi hun på bakgrunn av sin utdanning opplevde en forventning til å inneha visse ferdigheter. Andre har opplevd vurdering av egen musikalske fremføring som har resultert i korreksjon eller kritikk fra andre. Gry peker på betydningen av å gi ærlige tilbakemeldinger til hverandre. Dilemmaet er at det å motta negative tilbakemeldinger oppleves som ubehagelig og pinlig, noe som gir assosiasjon til de såkalte *sosiale, moralske eller selvbevisste* følelsene som blant annet involverer følelsen av *skam* (Normann-Eide, 2021, s. 32-33). Benevnelsen *sårbarhetskam* (Henriksen, i Farstad, 2017, s. 36) synes å være relevant i denne sammenheng, og knyttes til at vi som individer er sårbare i forhold til andre og påvirkes av «hvordan vi oppfatter oss selv i andres øyne» (Henriksen, i Farstad, 2017, s. 36). Flere av informantene forteller at det oppleves tryggere å vise seg frem sammen med barn, fordi barn ikke er så kritiske eller dømmende som voksne.

Også janteloven (Ekelund, 2021) pekes på som en faktor som skaper utrygghet, - frykten for hva andre tenker når man våger å vise seg frem, og våger å vise sin kunnskap og dyktighet. Skal man motvirke janteloven må man som Cecilie og Gry foreslår heie på og støtte de som våger å vise seg frem, fremfor å møte dem med mindreverd og misunnelse som ifølge Øiestad (2021, s. 49) janteloven inviterer til. Videre avdekkes et annet dilemma når Gry forteller at det oppleves som utrygt å eksponere seg musikalsk sammen med noen som er dyktigere enn en selv, samtidig som det «ikke gir rom for andre», som Gry uttaler det, når de flinke heller ikke tør å synliggjøre sine musikalske ferdigheter.

Hanna Arendt (2012) peker på risikoen man løper ved å være synlig i et fellesskap, fordi man aldri kan forutse hvem man «egentlig stiller til skue som seg selv» (Arendt, 2012, s. 197). Sårbarhet handler ikke om svakhet, men om usikkerheten, risikoen eller den emosjonelle blottstillingen som er nødvendig for å oppleve blant annet kjærlighet og tilhørighet (Brown, 2021, s. 47). Opplevelsen av utrygghet når man kjenner på et forventningspress som ny i rollen, eller når man eksponerer seg musikalsk der det er andre voksne til stede som er dyktigere enn en selv, synes derfor å være en naturlig konsekvens av denne sårbarheten når man søker andres anerkjennelse.

4.4. Musikkens rammebetingelser

Rammebetingelser handler om «ytre forhold som stiller krav til eller legger begrensninger på hvordan en virksomhet eller aktivitet skal drives» (Magnussen, 2020). Flere av informantene forteller at musikk blir lite vektlagt i barnehagen i forhold til andre satsingsområder eller pålagte oppgaver. Dette skaper utrygghet for enkelte når det gjelder å prioritere mellom musikkarbeid og andre krav;

4.4.1. Informantens opplevelser

Cecilie forteller at musikk har lite fokus i barnehagen. Hun hindres i å bruke sine musikalske ressurser fordi hun opplever å stå alene, og janteloven skaper utrygg på hva kollegaer vil si om hun tar dette opp i personalgruppa;

... jeg opplever at vi bruker det daglig [...] Men det er fordi det er noe vi må gjøre, fordi det er en inngang til måltidet. Men jeg tror ikke det er alle voksne som synes det er så veldig gøy

Her hos oss er vi kanskje mer opptatt av barnehagens organisering, akkurat nå for tida [...] Så kommer det foran andre ting [...] Vi har dager i året med [barnehagens navn]-dager. Hadde jeg skullet hatt et musikkrom på en slik dag, hadde jeg blitt veldig sliten for det hadde bare blitt mitt prosjekt alene [...] Så jeg foreslår heller andre ting enn musikk

Hvis jeg på et personalmøte hadde spurt sjefen om jeg kunne få lov til å ha 10 minutter med en liten forelesning om musikk fordi jeg brenner så for det. Å herlighet. Da tror jeg faktisk de andre kollegaene mine kanskje kunne ha tenkt sånn; «Hvorfor skal hun stå sånn og fortelle dette til oss».

Også Dorte opplever at musikk har lite prioritet i barnehagen, og forteller at dette gjør henne usikker på egne prioriteringer. I likhet med Cecilie blir hun stående alene, noe som hindrer henne i å ta i bruk sine musikalske ressurser;

- det er bare ikke så mye sang- og musikkglede i barnehagen vår [...] musikken forsvinner til fordel for maling og sånn fysisk kreativitet [...] Og jeg har vært i praksis i andre barnehager og synes det er ganske likt [...] det er veldig lave forventninger til hva vi skal gjennomføre når det kommer til musikk, opplever jeg. Ja, fra hele personalgruppa, men også fra styrer og eier [...]

Først og fremst så tror jeg at jeg måtte få ansvar for kreativetsfaget [...] Og hvis det hadde kommet på dagsorden fra staten eller barnehageeier eller fra kommunen [...] Jeg lurer på om jeg er redd for at barna skal si «Nei, jeg har ikke lyst til det», eller til og med kolleger som sier «Hvorfor skal du det? Det er jo mye viktigere at de er her, så vi kan gjøre dette i stedet» [...]

Jeg tror det er mer sånn at jeg nok er den som har mest potensiale til å kunne få det til på grunn av engasjementet mitt. Kanskje de venter på meg? Jeg vet ikke. Men som sagt, så er det så lite tema

For Gry ville et felles fokus på musikk i barnehagen være til hjelp for å bli tryggere. Når heller ingen andre driver med musikk er det lettere å la det være;

Men når du kommer helt ny på en plass, helt nyutdannet, og har så lav selvtilit på musikk i utgangspunktet ... [...] egentlig så kunne jeg jo klart å planlegge og gjennomføre det, uten å på en måte skulle stille meg selv veldig frem. Men at vi har det som en gruppe. Men det ble jo mindre og mindre at jeg tenkte på det, når det heller ikke var noen andre som drev med det. Det var egentlig ingen fokus på det.

I forhold til å bli tryggere i musikken, så ... [...] så kunne det kanskje vært at man har litt mer fokus på det innimellom i barnehagen? Kanskje ha ... Jeg vet ikke ... man kan jo lage et opplegg, - en plan som man kan skriv ned så alle kan bruke det og gjennomføre det.

Elise blir gjennom intervjuet oppmerksom på hvor lite musikk det er i barnehagen, og ønsker nå å få det på dagsorden;

De estetiske fagene kan bli litt nedprioritert. At det blir veldig mye tur og fysisk helse, - som er viktig naturligvis. Men at vi ikke alltid ser verdien i de estetiske fagene [...] Vi snakker gjerne om å lese for barna, eller lage en hinderløype og at vi er aktive med barna, men det å snakke seriøst om musikk på samme måten, nei det tror ikke jeg. Det er interessant. Det får meg til å tenke. Det må jeg ta opp, egentlig.

4.4.2. Refleksjon

Flertallet av informanter forteller at det er for lite musikk i barnehagen. De opplever også liten forventning til at de skal vektlegge musikk i det pedagogiske arbeid. For noen skaper dette utrygghet blant annet på grunn av manglende mulighet for veiledning og støtte når man selv opplever usikkerhet eller mangel på musikkpedagogiske verktøy. Manglende forventninger utenfra skaper også usikkerhet på egne prioritering av musikk fremfor andre oppgaver som blir pålagt fra barnehageledelse, barnehageeier og offentlige instanser. «Hva vil de andre si om mine prioriteringer»? Janteloven (Ekelund, 2021) gjør seg også gjeldene om barnehagelærere som ønsker å bruke sin kompetanse til å fremme musikkarbeidet i barnehagen, er utrygge på å gjøre dette av frykt for at andre skal oppfatte at de fremhever seg selv.

Det er kanskje ikke nødvendigvis knyttet til barnehagelærerrollen å lede musikkarbeid i barnehagen, men heller de ansatte sin interesse. Samtidig er barnehagelæreren ifølge Barnehagens rammeplan gitt et overordnet ansvar for blant annet «å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet» samt veilede det øvrige personalet» (Utdanningsdirektoratet 2017 s. 16) noe som også inkluderer musikk. For Elise skaper det å bli oppmerksom på manglende

prioritering av musikk i barnehagen en lyst til å sette fokus på dette, noe som indikerer at det å rette søkelyset mot musikkens rammebetingelser i dagens barnehager er viktig.

4.5. Fellesskap

Flere av informantene savner samarbeid omkring musikkarbeidet, mens andre forteller om positive erfaringer med dette. Her presenteres funn knyttet til informantenes opplevelse av eller ønsker om samarbeid og samhandling i forbindelse med musikk i barnehagen, og hvordan dette kan gi økt musikalsk trygghet. *Støtte og oppmuntring*, *Lære av hverandre* samt *Gode opplevelser* er overskrifter for disse faktorene, og jeg lar overskriftene tale for seg selv;

4.5.1. Støtte og oppmuntring

- Anne; Hvis du gjør det i fellesskap med mange, da får du den fellesskapsfølelsen – da blir du bare en stemme blant mange – Og så kan du på en måte – ja – opparbeide trygghet ut fra der
- Berit; Nå er det kanskje ganske enkelt å gjøre det. Men det har ikke vært det, alltid [...] det er faktisk veldig viktig at en hjelper hverandre i barnehagen. At man har samlinger sammen med andre voksne også, for at en lærer av hverandre
- Gry; Det kan godt være at vi er litt dårlig på å gi hverandre gode tilbakemeldinger også. Når noen faktisk utleverer seg og deler musikken sin, så er vi for dårlige til å gi gode tilbakemeldinger. Vi skulle kanskje gjort det, - hyllet det litt mer fram, sånn at flere turte.
- Berit; Og at uansett så får man skryt for å ha samling. Uansett hvordan man har gjort det så får man skryt og oppbakking.

4.5.2. Lære av hverandre

- Cecilie; Bare det å snakke om det, bli observant på egen bruk av musikk i barnehagen, det gjør jo at det kanskje blir mer kvalitet på arbeidet. Men så er det jo det med samarbeid med andre her på huset, andre voksne, det har kanskje vært et savn hos meg.
- Berit; Man lærer jo av hverandre. Så det tror jeg er veldig viktig [...] En trenger litt kultur i barnehagen på å lære hverandre sanger og pedagogiske opplegg, og få ideer fra hverandre [...] Det var veldig sånn at det var de flinke som hadde musikkksamlinger når jeg startet. Ok, nå er ikke jeg så god som de, men da får jeg gå inn med det jeg har, da. Også senker jeg terskelen litt da. Og da tror jeg at det er flere som har tort å ta samling, - at nå er det flere personer i barnehagen som tør å ha det.
- Cecilie; Jeg kan jo av og til høre at mine kollegaer ikke er så trygge på sin egen stemme. Men vi har ulike gaver og ulike emner i jobben, og jeg tenker at hvis jeg liker å synge så gjør jeg det og hvis andre liker å drive med snekkerarbeid så gjør de det. For det er på en måte ulike ting vi prioriterer mer enn andre.

Frida; I den forrige barnehagen så hadde jeg [...] en assistent som gikk barnehagelærerutdanninga på deltid, som bare kunne alle sangene. Så det var jo også litt greit for meg, for da hadde det ingen ting å si om jeg kunne teksten eller ikke.

4.5.3. Felles opplevelser

Cecilie; Hvis vi hadde gått sammen noen voksne for å samarbeide om at og noen barn kunne få bli med i et lite kor eller sanggruppe. Det hadde vært gøy å få gjort noen sånne små prosjekt. Det har jeg ikke vært med på her ennå

Elise; Der jeg jobbet første året etter utdannelsen samarbeidet vi faktisk med trommelæreren som jeg hadde. Så da var hele personalet med. Vi hadde trommesirkel og satt med ulike instrumenter og det var så fint, fordi da gjorde vi noe sammen.

Dorthe; Det var et år vi hadde inne en vikar som spilte mye på gitar, som koste seg mye med det. Og vi hadde så mye gøy med det.

Frida; I den forrige barnehagen så hadde jeg [...] en assistent [...] som bare kunne alle sangene [...] Hun var med meg i to år, og så byttet vi avdeling. Og da fikk jeg en som spilte gitar. Så da sang jeg og den andre assistenten mens han spilte musikk. Begge disse erfaringene var veldig fine

Gry; ... egentlig så kunne jeg jo klart å planlegge og gjennomføre det, uten å på en måte skulle stille meg selv veldig frem. Men at vi har det som en gruppe

4.5.4. Refleksjon

Flere av informantene savner samarbeid og samhandling med andre omkring musikkarbeidet i barnehagen, og peker på flere fordeler dette kan ha. Det å ha noen å støtte seg til om man selv kjenner seg usikker, eller å få gode tilbakemeldinger og oppmuntring er sentralt. For mange er det tryggere å synge sammen enn alene. Da slipper man å være i sentrum for andres oppmerksomhet, og kan samtidig trene sine egne sangferdigheter ved å støtte seg til noen som er tryggere. Ved å spille på hverandres resurser samt hjelpe og støtte hverandre, kan man utfylle hverandre og lære av hverandre. Det å skape arenaer for gode samtaler og refleksjon omkring musikkarbeidet i barnehagen gir også rom for økt bevissthet og kunnskap om musikkfaget. Informantene som har opplevd gode musikalske samspill, sitter igjen med opplevelser som synes å samsvare med funn i Kulseth og Halle (2020) sin forskning. Fellesskapsfølelsen som kan oppstå gjennom samhold og evne til spille hverandre gode kaller Kulseth og Halle «togetherness», - et «Vi» som ser ut til å ha betydning for opplevelse av musikalsk trygghet.

5. Drøfting

I det følgende vil jeg drøfte mine funn knyttet til barnehagelæreres trygghet og utrygghet på å lede eller eksponere seg gjennom sang og musikk i barnehagen med utgangspunkt i hovedtemaene som ble presentert under punkt 4, Resultater; «Å være musikalsk», «Min musikalske verktøykasse», «Sårbarhet», «Musikkens rammebetingelser» og «Felleskap». Der det er naturlig trekkes også linjer til musikkterapeutisk praksis.

5.1. Å være musikalsk

«Musikk er en grunnleggende menneskelig aktivitet, og musikalitet en grunnleggende menneskelig egenskap», skriver Brean og Skeie (2019, s. 8), og viser til at musikk finnes i alle kulturer. Spedbarns tendens til å foretrekke musisk kommunikasjon og vår evne til å bli beroliget av musikk legges også til grunn, (Brean & Skeie, 2019, s. 21). Også Inge Marstal (2004) gjør rede for vår medfødt evne til både å oppleve musikalske inntrykk og uttrykke oss musikalsk. Dette preger vår væremåte gjennom barndommen, og frem til *barndomsbruddet* som ifølge Bjørkvold gjør oss «musisk utviklingshemmet», (Bjørkvold (1995, s. 137), og fører til at vi blir selvkritiske og opptatt av andres anerkjennelse.

De fleste av mine informanter omtaler seg selv som musikalske, på bakgrunn av musikkens betydning i eget liv og følelsesmessige opplevelser med musikk. Flere beskriver også hvordan musikk blir tatt i bruk for å regulere egne følelser, i tråd med det Ruud beskriver som *musikalsk selvregulering* (Ruud, 2016, s. 91). Musikk som egenerapi for å fremme helse og livskvalitet har ifølge Ruud (2016) eksistert lenge før musikkterapien ble et fagfelt. Forholdet mellom musikk og emosjoner kan imidlertid også være utfordrende, slik en av informantene formidler. «Musikk har en særegen evne til å frembringe alle mulige følelser, og til å formidle presis emosjonell informasjon», ifølge Brean og Skeie (2019, s. 8) som begrunner dette med den direkte forbindelsen mellom hørselssignal fra musikk og *amygdala*, - en struktur i hjernen hvor emosjonelt betydningsfulle minner er lagret (Brean & Skeie, 2019, s.35). Også de vonde minnene kan vekkes til live, og kanskje er man ikke i stand til å utnytte musikkens helseressurs på egenhånd (Ruud, 2016, s. 91). Her kan musikkterapeuten være en sentral aktør, som ved å ta i bruk musikk og musikkopplevelser som ramme for et terapeutisk forløp, kan hjelpe mennesker til økt følelsesmessig bevisstgjøring og toleranse (Ruud, 2016, s. 104). Det også noen av informantene som er reservert i forhold til å si de er musikalske. Gjennom sin studie avdekket Kulseth og Halle (2019) det de kaller «skjult negativ musikalsk identitet»,

- opplevelsen av å ikke være god nok musikkutøver sammenlignet med andre ansatte, noe jeg kjenner igjen også blant mine informanter. Det er også grunn til å se dette i sammenheng med det å vokse opp med et tradisjonelt vestlig syn på musikalitet, der musikalitet forbindes med å inneha musikalske ferdigheter på et visst nivå, (Ruud, 2016; Kulseth, 2018), noe også Arenas (2019) avdekket gjennom sin studie. Å identifisere seg med et musikalitetssyn som sier at *alle* er musikalske, kan være utfordrende når man er vokst opp med et tradisjonelt vestlig syn, - særlig om man heller ikke opplever mestring knyttet til musikalsk utøvelse. Jeg har også reflektert over om det kan ligge et forventningspress knyttet til det å uttale at man er musikalsk. Opplevs det tryggere å omtale seg selv som *litt* eller *ikke* musikalsk, for på den måten å skjerme seg fra forventninger om å inneha musikalske ferdigheter på et nivå man ikke opplever at man kan innfri? Forventningspresset kan da oppleves enda sterkere for dem som faktisk har fått musikkopplæring gjennom oppveksten. I møte med kollegaer som synes å være særlig flinke i musikk, er det naturlig å sammenligne sin egen musikalske kompetanse med dem. Når dette er med på å definere egen musikalitet, kan det medføre manglende tro på egne musikalske utviklingsmuligheter, - *det er som det er, og jeg kan ikke gjøre noe med det*, noe som kanskje kan bli et hinder for å videreutvikle sin musikalske kompetanse.

Musikalitet handler ikke om musikalske ferdigheter, men vår grunnleggende evne til å oppleve og å uttrykke oss gjennom musikk, - det særegent menneskelige i å *bli beveget av* og *å bevege seg til* musikken (Brean & Skeie, 2019, s. 80). Mens musikalske ferdigheter også er avhengig av en rekke andre utviklingsfaktorer som kognitive, motoriske og perseptuelle evner. Vi trenger imidlertid inntrykk for å kunne skape nye uttrykk (Marstal 2006, s. 16). Derfor må også musikaliteten stimuleres på linje med andre egenskaper vi blir født med, og som andre ferdigheter legges grunnlaget tidlig. Om man vokser opp i et hjem med lite musikkstimulering, vil man kanskje ikke få denne muligheten for utvikling. Særlig hvis man heller ikke får stimulering gjennom barnehage, skole eller fritidsaktiviteter. Men musikaliteten er der, og kan fortsatt utvikles, - også når man er voksen (Bonde, 2014, s. 61). «Musikkens kraft varer hele livet. Livets første kommunikasjonsform er også livets siste». (Brean & Skeie, 2019, s. 216).

5.2. Min musikalske verktøykasse

Ikke uventet oppgis det å synge som en utrygghetsfaktor for flere av informantene. Som både sanger og sangpedagog har jeg erfart hvor personlig stemmen er som instrument, og hvor sårbar man kan være når man presenterer sin stemme for andre, særlig når det gjelder å synge sammen med andre som oppleves å være dyktigere enn en selv, eller det å synge alene som noen av informantene opplever som særlig utrygt. For noen handler det også om en opplevelse av å ikke ha så vakker stemme. Tiri B. Schei synliggjorde denne sårbarheten gjennom sin hovedoppgave, der hun innførte begrepet *stemmeskam* (Schei, 1998, s. 14), som i Schei og Schei (2017, s. 1) beskrives som følelsen av å bli hørt som latterlig, verdiløs eller «ikke god nok» til å synge. Flere informanter oppgir at det er tryggere å synge i barnehagen enn privat, og begrunner dette med opplevelsen av å være i en rolle eller bestemt setting når man skaper musikk i barnehagen. Kanskje har det også sammenheng med at man i barnehagen ikke fremfører «ekte musikk» men tar i bruk musikk for å lære farger, ukedagene og lignende, slik det kommer frem i en studie Kulset og Halle viser til (Kulset & Halle, 2020, s. 304-305).

Et begrenset stemmeomfang og utfordringer med å synge i barns stemmeleie nevnes også som en utfordring. «Singing is not that difficult and everybody can learn to sing», mener stemmeforsker Cathrine Sadolin (2012, s. 15). Stemmen er mer fleksibel enn mange tror, og ved å øve og lære seg riktig sangteknikk kan vi alle utvide stemmens omfang (Sadolin, 2012). Det å være nervøs eller redd for å synge kan også skape spenninger som hindrer stemmen i å fungere som den skal, på samme måte som klumpen i halsen mange av oss har opplevd når vi er emosjonelt berørt. «Stemmen er en del av kroppen, og det å synge kan bare læres og erfares gjennom å gjøre det selv», skriver Inger-Lisa Møen (2014, s. 33). Kanskje kan det å få mer kunnskap om stemmens fleksibilitet og hva som evt. hindrer den enkelte å ta i bruk sitt stemmepotensiale, gi barnehagelærere tro på egne mulighet for utvikling og gjøre at de ønsker å erfare dette i egen stemme?

Nå er det ikke slik at man må ta sangtimer eller være gode til å synge for å kunne synge sammen med eller for barn i barnehagen. Som musikkforsker Nora Kulseth tar til orde for i et blogginnlegg; «Det som ødelegger barns sangglede er nemlig ikke stemmeleiet, men mangelen på voksne som er trygge på sangstemmen sin, som er trygge på egen musisering», (Kulseth, 2014). Samtidig kommer man ikke bort fra at barn av anatomiske grunner primært synger i et lysere stemmeleie enn det mange voksne i barnehagen er fortrolige med. Det er lettere for barna å synge i det som for dem er et naturlig stemmeleie, hvis de ikke skal

anstrenge stemmen, men også hos barn vil stemmeomfanget variere ifølge Bertil Sundin (1995, s. 102-104). Men det betyr ikke at de voksnes sang må være perfekt og låte «vakkert», - hva nå enn det er i mangfoldet av stemmer vi hører rundt oss hver dag både gjennom sang og tale. Når alt kommer til alt, handler det vel egentlig om smak. Kanskje kan informanten Anne være til inspirasjon, som brukte lek og utforsking av stemmen for å overvinne sin sangsperre, og lærte seg å elske sin egen stemme selv om den i hennes egne ører ikke nødvendigvis låter vakkert. Nå ønsker hun å inspirere andre til å synge;

«... jeg synger av full hals med den stemmen jeg har, og da kan jeg være en slags rollemodell for folk som sier - «Men, hun synger ikke så fint. Men hun synger jo av full hals, så kanskje jeg også kan gjøre det da?»

Et par av mine informanter har formidlet hvordan privat sangundervisning hjalp dem til å bli tryggere på egen stemme. Flere forteller om gode opplevelser knyttet til å synge sammen med andre på barnehagelærerstudiet, men ingen synes å ha hatt noen opplæring gjennom studiet knyttet til stemmen som instrument. Det betyr imidlertid ikke at det er slik ved alle universiteter og høyskoler. Inger - Lisa Møen har blant annet holdt «Syngeseminar» (Møen, 2014, s. 32) ved NLA Høgskolen. Kanskje er stemmekunnskap noe som burde vektlegges for alle gjennom barnehagelærerstudiet, med tanke på at stemmen er et sentralt verktøy for barnehagelærere, ikke bare knyttet til å synge, men også gjennom opplesning, dramatisering, og ledelse av foreldremøter m.m. Som sangpedagog og kursholder har jeg møtt mange lærere og barnehagelærere med stemmeutfordringer knyttet til feil bruk av stemmen, noe som indikerer at det er nyttig å lære litt grunnleggende stemmeteknikk. «Det er viktig at sanglederen er trygg på sin egen stemme og kan holde fremdriften i sangen uavhengig av om barna synger med eller ikke», skriver Møen (2014, s. 38). Å få kunnskap om stemmens muligheter fremfor begrensninger (Sadolin, 2012), hvordan ta kontroll på stemmen når man blir nervøs, og bli trygg på og kjent med sin egen stemme gjennom utforsking og lek med stemmen kan være en vei å gå.

Flere av informantene har gode opplevelser fra musikkundervisningen ved barnehagelærerstudiet. Noen opplevde imidlertid faget som prestasjonspreget og formidler at mye av det som ble presentert i musikkundervisningen er vanskelig å overføre til jobben i barnehagen. Barnehagelærerstudenter har ulik erfaringsbakgrunn med musikk. Underviseren og undervisningen ved studiet synes derfor å være avgjørende for at studentene skal få trygghet og relevante erfaringer og kunnskap til å begynne å forme sin profesjonelle musikalske identitet (Uhre, 2018). Også praksisperioden er en viktig faktor for å transformere

denne erfaringen og kunnskapen til en profesjonell setting ifølge Uhre (2018, s. 77), men denne utviklingsprosessen avhenger av kunnskap og kompetanse hos praksislærer og praksisbarnehage (Uhre, 2018, s. 77). Det kan derfor synes som erfaringen man får med musikkarbeid gjennom praksisperioden ved studiet er svært variabelt. Valberg (2012) peker i sin pilotundersøkelse på tilbakemelding fra studenter om at det er mindre musisering i barnehagene enn de hadde forventet, og at øvingslærerne ikke har den musikkfaglige kompetanse de forventer av en veileder (Valberg, 2012, s. 3). Dette gjør at noen, til tross for musikkfaglig kunnskap på bakgrunn av musikkopplæring gjennom oppveksten eller gjennom studiet, opplever det vanskelig å ta i bruk sin kunnskap og overføre den til praktisk arbeid med barn i barnehagen. Når de estetiske fagene er redusert ved studiet (Havnæs, 2021), slik også flere av mine informanter gir uttrykk for knyttet til musikkfaget, samt at musikkundervisningen oppleves som prestasjonspreget eller ikke på barnas nivå, vil dette gå ut over barnehagelærernes utvikling av både av musikalsk identitet og kunnskap, samt trygghet knyttet til praktisk musikkarbeid i barnehagen.

Med tanke på musikkens betydning for barns utvikling, og at barnehagelærerens trygghet på å bruke musikk og å synge i barnehagen er viktig for å kunne møte og tone seg inn både på barns følelser og deres musikalske uttrykk (Møen, 2014, s. 35), er det mye som taler for at musikkundervisningen ved barnehagelærerutdanningen bør styrkes, ikke minst den praktiske erfaringen med musikk knyttet til barn i barnehagen. Det å skape et undervisningsmiljø der alle opplever at de lykkes, kan være et ambisiøst mål. Vi har ulike forutsetninger, og det er ikke noe mål i seg selv at alle blir like gode til alt. Men det bør være et samsvar mellom de forventninger og krav om måloppnåelse som stilles innenfor musikk som fagdisiplin og de forventninger og krav som ligger i opptakskriteriene til studiet. Når det ikke forventes et minstekrav med hensyn til musikalsk kompetanse ved opptak til studiet, og flere av studentene har lit erfaring og kjenner på en stor grad av utrygghet til faget, bør også disse oppleve seg sett og ivaretatt og få mulighet for å utvikle seg og sin musikalske trygghet med utgangspunkt i sitt ståsted.

5.3. Sårbarhet

Flere av informantene forteller om ubehagelige opplevelser av å bli vurdert, korrigert eller ta imot kritikk fra andre i forbindelse med å lede eller eksponere seg gjennom sang eller musikk. Vårt medfødt behov for kjærlighet og tilknytning til andre gjør oss sårbare for avvising, og aktiverer frykt for å bli avvist, ikke likt, akseptert eller elsket skriver Normann-Eide (2020, s. 145). Og når vi opplever at vi ikke når opp til våre egne eller andres forventninger, eller når vi blir korrigert eller får en kritisk tilbakemelding fra andre, kommer den ubehagelige skamfølelsen, - *sårbarhets-skammen* som ifølge professor Jan-Olav Henriksen handler om det faktum at vi er knyttet til andre mennesker og dermed ikke er «upåvirket av hvordan vi oppfatter oss selv i andres øyne», (Henriksen, i Farstad, 2017, s. 36). Vår evne til å føle skam, viser til betydningen av å tilhøre et fellesskap, og å være elskbar som menneske (Normann-Eide, 2020, s. 348). Den som eksponerer seg, kan imidlertid aldri forutse «hvem han egentlig stiller til skue som seg selv», (Arendt, 2012, s. 197) og risikerer dermed å avsløre seg selv som en annen enn hva man ønsker å fremstå som, (Arendt, 2012, s. 181).

Flere informanter trekker frem Janteloven (Ekelund, 2021), når de formidler at det oppleves utrygt å fremme egen interesse og kunnskap om musikk av redsel for å fremheve seg selv. Janteloven, et begrep som forfatteren Aksel Sandemose er opphavsmann til gjennom sin beskrivelse av jantekulturen i boka «En flyktning krysser sitt spor» (Ekelund, 2021, s. 14), handler kort og godt om at det er fellesskapet som har rett, og at man ikke må tro at man vet bedre enn andre (Ekelund, 2021, s. 10) For å unngå skamopplevelser eller risikere å bli utstøtt fra vår sosiale tilhørighet, velger vi ifølge Normann-Eide (2020, s. 348) å oppføre oss i henhold til det som er kulturelt akseptabelt. Et dilemma kan oppstå mellom ønsket om å fremme sin musikkinteresse og kunnskap, og behovet for å ikke skille seg ut fra fellesskapet.

En av informantene forteller at når de flinke heller ikke tør å vise seg frem, så gir det ikke rom for andre som er mindre flinke. Her aner jeg et dobbelt dilemma. På den ene siden trenger vi de flinke som forbilder, mens det på den andre siden skaper utrygghet for de som opplever seg selv som mindre flinke. Og når man endelig våger å fremtre med det man kan, og mottar korreksjon fra andre, så oppleves det ubehagelig, - noe om også kan ramme «de flinke». For jeg har vært der selv. Jeg har kjent på blikket fra alle rundt meg når jeg som den eneste voksne i barnehagen kunne synge den de lyseste tonene på «Sancta Lucia». Janteloven gjorde seg gjeldene, opplevelsen av å være for synlig, - at andre trodde jeg ønsket å fremheve meg selv. Kanskje er det *likhetsprinsippet* (Ekelund, 2021, s. 36) som ligger til grunn? Ekelund mener likhet er en del av den norske folkesjela (Ekelund, 2021, s. 36). Dette preger også de

som er dyktigere enn andre, de som gjør suksess, som må passe seg vel for ikke å snakke for positiv om seg selv, av frykt for å havne utenfor fellesskapet (Eklund, 2021, s. 38).

Vår selvfølelse har både en subjektiv og en objektiv side ifølge Ryan og Deci (2017) og Øiestad (2021). Den objektive selvfølelsen handler om å måtte oppfylle visse standarder eller forventninger for å ha verdi (Ryan & Deci, 2017 s. 393), der vi ifølge Øiestad (2021, s. 79 – 80) er «opptatt av «*hvordan vi blir sett*» og betrakter oss selv som en ting som er gjenstand for vurdering. Den subjektive selvfølelsen er opplevelsen av seg selv som verdifull uavhengig av ytre mål (Ryan & Deci, 2017 s. 393), og tar utgangspunkt i *selvet* som «ståsted for menneskelig opplevelse og erfaring (Øiestad, 2021, s. 12), - et selv *i prosess* som sanser andre mennesker og sin omverden (Øiestad, 2021, s. 79). Vårt *selv*, er vår opplevelse av å være et *jeg*, og beskrives av Normann-Eide (2020) som «alle de komplekse prosessene som foregår i de nyere deler av hjernen vår» (Normann-Eide, 2020, s. 35), som gjennom å sortere tidligere erfaringer og søke etter, analysere og vurdere informasjon, skaper mening med tilværelsen, gjør valg og tar avgjørelser (Normann-Eide, 2020, s. 35). Dette innebærer at vår selvfølelse må forholde seg til ulike følelsestilstander som ikke bare er av det gode, fordi livet er omskiftelig (Øiestad, 2021 s. 29). Skamfølelsen har derfor ikke bare å gjøre med blikkene som sendes eller kommentarene som blir uttalt, men hvordan vi selv tolker og forholder oss til dette på bakgrunn i våre tidligere erfaringer og historier. I vår søken etter kontakt med andre kan vi enten oppleve aksept eller mangel på gjensvar (Trondalen, 2008, s. 30). Både intrapsykiske og interpersonlige forhold har betydning for vår fortolkning av gjensvaret ifølge Trondalen, og hvilke fortolkninger som er tilgjengelige påvirkes av det relasjonelle feltet man vokser opp i.

Med vår selvreflekterende kapasitet og evne til mentalisering, kan vi vurdere oss selv og kvaliteten på det vi gjør, og regulere våre følelser og vår atferd ut fra den sosiale setting vi befinner oss i (Normann-Eide 2020, s. 35). Både en subjektiv og objektiv selvfølelse er da nødvendig (Øiestad 2021, s. 35-36). Vi må, for å fungere i relasjon med andre, også kunne betrakte oss selv utenfra og ha evne til å justere vår væremåte ut fra vår virkning på andre. Utfordringen for mange er at de i for stor grad vurderer seg selv objektivt og blir overdrevent selvkritiske «ved hele tiden å gjette hva omgivelsene krever og ønsker» (Øiestad, 2021, s. 36.). Det oppleves tryggere å eksponere seg sammen med barn formidler flere av informantene. Barna oppleves mindre kritiske, kanskje fordi barn ikke forventes å ha utviklet sine musikalske ferdigheter på linje med voksne og dermed ikke utgjør en trussel i forhold til den enkeltes objektive vurderingen av seg selv.

Ifølge Eklund (2021, s. 22) analyserer vi hele tiden omgivelsene for å finne ut hva som er trygt eller utrygt, men usikker selvfølelse kan innebærer at vi misforstår sosiale signaler (Øiestad, 2021, s. 70). Våre følelser og vår selvfølelse er tett sammenvevd (Normann-Eide, 2020, s. 34) og når vi vurderer oss selv negativt så oppstår skamfølelsen (Normann-Eide, 2020, s. 348). Vi har all skam ifølge Brown (2021), med mindre vi mangler evne til empati og menneskelig tilknytning (Brown, 2021, s. 74). «Hvis vi ikke klarer å forsones oss med skammen og kampene våre, begynner vi å tro at det er noe galt med oss», (Brown, 2021, s. 69). Vårt medfødt behov for kjærlighet og tilknytning gjør oss samtidig sårbare (Brown, 2021, s. 47), noe som kan gjøre at vi alle kan oppleve perioder hvor sårbarheten blir særlig utfordret.

«JEG ER SÅ STERK ... OG SÅ SÅRBAR». Slik innleder Gro Trondalen sin artikkel der hun beskriver et musikkterapeutisk forløp basert på den reseptive metoden «The Bonny Method of Guided Imagery and Music (GIM), som «kombinerer lytting til musikk med avspenning, visualisering og samtale, og gir mulighet for lytteopplevelser på flere bevissthetsnivå», (Trondalen, 2010). Lars er en ressurssterk mann som ifølge Trondalen (2010) sliter med utbrenthet og «tunge tanker». Gjennom terapiforløpet, som blant annet handlet om å anerkjenne seg selv og tillate andre å se hans både gode og mindre gode sider, opplevde Lars at musikken «gav rom for bearbeiding og åpnet vei for hans egne løsninger i møte med vanskelighetene» (Trondalen, 2010). Jeg lar dette være et eksempel på hvordan musikkterapi kan være til hjelp i møte med livets utfordringer. For sårbarhet handler ikke om svakhet understreker Brown (2021, s. 47), men om den usikkerheten, risikoen eller emosjonelle blottstillelsen som er nødvendig for å oppleve kjærlighet og tilhørighet (Brown, 2021, s. 47).

Det er kanskje ikke til å unngå at man kan kjenne på både nervøsitet og utrygghet knyttet til det å lede eller eksponere seg gjennom musikk. En viss grad av nervøsitet kan til og med være positivt fordi det kan øke vår konsentrasjon og oppmerksomhet på oppgaven vi skal utføre, og dermed bedre våre prestasjoner (Normann-Eide, 2020). Sårbarhet handler om tørre å engasjere seg, - og våge å være synlige (Brown, 2014, s. 22). Skal vi motvirke skamfølelsen, må vi opparbeide motstandsdyktighet mot skam (Brown, 2014, s. 79). Kanskje ligger svaret i å stole mer på vår «grunnleggende og innforstått opplevelse av å ha verdi og rett til å ta plass», slik *sann selvfølelse* ifølge Øiestad (2021, s. 34) handler om.

5.4. Musikkens rammebetingelser

Rammebetingelser handler her om de ytre forhold som stiller krav til eller legger begrensninger på musikkarbeidet. Nesten samtlige informanter forteller at det er for lite musikk i barnehagen, i tråd med funn avdekket gjennom tidligere forskning (Hernes et.al, 2019), (Naper et.al., 2021), (Kulset og Halle, 2020). Hernes m.fl. (2019) peker blant annet på at «markedsøkonomi og krav til standardisering og effektivisering av virksomheten» (Hernes et.al., 2019, s. 13) truer barnehagens kjerneverdier som skal gi barna rom for «utforskning, lek og estetiske læreprosesser», (Hernes et.al., 2019. s. 16). At musikk i liten grad etterspørres fra barnehagens eier eller ledelse, skaper for enkelte av informantene utrygghet på egne prioriteringer av musikk fremfor andre krav. Barnehagelærerens profesjonsutøvelse er ifølge Hennem og Østrem (2016) basert på tre forpliktelser; - *kunnskap* om barn, barnehage, kompleksitet i det pedagogiske arbeidet og evne til å tolke samt realisere mandatet, - *verdiene*, dvs. menneskesyn, dilemmaer og verdikonflikter samt lojalitet og ansvar, og *politikken*, dvs. politiske tiltak, barnehagelov og forskrifter (Hennem & Østrem, 2016, s. 115-116). Å være i et spenningsfelt med forpliktelser knyttet til både kunnskap, verdier og politikk som alle krever lojalitet, vil innebære behov for kompromisser for barnehagelæreren, ifølge Hennem og Østrem (2016, s. 122). Videre står de egalitære idealer, at personalet i norske barnehager i stor grad utfører de samme arbeidsoppgavene sammen med barna, sterkt i barnehagen ifølge Valberg (2012). Dette går utover musikkarbeidet, ved at barnehagelærere i stedet for å videreutvikle sin fagkompetanse utfører oppgaver som ikke er kompetansekrevende (Valberg, 2012, s. 7). «Paradokset består i at til tross for at barnehagelærerne har fått en utdanning som de opplever som god og yrkesrelevant, regner de seg etter noen år ikke som kompetente nok» (Valberg. 2012. s. 8).

Noen barnehagelærere opplever at de blir stående alene med ansvaret om å fremme musikk i barnehagen. Som en av informantene forteller;

«Hadde jeg skullet hatt et musikkrom på en slik dag, hadde jeg blitt veldig sliten for det hadde bare blitt mitt prosjekt alene [...] Så jeg foreslår heller andre ting enn musikk».

Vårt medfødt behov for å være engasjerte og nysgjerrige på omgivelsene, skaper et behov for å prestere (Normann- Eide, 2020, s. 171), og mestringsopplevelsen kan styrke vår tillit til og tro på oss selv og vår opplevelse av egenverd, (Øiestad, 2021, s. 22). Samtidig har vi, som tidligere nevnt, et medfødt behov for å være en del av fellesskapet, - å oppleve tilhørighet og anerkjennelse (Normann-Eide, 2020, s. 145). «Tillit til egen mestring og egne bidrag til

fellesskapet er en viktig del av selvfølelsen» ifølge Øiestad (2021, s. 36).

Mestringsopplevelsen er knyttet til vår interaksjon med andre (Øiestad 2021, s. 22-23). Det er krevende å stå med ansvaret alene, og når det heller ikke er så mange andre som driver med musikk så er det lettere å la det være. Vi trenger noen som følger opp våre begynnelse, - «vi trives med tiltro til egne evner, men vi blomstrer bare hvis vi også kan hengi oss til den naturgitte avhengigheten, ved å lene oss på hverandre», Øiestad (2021, s. 34). Manglende mulighet for støtte eller veiledning som resultat av lite musikkompetanse eller bruk av musikk i barnehagen, skaper for noen utrygghet på å lede musikkaktiviteter. Når også janteloven gjør seg gjeldende ved at barnehagelærere som ønsker om å ta i bruk sin kompetanse for å fremme musikkarbeidet i barnehagen opplever skille seg ut og å fremheve seg selv, er grunn til å spørre seg hvordan det egentlig står til med musikkfaget i barnehagen. Er det så lite vektlegging av musikk at de som ønsker å fremme musikkarbeidet har grunn til å oppleve at de skiller seg ut, eller handler dette kun om den enkeltes sårbarhet og manglende tillit til seg selv som jeg har drøftet tidligere?

En av informantene forteller at det ville vært enklere å fremme musikken om det kom på dagsorden fra lovgivende instanser eller fra barnehageeier, eller om hun selv ble tildelt rollen som ansvarlig for de estetiske fagene i barnehagen. En oppfordring ovenfra, vil gjøre det mulig å fremme musikken uten å fremheve seg selv; - «*Vi må satse mer på musikk fordi noen ber oss om det, og ikke fordi jeg ønsker å bruke min kompetanse*». Brené Brown (2021) bruker blant annet *masker* som metafor for beskyttelse mot sårbarhet; «Masker får oss til å føle oss tryggere, selv når de blir kvelende» mener Brown (2021, s. 111). I rollen som ansvarlig kan man lettere legge føringer for hva som skal vektlegges, og samtidig skjule seg bak det å være i en rolle, slik en skuespiller tar på seg en «maske» for å skjule sitt egentlige jeg.

I tråd med de egalitære idealer er det heller ikke knyttet til barnehagerollen å lede musikkarbeid i barnehagen, men heller de ansatte sin interesse. Knudsen m.fl. (2018) fant gjennom sin forskning at musikk ble ivaretatt av såkalte «musikalske veivisere», dvs. ressurspersoner blant de ansatte som ut fra kunnskap eller egen interesse på hver sin måte preger musikkarbeidet og engasjerer barn og voksne i barnehagen. *DJ-en* legger på bakgrunn av sin digitale kompetanse til rette for lytting, bevegelse og musisering til innspilt musikk. *Tilretteleggeren* opptrer litt i skyggen av de øvrige veiviserne, legger til rette for barns musikkutfoldelse i uformelle situasjoner på bakgrunn av egen musikkglede og innsikt i barnekulturen. *Korlederen* er barnehagens musikk ekspert, og jobber ut fra klare musikalske

målsettinger og bevisste valg, der både musikk som egenverdi og som et pedagogisk verktøy er i fokus. *Omsorgsgiveren* har med sin forståelse av musikk som en sentral kommunikasjonsform evne til å møte barnas musikalske uttrykk gjennom affektiv inntoning. *Artisten* nyter med sin uformelle musikalske kompetanse respekt og anerkjennelse i barnehagen, og trives gjennom å utrykke seg musikalsk og få utløp for sitt «spillesug». Disse fem idealtypiske veivisere representerer ifølge forskerne spennet og mangfoldet i dagens barnehager, samtidig som det kan finnes andre eller variasjoner av disse. Denne studien ble imidlertid utført i en barnehage med tydelig musikkprofil, hvor man kan forvente at det finnes både musikkfaglige og musikkinteresserte ansatte. Hvis informasjonen fra mine informanter er representativ for norske barnehager, synes de musikalske veiviserne å være godt skjult eller kanskje ha for lite spillerom. Eller handler det om hvilke musikalske veivisere som er mest fremtredende? Kanskje er det lettere å være *DJ-en* som legger til rette for lytting, bevegelse og musisering til innspilt musikk, enn å være *Korlederen*, - barnehagens musikkexpert, som planlegger og organiserer musikkgrupper med levende musikkspill ut fra klare musikalske målsettinger og bevisste valg? Uansett er det mye som taler for et behov for å rette søkelyset mot musikkens rammebetingelser i dagen barnehager.

Som musikkterapeut har jeg også opplevd hvordan rammebetingelser kan legge hindringer og skape usikkerhet på verdien av den jobben man gjør. Eksempel på dette er når oppdragsgiver ønsker at man innenfor en gitt tidsressurs skal gi musikkterapeutisk tilbud til flest mulig barn, fremfor tettere oppfølging hos enkelte som særlig trenger det. Dette kan så tvil om verdien av det musikkterapeutiske tilbudet man gir. Samtidig må man ikke undervurdere verdien av ethvert positive musikalske *her-og-nå* øyeblikk.

5.5. Fellesskap

Flere av informantene uttrykker behov for samarbeid og samhandling omkring musikkarbeidet, noe som synes å være selvsagt ut fra det jeg hittil har drøftet i forhold til vårt grunnleggende behov for å sosial tilhørighet og anerkjennelse. Og i forhold til utryggheten som kan oppstå når man opplever å stå alene med ansvaret og ikke har noen å støtte seg til. Fellesskap i form av varme, interessante samrelasjoner, er sammen med mulighet for å prestere og å bli behandlet med rettferdighet og respekt, viktige motivasjonsfaktorer i arbeidslivet (Øiestad, 2021, s. 50). Informanter forteller blant annet at det er tryggere å synge sammen enn alene. Da kan man skjule sin stemme i mengden, og slippe fokuset på seg selv. Flere forteller om gode opplevelser fra å synge i kor gjennom oppveksten eller å synge sammen på studiet eller i barnehagen. Ved å støtte seg på de som er flinkere til å synge har man samtidig mulighet for å utvikle sin stemme uten selv å være i sentrum. Utfordringen er om man blir for avhengig av de som er flinkere, slik Balsnes (2014) formidler som en utfordring i kor dersom de mindre flinke støtter seg for mye på de flinke og dermed blir uselvstendig (Balsnes, 2014, s. 78). Et positivt element ved å synge og spille sammen, er imidlertid at man etablerer «relasjoner til hverandre og opplever tilhørighet», (Balsnes, 2014, s. 134). Når vi utfører oppgaver som er lystbetonte eller er gledefylt, utskilles velværehormonene *dopamin* og *noradrenalin*, som både skjerper konsentrasjonen og gjør oss oppstemte (Normann-Eide, 2020, s. 197). Gode opplevelser og glede kan medfører en mer aksepterende holdning til oss selv (Normann-Eide (2020, s. 193). Glede og selvfølelse synes derfor å virke positivt forsterkende på hverandre. Flere av informantene har fortalt om gleden det å skape musikk sammen har gitt dem. *Å bevege seg og å bli beveget* er tett sammenvevet i hjernen, og gjør at hjernen vår, ved å observere og analysere andres bevegelser, automatisk gjenkjenner deres følelser og intensjoner (Brean & Skeie, 2019, s. 80). Musikk har derfor evne til «raskt å sette oss i samme følelsesmessige tilstand som andre», (Brean & Skeie, 2019, s. 84). Felles musisering i barnehagen vil derfor kunne styrke fellesskapsfølelsen.

Det å spille hverandre gode ved å utfylle hverandre og se den enkeltes musikalske kompetanse som en felles ressurs, blir også nevnt av informantene som positivt for å kunne bli tryggere i musikkarbeidet. I den tidligere nevnte studien til Knudsen m.fl. (2018), har de musikalske veiviserne som ble identifisert, svært ulik musikalsk kompetanse, - både formell og uformell. Ved å identifisere og verdsette ulike potensielle musikalske veivisere i barnehagen, vil den felles kompetansen kunne øke betraktelig. Som en av informantene uttaler; «... jeg tenker at noen må jo sitte på noen musikalske evner». Noen forteller om gode

musikalske opplevelser sammen med kollegaer som har bidratt til mer musikkglede ved å ta frem gitaren også i mer uformelle sammenhenger. Samtidig kommer det frem historier om «de flinke» som heller ikke tør. Om musikalske veivisere skal kunne identifiseres, så må det skapes et trygt klima med rom for å skille seg ut, - der ulikheter sees på som en felles ressurs og den enkelte tør å trosse Janteloven og likhetsprinsippet som jeg tidligere har vært inne på. «Jo mer utrygg du er, jo mer vil du føle deg truet, og jo mer vil du kjøre Jantelov», uttaler psykiatriprofessor Ulrik Fredrik Malt i et intervju med Ekelund (2021, s. 110). Malt fortsetter; «Jo tryggere du er som person, jo tryggere gruppen er, jo mer vil du være åpen og det blir relativt mindre Jantelov, men ikke alltid», (Ekelund, 2021, s. 110).

Barnehagen er også en arena for mange barn med behov for spesialpedagogisk hjelp, og av den grunn også en arbeidsplass for musikkterapeuter (Ruud, 2016, s. 88). I den forbindelse vil også musikkterapeuten være en sentral bidragsyter i det musikalske fellesskapet i barnehagen. Ved å synliggjøre sitt helhetlige syn på musikk og musikalitet, gjennom ulike tilnæringsmåter og fleksible bruk av musikk, vil musikkterapeuten være en sentral veiviser. Vel og merke om det musikkterapeutiske arbeidet foregår i nært samarbeid med barnehagelæreren og andre ansatte i barnehagen. Også når det gjelder veiledning vil musikkterapeuter kunne bidra med sin kompetanse, og ikke minst i forhold til å skape trygge fellesmusiserende arenaer mellom barnehageansatte som ønsker å utforske sin musikalitet og bli tryggere på å eksponere seg gjennom sang og musikk i barnehagen. Musikkterapi som fagfelt henter sin kunnskap fra flere fagområder, som i tillegg til musikkfaglig kompetanse fra fag som musikkpedagogikk og musikkpsykologi også involverer blant annet psykologi og hjerneforskning (Ruud, 2017). Musikkterapeuten kan derfor, basert på kunnskap om musikkens funksjon og betydning for mellommenneskelige forhold, bidra til å skape gode samspillsarenaer i dobbel forstand. Samtidig kan man ikke utelukke at også musikkterapeuter kan kjenne på utrygghet i møte med barnehagen. Det kan, på bakgrunn av egen erfaring, være en utfordring for mange musikkterapeuter at de ambulerer mellom flere institusjoner, og derfor ikke opplever tilhørighet til de enkelte arenaene.

Muligheten for veiledning og støtte, samt oppmuntring og gode tilbakemeldinger fremheves av informantene som svært viktig, særlig når man selv kjenner seg usikker. Et kollektivt ansvar for å styrke barnehagens musikkkompetanse kan bidra til mindre belastning på den enkelte. «Det tvunget selvstendige mennesket er slett ikke autonomt, men hardt presset», skriver Øiestad (2021, s. 53). Å være autonom handler ifølge Øiestad (2019) ikke om å være uavhengig og å klare alt selv, men om å være trygg nok til at man våger å bidra med det man

kan (Øiestad, 2019, s. 25). I vår vestlige kultur er vi opptatt av individuell mestring og selvstendighet (Øiestad, 2019, s. 49), samtidig kan vi bare trives når vi tilhører et ivaretakende fellesskap (Øiestad, 2019, s. 53). Det er gjennom fellesskap med andre at «mennesket finner sin humanitet og tilgrunnleggende menneskelighet», skriver Gro Trondalen (2010). Gjennom samhold og evne til spille hverandre gode kan det oppstå en fellesskapsfølelse, - et «Vi», som ser ut til å ha betydning for opplevelse av musikalsk trygghet (Kulseth & Halle, 2020). I et slikt fellesskap er det kanskje også mulig å overvinne Janteloven, ved å heie på og støtter de som våger å vise frem sin kompetanse.

Gode samtaler og refleksjon omkring musikkarbeidet i barnehagen gir også rom for økt bevissthet og kunnskap om musikkfaget slik noen av informantene peker på. I et fellesskap preget av inkludering, medvirkning og aksept vil det kanskje også være rom for også å snakke om de ubehagelige følelsene, - om trygghet og utrygghet og om opplevelse av skam og prestasjonsangst knyttet til musikkarbeidet og det å eksponere seg gjennom sang og musikk. Og, at det ikke er en selvfølge at man kjenner seg trygg til tross for musikalske ferdigheter og faglig kompetanse. Musikkfaglig kompetanse er selvfølgelig viktig, men er som vi har sett ikke nok alene. Ifølge den danske legen og hjerneforskeren Kjeld Fredens er det gjennom lagarbeid vi lærer mest. «Menneskets individuelle intelligens er viktig, men også overvurdert», hevder Kjeld Fredens (2019, s. 73), «og hvis vi alle kunne innrømme at det er mye vi ikke vet, ville det kunne styrke menneskenes vilje og evne til samarbeid vesentlig».

6. Oppsummering

De aller fleste av mine informanter er i utgangspunktet trygge på å ta i bruk musikk som pedagogisk verktøy eller eksponere seg gjennom sang og musikk i barnehagen. Likevel er det visse faktorer flere har pekt på som utfordrende for sin egen trygghet på dette området, og som de har gitt uttrykk for at de ønsker endring på for å kunne bidra til at musikkfaget blir styrket i barnehagen.

Informantenes uttalte trygghet og utrygghet på å utøve musikk i barnehagen har ligget til grunn for drøfting omkring min problemstilling, noe denne oppsummeringen er ment å gi svar på. Min problemstilling er som nevnt innledningsvis;

«Hva kan gi økt trygghet for barnehagelærere som er utrygge på å ta i bruk musikk som pedagogisk verktøy eller eksponere seg gjennom sang og musikk i barnehagen?»

Noen av informantene har et reduserende syn på egen musikalitet, til tross for trygghet på å bruke musikk i det pedagogiske arbeidet. Jeg har drøftet om dette er en trygghetsskapende faktor, - at man ved å benevne seg selv som *litt* eller *ikke* musikalsk skjerner seg selv fra et forventningspress. Samtidig har jeg pekt på at dette også kan være et hinder for videre musikalsk utvikling.

Det kan synes som om trygghet på å bruke musikk i barnehagen har en sammenheng med musikkoppdragelse og opplæring, samt et nært følelsesmessig forhold til musikk. Samtidig avhenger det av å inneha de nødvendige musikkdidaktiske verktøyene for å kunne overføre både denne kunnskapen og kunnskap som opparbeides gjennom studiet, til praktisk musikkarbeid i barnehagen. Noen informanter opplevde musikkundervisningen ved barnehagelærerstudiet som prestasjonspreget, med et innhold som er vanskelig å overføre til barn. I lys av forskning som peker på at de estetiske fagene ved studiet er redusert (Havnes, 2021), har jeg drøftet i hvilken grad studentene får mulighet til å erfare musikkunnskapens overføringsverdi i løpet av studiet, gjennom praktisk erfaring i musikkarbeid med barn i barnehagen under kyndig veiledning.

Det å synge er noe flere av informantene peker på som en utrygghetsfaktor, særlig om man selv er for hørbar eller synger sammen med «de flinke». Også begrenset stemmeomfang og utfordringer med å treffe toner i melodien kan skape usikkerhet. Jeg har derfor drøftet hvordan det å utvikle og erfare bedre stemmekontroll gjennom kunnskap om og utforskning av stemmens fleksibilitet og utviklingsmuligheter vil kunne øke tryggheten på å synge. En

vektlegging av dette i musikkundervisningen ved studiet, gjennom utforskning og lek med stemmen, kan ha en positiv effekt for barnehagelæreres trygghet på å synge.

Videre har jeg stilt spørsmål omkring musikkens rammebetingelser, når barnehagelærere som ønsker å fremme musikkfaget er utrygge på egne prioriteringer og hindres av Janteloven (Eklund, 2021). De egalitære idealer i norske barnehager er også løftet frem og drøftet. At barnehagelæreren må bruke sin tid på arbeid det ikke kreves faglig kompetanse på, synes å stå i veien for faglig utvikling. Videre har jeg belyst om det er knyttet til barnehagelærerens yrkesrolle å lede musikkarbeidet, eller om det heller bør ivaretas av noen med særlig kunnskap og interesse for dette, - musikalske veivisere slik Knudsen m.fl. (2018) fant gjennom sin undersøkelse. Jeg har i den forbindelse pekt på musikkterapeuten som en sentral veiviser som kan bidra til økt musikalsk forståelse, utforskning og fellesskap i barnehagen.

Et felles fokus på musikk der man oppmuntrer og støtter hverandre og ser den enkeltes kunnskap som en felles ressurs, synes å være sentralt for økt musikalsk trygghet for barnehagelærere. Det å opparbeide et fellesskap der det oppleves trygt for den enkelte å trosse Janteloven (Eklund, 2021), ved å våge å være synlig og fremheve det man er god på, vil da være en viktig faktor. En større forventning ovenfra, - fra lovgivende organer, barnehageeier og ledelse, vil også kunne skape større trygghet for den enkelte i forhold til å synliggjøre sin musikalske kompetanse og ønsket om å fremme musikkarbeidet i barnehagen.

Sårbarheten i det å vise seg frem ved å eksponere seg gjennom musikk, og den uunngåelige *sårbarhetskammen* man kan kjenne på når man i for stor grad vurderer seg selv objektivt og blir for selvkritiske, er også belyst. Dette på bakgrunn av vårt medfødte behov for tilhørighet og anerkjennelse. Trygghet på å eksponere seg, enten det er gjennom musikk eller på andre områder, er i stor grad knyttet til vår selvfølelse og i hvilken grad vi verdsetter oss selv uavhengig av egne prestasjoner. Kanskje kan det derfor være nødvendig for enkelte å ta tak i dette, og opparbeide motstand mot skam, om dette er til hinder for den jobben man ønsker å gjøre. I den forbindelse har jeg belyst hvordan musikkterapi kan bidra til økt selvinnsikt og anerkjennelse av seg selv. Vi ønsker alle å unngå de ubehagelige følelsene, men må samtidig akseptere at vi av og til vil komme til å kjenne på dem.

«Å kjenne, akseptere og dele sine følelser er å kjenne seg i live, og samtidig puste liv inn andre, *Jeg følger, altså er jeg*», (Normann-Eide, 2020, s. 53).

Litteraturliste

- Arenas, A. (2019) *En barnehagelærers utvikling fra musikalsk utrygghet til musikalsk trygghet*. Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet
- Arendt, H. (2012). *Vita activa – Det virksomme liv*. Pax forlag A/S
- Balsnes, Anne H. (2014). *Å synge i kor. Ideal for menneskelig fellesskap?* Portal forlag
- Binder, P. (2006). Den relasjonelle vending i psykoanalyse og psykoterapi.
<https://psykologtidsskriftet.no/redaksjonelt/2006/09/den-relasjonelle-vending-i-psykoanalyse-og-psykoterapi>
- Bjørkvold, J. (1995). *Det musiske menneske*. 4. utgave. Freidig forlag
- Bonde, L. O. (Red.). (2014). *Musikkterapi: Teori - Utdannelse – Praksis – Forskning*. Forlaget Klim
- Braun V. & Clarke V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*.
www.QualResearchPsych.com
- Brean & Skeie, (2019). *Musikk og hjernen*. Cappelen Dam
- Dahlum, S. (2021). *Store norske leksikon*. Validitet. <https://snl.no/validitet>
- Ekelund, M. (2021). *Du skal lide for fellesskapet. – Hvordan norsk jantelov har ført til 800 000 innbyggere med sosial angst*. Mpathic Forlag
- Farstad, M. (2016) *Skam. Eksistens, relasjon, profesjon*. Cappelen Damm akademiske
- Fredens, K. (2019). *Læring. Et samspill mellom hjerne, kropp og omverden*. Cappelen Dam Akademiske
- Havnes, A. (2021). Kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen – en umulig modell? Utfordringer ved faglig integrasjon og profesjonsretting. *Nordic Studies in Education*, 41(2), s. 111-129. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2356>
- Houck, Tove (u.å.). *I den ordløse time. Dikt*. Lunde Forlag
- Helgesen, L. A., Grasaas, K. K. og Sjørnsen, M. (2012). *Psykologi og sosiologi for fagskoleutdanningene*. 2. opplag. Cappelen Damm Akademisk
- Hernes, L., Vist, T. og Winger N. (red), (2019). *Blikk for barn*. Fagbokforlaget

- Knudsen J. S., Aglen, G. S., Danbolt, I, og Engesnes, N. (2018). Musical pathfinders of the kindergarten. *Contemporary Issues in Early Childhood* 20(2), s. 163-176.
<https://doi.org/10.1177%2F1463949118756369>
- Kulset, N. B. (2018), *Din musikalske kapital*. Universitetsforlaget
- Kulset, N. (2014). *Voksne ødelegger barnas sangglede*. Hentet 02. mars 2022 fra
<https://norabkulset.com/2014/09/29/voksne-odelegger-barnas-sangglede/#comments>
- Kulset, N. & Halle, G. (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)*, 2019.
- Kulset, N. & Halle, G. (2020). Togetherness!: adult companionship – the key to music making in kindergarten. *Music Education Research* 20, (s. 304-314).
[file:///C:/Users/mette/Downloads/14613808.2020%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mette/Downloads/14613808.2020%20(1).pdf)
- Kvale, S / Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal forlag
- Magnussen, J. (2020). *Rammebetingelser*. Hentet 09.04.2022.
<https://sml.snl.no/rammebetingelser>
- Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Marstal, I. (2004). *Dit musikalske barn. Om betydningen af at stimulere barnets medfødte musikalitet*. Aschehoug Dansk Forlag A/S
- Mohlin, M. (2008). *Etiske aspekter ved musikkterapeutisk forskning og utviklingsarbeid*.
https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/172135/Pages%20from%20BOKA_020708-13_Mohlin.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Møen, I. (2014). Den syngende barnehagelærer – utvikling av faglig trygghet. I Eilifsen, M. (Red.). *På kryss og tvers. Muligheter for flerfaglig arbeid i barnehagen*, (s. 30 – 44). Universitetsforlaget.

- Naper, L. R., Myhr, A., Janninger, L. & Løe, I. (2021), *Spørsmål til Barnehage-Norge 2020*. SINTEF. Hentet 10.11.2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/sporsmal-til-barnehage-norge.-analyser-og-resultater-fra-utdanningsdirektoratets-sporreundersokelse-til-barnehagesektoren-hosten-2019/>
- Normann-Eide, T. (2020). *Følelser. Kjennetegn, funksjon og vrangsider*. Cappelen Damm Akademisk
- Nilsson, B (2017) *Gadamers hermeneutikk*.
<https://sykepleien.no/forskning/2009/03/gadamers-hermeneutikk>
- NOAB Det Norske Akademi for Språk og Litteratur (2022a). <https://naob.no/ordbok/trygg>
- NOAB Det Norske Akademi for Språk og Litteratur (2022b).
<https://naob.no/ordbok/eksponere>
- Powel, B., Cooper, G., Hoffman, K., & Marvin, B. (2018). Trygghetssirkelen – en tilknytningsbasert intervensjon. Gyldendal akademiske
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling*. Oslo: Solum forlag.
- Ruud, E. (2008) *Et humanistisk perspektiv på Norsk musikkterapi*, i Trondalen, G. & Ruud, E. (2008) *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse;1. NMH-publikasjoner; 2008:3
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ruud, E. (2017). Kronikk: Lik, men unik - Om musikkterapeutisk profesjonsforståelse og avgrensninger til andre aktører på musikk- og helsefeltet. Hentet 11. januar 2021 fra <https://www.musikkterapi.no/nyheter/kronikk-lik-men-unik>
- Ruud, E. (2019). *Musikk og identitet*. 2. utg. Universitetsforlaget
- Ryan, R. & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York; The Guilford Press
- Sadolin, C. (2012). *Complete Vocal Technique*, Shout Publications
- Schei, T. B. (1998). *Stemmeskam. Hemmede stemmeuttrykks fenomenologi, arkeologi og potensielle rekonstruksjon gjennom sangpedagogikk*. Hovedoppgave i musikkpedagogikk, Høgskolen i Bergen.

- Schei, T. B., and E. Schei. 2017. *Voice Shame: Self-Censorship in Vocal Performance*.
<https://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/singingnetwork/article/viewFile/1813/1378>
- Stensig, Nicolai (2021), *Nøkkeltall for barnehagen 2020*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2021/Nokkeltall-for-barnehagen-2020/>
- Sæther, M. og Angelo, E. (2019). *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter*. 3. utg. Universitetsforlaget
- Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. Liber utbildning AB.
- Trevarthen, C. & Malloch, S. (2017). The musical self. Affections for Life in a Community of Sound. I R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (Red.), *Handbook of Musical Identities* (s. 155-175). Oxford University Press.
- Trondalen, G. (2008). *Musikterapi – et relasjonelt perspektiv*.
<http://hdl.handle.net/11250/172131>
- Trondalen, G. (2010). *Fløyta og jeg: The Bonny Method of Guided Imagery and Music (GIM) med en ung mann*. <https://voices.no/index.php/voices/article/view/1880/1645>
- Thurén, T. (2020). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. 2. utg. Gyldendal Akademisk
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. 2. utg. Fagbokforlaget
- Uhre, K. (2018). *Barnehagelærerstudenters utvikling av selvforståelse som musiske agenter i barnehagen. Betydningsfulle aspekter i musikkundervisning og praksis*. Masteroppgave, NTNU
- Utdanningsdirektoratet, (2017). *Rammeplan for barnehagen, innhold og oppgaver*.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsforbundet (u.å.). *Tiltak for å rekruttere og beholde barnehagelærere*.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/tiltak-for-a-rekruttere-og-beholde-barnehagelarere/>
- Valberg, T. (2012). *Barnehagelærerens musikkfaglige kompetanse; hvor blir den av i møtet med arbeidslivet?* Universitetet i Agder

Vist, T. (2018). *Musikk i barnehagen, -følelser, fellesskap, kunnskap*. I Glaser, V. Størknes, I. & Drugli, M. B. (Red), *Utvikling, lek og læring. Forskning i praksis*. 2. utg. (s. 493 - 511). Fagbokforlaget

Øiestad, G. (2019). *Gi og motta tilbakemeldinger. Om å bygge hverandre*. Gyldendal

Øiestad, G. (2021). *Hva er selvfølelse?* Gyldendal

Vedlegg

Vedlegg 1. Brev sendt til barnehager og barnehagelærere

Mette S. Pearson
Odderhei platå 52,
4639 Kristiansand
mobil; 930 47 342
mette.s.pearson@gmail.com

Kristiansand, 24.08.2021

Til deg som er Barnehagelærer

Har du erfaring eller kunnskap som kan være relevant for mitt Masterprosjekt?

Denne henvendelsen gjelder mitt forskningsprosjekt i forbindelse med Masteroppgaven på Musikkterapistudiet ved Norges Musikkhøgskole.

Jeg har selv bakgrunn som barnehagelærer, og ønsker å belyse hvilke faktorer som kan ha betydning for musikalsk utrygghet hos barnehagelærere, og hva som kan skape trygghet for barnehagelærere som er utrygge på å utøve musikk eller å synge i barnehagen.

I den forbindelse ønsker jeg *særlig å komme i kontakt med deg som er eller har opplevd å være utrygg* i nevnte sammenheng, og som kan tenke deg å være min informant gjennom å delta i et intervju.

Det kan også være aktuelt å intervju andre barnehagelærere som kan bidra med erfaring og kunnskap om temaet.

Om dette er aktuelt for deg, så send gjerne en e-post med navn og kontaktinformasjon til; mette.s.pearson@gmail.com.

Du vil da få tilsendt en formell forespørsel, med informasjon om forskningsprosjektet og hva det eventuelt innebærer for deg å være informant. På bakgrunn av denne informasjonen kan du ta stilling til om du fortsatt ønsker å delta.

Prosjektet er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata.

På forhånd takk.

Med hilsen

Mette S. Pearson

Vedlegg 2. Brev ang. informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En kvalitativ studie av musikalsk utrygghet hos barnehagelærere»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om barnehagelæreres opplevelse av å eksponere seg gjennom sang og musikkaktiviteter i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er del av mitt Masterstudie i musikkterapi ved Norges musikkhøgskole. Målet med prosjektet er å belyse hvilke faktorer som kan ha betydning for musikalsk utrygghet, og hva som kan skape trygghet for barnehagelærere som er utrygge på å utøve musikk og å synge i barnehagen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges musikkhøgskole ved førsteamanuensis Hans Petter Solli er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått denne henvendelsen fordi du tidligere har vist interesse for å delta i prosjektet, enten ved å svare på en e-post jeg har sendt til barnehager i Agder, eller via mitt nettverk.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du lar meg intervju deg i ca. 60 minutter.
- Spørsmålene vil være knyttet til ditt forhold til musikk og erfaring og opplevelse i forbindelse med musikkaktivitet i barnehagen, - samt om faktorer som skaper trygghet.
- Intervjuet vil bli gjennomført etter avtale, fortrinnsvis i perioden august – september 2021
- Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Dette vil bli anonymisert slik at deltakerne ikke blir gjenkjent, og oppbevart på en forsvarlig måte der det kun er tilgjengelig for meg. Lydopptaket slettes senest i august 2022.

Det er frivillig å delta i prosjektet.

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Underveis i studien vil det bare være meg og min veileder ved Norges musikkhøgskole som har tilgang til opplysninger om deg.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Alle opplysninger anonymiseres, slik at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Lyddopptaket slettes når oppgaven er godkjent, og senest i august 2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Student/forsker; Mette S. Pearson, tlf. 943047342 mettes.s.pearson@gmail.com,

Veileder/prosjektansvarlig; Hans Petter Solli, tlf. 92299235 hans.p.solli@nmh.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Mette S. Pearson
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **En kvalitativ studie av musikalsk utrygghet hos barnehagelærere**, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det blir foretatt lydopptak av intervjuet
- at informasjon jeg gir gjennom intervjuet kan brukes i forbindelse med prosjekt, med forbehold om at opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

1. *Fortell litt om din utdanning og yrkesbakgrunn*
2. *Hva husker du fra ditt møte med musikk i oppveksten?*
3. *Hva er ditt forhold til musikk i dag?*
4. *Ser du på deg selv som musikalsk?*
5. *Hvilken erfaring har du knyttet til musikk i barnehagen?*
6. *Er det noe du opplever som særlig utfordrende knyttet til det å lede musikkaktiviteter i barnehagen?*
7. *Har du opplevd en forventning om at du som barnehagelærer bør kunne lede musikkaktiviteter i barnehagen?*
8. *Hva skal ev til for å at du skal kjenne deg trygg på å dette området?*
9. *Har du noe annet du ønsker å tilføye?*
10. *Hvordan opplevde du å være med på dette intervjuet?*

