



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Hva er potensialet for musikalsk virksomhet i barnehager?

Nina Helene Dønnem

Masteroppgave i spesialpedagogikk, PED-3901, oktober 2019

Sammendrag

En stortingsmelding ca. 10 år tilbake sier om kvalitet i barnehage at «*Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap.*». Nylig vektla Regjeringen at praktiske og estetiske fag, innbefattet musikkfaget, skal styrkes i barnehagen. Ifølge barnehagens rammeplan kan musikk sammen med andre praktiske og estetiske fag legge til rette for opplevelse av deltakelse, tilhørighet og fellesskap.

Etter mange års erfaring med musikk for barn i barnehagealder og undervisning i barnehagelærerutdanningen, ble jeg nysgjerrig på om musikkens mangfoldige potensiale kan utnyttes bedre. For å imøtekomme spørsmålsstillingen ville jeg først kartlegge musikkpraksis i barnehagen da det er overraskende lite forskning på tema.

En spørreundersøkelse ble gjennomført i 21 Tromsø-barnehager hvor 228 ansatte deltok. Jeg ønsket å ta rede på hvem de barnehageansatte var, deres innstilling og praksis i forhold til musikk i barnehagen, og belyse utfordringer med å legge til rette for musikkaktiviteter.

Karakteristika hos de ansatte og en del andre variabler, som eksempelvis hvilke musikkaktiviteter som ble hyppigst benyttet, sammenfalt med tilgjengelig litteratur. Derimot ble det funnet nye signifikante funn assosiert med tid brukt på musikk, blant annet flere variabler knyttet til innstilling til musikk og variert bruk av musikkaktiviteter.

Disse funnene, og de ansattes ytringer om behov for kompetanse og inspirasjon, kan ha noe å si for i hvor stor grad de barnehageansatte klarer å skape aktiv deltakelse i et inkluderende fellesskap gjennom musikk. I tillegg kan denne kartleggingen være med på å berede grunnen for videre forskning og pedagogisk utviklingsarbeid.

Abstract

A statement from the Norwegian Parliament about 10 years ago addressed the quality of Norwegian «pre-school institutions» and stated that «*All children should be actively involved in an inclusive community.*». Recently, the government emphasized that subjects of a practical and esthetic character, including music, should be strengthened in Norwegian «pre-school institutions». According to the institutions national program, music can in relation with other practical and esthetic subjects, facilitate experiences of participation, belonging and community.

After a number of years of experience with Early Childhood music and teaching students attending a Norwegian university education comparable with «Early Childhood teacher education», I was curious about if the multifaceted potential of music could be utilized more efficiently. To accommodate this issue I primarily wanted to map the music practice of «pre-school institutions», due to a lack of research on the subject.

A survey was conducted in 21 Children Day Care institutions in Tromsø, where 228 employees participated. I wanted to investigate who the employees of the Children day care institution were, their inclination and practice regarding their use of music in the institution, and illuminate challenges with facilitating music activities.

The characteristics of the employees and other variables, for example the most frequently used music activities, coincided with available research on the matter. On the other hand new significant findings associated with time spent on music arose, for instance several variables related to the attitude towards music and a varied use of music activities.

These findings, and the statements from the employees about needs regarding competence and inspiration, may have a say in how the employees succeed in creating active participation in an inclusive community through music. In addition this study can contribute as a basis for future research and educational development projects.

Forord

Litt mer enn to år med masterstudier har passert, og veien frem til disse to årene har vært enda lengre. Det er godt å endelig kunne avslutte et så langt løp, og se tilbake på alt det man har lært underveis. Å ta en master i spesialpedagogikk etter mange år med pedagogiske og utøvende studier ved musikkonservatoriet, i tillegg til enda flere år med arbeidserfaring, gjør noe med eget ståsted i fagfeltet. Masterstudiet har åpnet opp for en helt ny innfallsvinkel til musikkfaget, og jeg kjenner på en forsterket mening i det jeg underviser i.

For å ha kommet til veis ende i dette masterløpet har jeg flere jeg må rette en takk til. Først vil jeg takke min veileder, Gregor Maxwell, for å ha gitt meg en retning å gå i. Han har også vært positiv, tilgjengelig og støttende hele veien, og det settes stor pris på. Videre vil jeg takke min medstudent; kalkunbaronessen fra Lofoten, Inger Gunvaldsen, for hennes innspill når jeg ikke så skogen for bare trær.

Jeg ønsker å takke mine fantastiske kolleger ved Musikkonservatoriet i Tromsø og Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved universitetet i Tromsø, for oppmuntring og forståelse i den tiden jeg har vært stresset og har hatt behov for tid til studiet. Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet må også få en takk for at jeg fikk permisjon fra arbeidet de siste tre månedene for å få ro til å gjennomføre masteren.

Familie og venner fortjener en takk for deres sympati i en travel tid. Jeg vil spesielt takke mine barn, Anja, Maja, Martin og Anders, for at de alltid gir meg inspirasjon og støtte til å være meg selv, noe som gir meg drivkraft til å fortsette selv om ting blir vanskelig.

Til sist vil jeg takke en som fortjener en uendelig belønning for å ha overlevd de siste årene, min kjære Tom. Han har hentet meg ned fra frustrasjonens høyborg gjentatte ganger, og alltid klart å gi meg bakkekontakt nok til at jeg ikke har spunnet ut av kontroll. Han har bidratt til uvurderlig hjelp gjennom å ta vare på meg og resten av familien den siste tiden, og som diskusjonspartner når jeg har stått fast. Jeg har hørt noen si at livet er som å sykle; for å holde balansen må du fortsette å bevege deg. Denne avhandlingen vil jeg dedikere til Tom, for uten han klarer jeg rett og slett ikke bevege meg!

Tromsø, 29. oktober, 2019

Nina Helene Dønnem

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Tema og aktualitet	1
1.2	Egen bakgrunn og motivasjon	2
1.3	Problemstilling med forskningsspørsmål	3
1.4	Tidligere forskning på musikalsk virksomhet i barnehager	3
1.5	Avgrensning.....	7
1.6	Oppgavens utforming	9
2	Teori og begreper	10
2.1	Musikkbegreper	10
2.2	Inkludering og deltakelse.....	10
2.3	Å komponere inkludering og deltakelse.....	12
2.4	Musikk, menneske og samfunn	13
2.5	Musikkens betydning.....	15
2.6	Barnehage, tidlig innsats og barnehageansatte	17
2.7	Musikkaktivitet i barnehage	19
2.7.1	Å legge til rette for deltakelse i musikkaktivitet i barnehage.....	19
2.7.2	Musikkaktiviteter og barns preferanser.....	21
2.8	Når musikk bringer middelalderens karneval inn i barnehagen	22
2.9	Vitenskapelig perspektiv	24
3	Metode.....	28
3.1	Kvantitativ metode med innslag av kvalitative kommentarer	28
3.2	Utvalg	29
3.3	Utarbeiding av spørreundersøkelse og pilot	30
3.4	Spørreskjemaet	31

3.4.1	Ulike typer variabler.....	32
3.5	Statistiske analyser	33
3.6	Etiske betraktninger knyttet spørreundersøkelsen.....	33
4	Resultater.....	35
4.1	Hvem er de ansatte i barnehagen?.....	35
4.2	Innstillingen til - og forutsetningene for - bruk av musikkaktiviteter	37
4.3	Tid brukt på musikkaktiviteter	40
4.4	Barnehagelærerutdannede	43
4.5	Fordeling av musikkaktiviteter.....	43
4.6	Deltakelse kurs	44
4.7	Kvalitative kommentarer	44
5	Diskusjon.....	45
5.1	Hvem er de ansatte?.....	45
5.2	Forutsetningene for og innstillingen til bruk av musikkaktiviteter i barnehager	47
5.3	Tid brukt på musikk og assosierte faktorer	50
5.4	Variasjon av musikkaktiviteter - utfordringer sett ut fra inkludering og deltakelse..	52
5.5	Hva kan gjøres for å imøtekomme utfordringene knyttet til gjeldende praksis	56
5.6	Styrker og svakheter ved studien.....	58
5.7	Veien videre – grunnlag for ny forskning	61
6	Konklusjon	62
7	Referanseliste	65
	Vedlegg 1 - Kvalitative resultater	72
	Vedlegg 2 - Epost fra Norsk senter for forskningsdata [NSD]	74
	Vedlegg 3 - Spørreundersøkelsen med informasjonsskriv.....	75

Tabelliste

Tabell 1 - Utdanningsbakgrunn for barnehageansatte	4
Tabell 2 - Tidligere internasjonal forskning på musikkpraksis i «barnehager»	4
Tabell 3 - Vitenskapsteori - pragmatisk tilnærming	26
Tabell 4 - Utdanningsbakgrunn og stilling i Tromsøbarnehager	35
Tabell 5 - Utdanning barnehageansatte nasjonalt og i egen studie	36
Tabell 6 - Musikkrelatert bakgrunn hos barnehageansatte i egen studie	37
Tabell 7 - Innstillingen til - og forutsetningene for - bruk av musikkaktiviteter	38
Tabell 8 - Faktorer assosiert med tid brukt på musikkaktiviteter	40
Tabell 9 - Faktorer assosiert med barnehagelærerutdanning	43
Tabell 10 - Fordeling av musikkaktiviteter brukt i Tromsøbarnehager	44

Figurliste

Figur 1 - Inkludering versus integrering	11
Figur 2 - Verdien av deltakelse	12
Figur 3 - Musikkfagets betydning	17
Figur 4 - Utarbeiding av spørreundersøkelse	30
Figur 5 - Å føle seg vel med å bruke egen stemme i sang	39
Figur 6 - Mestring med å bruke instrumenter i musikkaktiviteter	39
Figur 7 - Vurdering av tid brukt på musikk	41
Figur 8 - Vurdering av viktighet av musikkaktiviteter og tid brukt	42
Figur 9 - Antall ulike musikkaktiviteter og tid brukt	42

1 Introduksjon

1.1 Tema og aktualitet

«*Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap.*» er et av hovedmålene for «Kvalitet i barnehagen» i St.meld. nr. 41 (Kunnskapsdepartementet [KD], 2009).

Kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet er et av de ni fagområdene i barnehagen. I barnehagens rammeplan fra 2017 står det under kunst, kultur og kreativitet at «*Opplevelser med kunst og kultur i barnehagen kan legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid.*» (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2017, s. 50). I tillegg benyttes det formuleringer som «*... legge til rette for samhörighet ...*» og «*... være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk ...*» for å beskrive hvordan man skal arbeide med kunnskapsområdet (Udir, 2017, s. 50).

I 2014 mottok fungerende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen en rapport fra ekspertgruppen i spesialpedagogikk. Ekspertgruppen hadde sett på status for spesialpedagogisk utdanning i Norge og kom med forslag til strategier for videre satsning (KD, 2014). I rapporten ble det anbefalt at alle fagområder skulle ta sin del i ansvaret for tilpasset opplæring og tidlig innsats, og at spesialpedagogiske emner måtte få plass i alle lærerutdanningene (KD, 2014).

Nå nylig, den 18. august 2019, hevdet regjeringen i en pressemelding at praktiske og estetiske fag skal styrkes i barnehage, skole og lærerutdanning; «*Barnehagen skal legge til rette for aktiviteter der barna får oppleve glede ved å delta i lek, være fysisk aktive og oppleve motivasjon og mestring ut fra sine egne forutsetninger.*» (KD, 2019). I barnehagen skal det da blant annet rettes fokus mot kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet, som musikkfaget er en del av.

For å oppsummere kan man da si at musikk, som en del av kunnskapsområdene i barnehagen, skal bidra til å skape et inkluderende fellesskap der tilhørighet, deltakelse og felles opplevelser står i fokus. Musikk skal også, på lik linje med alle fagområder, bidra til tilpasset opplæring og tidlig innsats. I tillegg skal musikk styrkes, sammen med praktiske og estetiske fag, som et potensielt middel for å imøtekomme barnehagens formål om å være en arena for deltakelse ut fra egne forutsetninger.

1.2 Egen bakgrunn og motivasjon

I mer enn 30 år har jeg undervist musikk, i en eller annen form. Min spesialitet utviklet seg til å bli musikk med barn mellom 0-6 år i løpet av de første ti årene, og har vært det siden. Jeg har jobbet som instruktør og musikk lærer i korps og kulturskole i mange år, i tillegg til arbeid som lærer i videregående skole, utøvende musiker og ett år som barnehageansatt. Det var i kulturskolen jeg fant «tonen» med aldersgruppen fra 0-6 år.

Så tok arbeidet med målgruppen 0-6 år meg videre til Universitetet i Tromsø - Norges Arktiske Universitet [UiT] der jeg siden 2006 har undervist 10 kull med førskolelærere/barnehagelærere. Jeg er per dags dato ansatt som musikkansvarlig i kunst, kultur og kreativitet i barnehagelærerutdanningen.

Musikk, som en del av den estetiske faggruppen i den tidligere førskolelærerutdanningen og kunst, kultur og kreativitet i barnehagelærerutdanningen, har over en lengere tids periode opplevd en nedskalering i forhold til antall timer og ressurser til undervisning ved høyskole og universitet. Det gjelder både når det kommer til antall studiepoeng, timerressurser til ansatte og student-tetthet.

Motivasjonen for denne studien har vært bekymringer for nedbyggingen av musikk i barnehagelærerutdanningen, egne observasjoner i praksisfeltet, erfaringer fra undervisning av barn og studenter, kursing av barnehageansatte og ansattes ytringer om behov for økt kompetanse innen musikk.

De siste årene, spesielt mens jeg har vært involvert i emnene som tilhører denne masteren, har jeg virkelig fått øynene opp for potensialet musikk har for å fokusere på deltakernes styrker kontra svakheter, og bidra til fellesskap som fremmer likeverd.

Min erfaring og praksis forteller meg at musikk har en latent evne til å skape inklusjon og deltakelse, noe jeg opplever er delvis uutnyttet i barnehager. Med barnehagen som arena for tidlig innsats kan musikk som verktøy fremme inkludering og deltakelse gjennom tilrettelegging av et fellesskap bygget på tilhørighet og mestring. I lys av dette er det interessant å se nærmere på de barnehageansatte og deres musikalske virksomhet.

1.3 Problemstilling med forskningsspørsmål

Med bakgrunn i om musikkens mangfoldige potensiale kan utnyttes bedre for å fremme sentrale sider ved deltakelse og inkludering, har jeg valgt å undersøke barnehageansattes musikkpraksis i barnehager.

Min hovedproblemstilling er derfor;

«Hva er potensialet for musikalsk virksomhet i barnehager?»

For å kartlegge dette har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvem er de ansatte i barnehagene?*
- 2. Hva er forutsetningene for og innstillingen til bruk av musikk i barnehage blant de ansatte?*
- 3. Hvor mye tid bruker de ansatte på musikkaktiviteter i barnehagene, og hvilke faktorer er assosiert med tidsbruken?*
- 4. Hvilke utfordringer kan de ansattes musikkpraksis skape, i forhold til variasjon av musikkaktiviteter som benyttes, sett ut fra inkludering og deltakelse?*
- 5. Hva kan gjøres for å imøtekomme utfordringene knyttet til gjeldende praksis?*

1.4 Tidligere forskning på musikalsk virksomhet i barnehager

Det er lite eksisterende forskning som direkte svarer på de forskningsspørsmålene man ønsker å besvare i denne studien.

Nasjonalt er data nærmest fraværende, men heldigvis finnes det noen data når det gjelder hvem som er ansatt i barnehagene, da det internasjonalt er vanskeligere å sammenligne resultater på dette feltet. Tall fra Udir (2018) gir en oversikt over fordelingen av **utdanningsbakgrunnen** til de ansatte, både nasjonalt og fylkesvis (Tabell 1).

Utdanning	Troms	Gjennomsnitt for landet	Spenn i fylker for hele landet
Barnehagelærer	39,5 %	40,1%	33,8 – 46,7 %
Annen pedagogisk utd.	2,7 %	3,2%	1,6 – 6,8 %
Barne- og ungdomsarbeider	20,9 %	20,2%	12,2 – 29,6 %
Annen høyere utdanning	2,1 %	2,0%	0,9 – 3,8 %
Annen fagarbeiderutdanning	5,4 %	5,0%	1,9 – 7,0 %
Annen bakgrunn	29,4 %	29,5%	18,4 – 41,6 %

Tabell 1. Utdanningsbakgrunn for barnehageansatte (Udir, 2018).

Det er noen få internasjonale studier som har en del eller noen sammenlignbare resultater (Tabell 2):

Forfatter/e	Årstall	Utvalg
Golden	1989	Ledere fra 880 «Day care centres» i Ohio
Daniels	1991	Ledere fra 300 «Preschools» fra Alabama, Georgia, Mississippi og Tennessee
Nardo Nardo, Custodero, Persellin og Fox	1996 2006	293 ansatte i «Preshools» fra California
Kelly	1998	210 ansatte fra «Preschools» i «Midwest» (USA)
Lee, Y.	2008/2009	606 ansatte fra «Preschools» i Sør-Korea
Okong'o	2011	312 «Kindergarten teachers» og «Early childhood teachers» fra Arizona
Lee, S.	2013	Ledere og lærere fra 31 koreanske «preschools» i New York og New Jersey
Rajan	2017	178 ansatte fra «Preschools» i «Midwest» (USA)

Tabell 2. Tidligere internasjonal forskning på musikkpraksis i «barnehager».

Udir (2018) gir også en oversikt over **kjønnfordelingen** blant ansatte, der andel menn i kategorien styrere og grunnbemanning på landsbasis er 9,4%, mens tilsvarende tall for Troms er 11,4%. Om man kun ser på kommunale barnehager er tallene 7,4% (landsbasis) og 7,8% (Troms), mens andelen menn i private barnehager var 11,5% (landsbasis) og 17,5% (Troms).

Man har ikke klart å finne andre nasjonale resultater som tilsvarer det man i denne undersøkelsen ønsker å kartlegge i forhold til ansatte i barnehagen, slik som beskrivelse av **musikkrelatert bakgrunn**. Men de internasjonale studiene i tabell 2 har prøvd å belyse dette. Okong'o (2011, s. 96-98) spurte om de ansattes musikalske bakgrunn og fant at 53% hadde fått musikkundervisning vokalt eller instrumentalt, 38% hadde fått musikkundervisning på «college», 34% hadde deltatt på musikalsk «workshop», 32% var selvlært, 25% hadde tatt metodekurs i musikk og 23% hadde deltatt i gruppevisse musikkaktiviteter i nærområdet. I denne studien hadde også mange høyere utdanning (70% hadde bachelor eller høyere) og dermed kan tenkes å ha generell utdanning i pedagogikk i tillegg (Okong'o, 2011, s. 95-96). I et av pionerarbeidene på feltet spurte Daniels (1991) «preschool»-lederne om musikalsk bakgrunn til de som ledet musikkaktivitetene ved skolen. Det var noe lav svarprosent (48%), men de anga at hele 60,6% hadde formell opplæring i musikk, nesten halvparten (47,4%) hadde en fireårig grad i musikk og hele 43,3% hadde også opplæring i musikk for «preschool» (Daniels, 1991, s. 24). Imidlertid finner man andre tall i studien til Lee (2013, s. 66) fra koreanske barnehager i New York og New Jersey, der kun en av disse hadde ansatt musikkspesialist. Her var musikkbakgrunnen til de ansatte i stor grad basert på private musikktimer (87% av skolene) (Lee, 2013, s. 67). Lignende resultater ser man også i Rajan (2017, s. 93) sin studie hvor 85% hadde ingen formell musikkutdannelse eller sertifisering. I Kelly (1998, s. 380) sin undersøkelse anga 58,6% av ansatte at de hadde gjennomsnittlige ferdigheter i musikk uten å spesifisere dette noe nærmere. Rundt 30% av de ansatte rapporterte at de hadde opparbeidet sine musikkferdigheter utenom utdanningen (Kelly, 1998, s. 377).

En av parameterne som har vært rapportert tidligere er **hvor mye tid man bruker på musikkaktiviteter** i barnehagene. Selv om «tid brukt» ikke nødvendigvis sier noe om kvaliteten av musikkaktivitetene kan det indikere noe om fokus på tema. I den tidligere nevnte undersøkelsen fra Arizona, USA, ble det rapportert at 18 % av de ansatte brukte mindre enn en time i uka, 41% 1-2 timer i uka, 24% 3-4 timer i uka og 17% mer enn 5 timer i uka (Okong'o, 2011, s. 66-67). Daniels (1991) rapporterte også tid brukt per uke, men tallene var stratifisert på aldersgruppene 2-, 3-, 4- og 5-åringer. Gjennomsnittlig tid brukt på

musikkaktiviteter var 68 min for 2-åringer, jevnt økende dess eldre de ble og endte opp med 82 minutter per uke for 5-åringene (Daniels, 1991, s. 25). En del studier angir ikke tid brukt, men antall ganger i uka de har musikkrelaterte aktiviteter (Golden, 1989; Nardo et al., 2006; Lee, 2009; Lee, 2013; Rajan, 2017), der for eksempel Golden (1989, s. 124) rapporterte at 79,6 % brukte musikkaktiviteter daglig. Andre angir prosentandel av dagen brukt på musikkaktiviteter (Kelly, 1998).

I tillegg til «tid brukt» har noen få undersøkelser forsøkt å **gradere hvor viktig de ansatte synes musikkaktiviteter** er. Okong'o (2011) har forsøkt å belyse tema ved hjelp av en rekke alternativer for hvorfor musikkaktiviteter er viktig i barnehager og bedt de ansatte gradere disse (andel som har svart «svært viktig» står i parentes); «språkutvikling» (84,9%), «selvtillit» (77,2%), «sosiale evner» (76,3%), «glede og adspredelse» (69,9%), «generell akademisk oppnåelse» (69,4%), «motorisk utvikling» (65,3%), «kulturarv» (44,9%) og «utvikle musikalitet» (21,9%) (Okong'o, 2011, s. 85-86). Golden (1989, s. 138-141) og Lee (2009, s. 361) hadde tidligere brukt samme inndeling i spørsmålstillingen og fant at «glede og adspredelse» (58% og 46%) var alternativet det hyppigst ble krysset av for, som «svært viktig» årsak til bruk av musikkaktiviteter. Generelt var andelen som hadde krysset av på «svært viktig» gjennomgående lavere her enn i studien til Okong'o (2011). Andre studier har brukt andre spørsmål for å prøve å kartlegge hvor viktig de ansatte mener musikkaktiviteter er. I Nardo (1996, s. 111, 287) sin studie anga 49% at klassemiljø var den viktigste grunnen til å bruke musikkaktiviteter. Nesten det samme rapporterte Lee (2013, s. 87) i sin undersøkelse, med 48,4 %. Mest positiv, men også med mest rund spørsmålstilling, konkluderte Rajan (2017, s. 95) at alle ansatte klassifiserte musikkaktiviteter som viktig i barns utvikling og de ansattes egen pedagogiske praksis (100% svarte enig eller svært enig).

Flere studier har rapportert inn **hvilke musikkaktiviteter som har vært benyttet i barnehagene** og hovedtrenden er at det virker å være brukt mye av de samme aktiviteter i de delene av verden man finner litteratur fra. Dominerende for mange studier er at sang og sang- og bevegelsesleker er hyppig brukt (Golden, 1989; Daniels, 1991; Nardo et al., 2006; Okong'o, 2011; Lee, 2013; Rajan, 2017). Der de ansatte har fått en innføring i ulike kategorier av musikkaktiviteter, benyttes det også mer varierte musikkaktiviteter i undervisningen. Dette indikerer resultatene fra studien til Kelly (1998) der de ansatte rapporterte å ha fått opplæring i ulike musikkaktiviteter. Her fant man at de regelmessig benyttet bevegelsesaktiviteter (54,3%), samspill (51,4%), sanginstruksjon (47,1%), la til rette for kreative musiske opplevelser (44,3%) og lytte- aktiviteter (42,9%) (Kelly, 1998, s. 377-379). Det de ansatte derimot hyppigst rapporterte å ikke ha studert eller benyttet regelmessig i

Kelly (1998) sin studie var komponering, som også kommer langt ned på listen i andre studier (Golden, 1989; Nardo et al., 2006). Nardo et al. (2006, s. 286) beskriver kategorien «musikk til dikt og fortellinger» (jamfør egen kategori «musikkeventyr») som desidert minst brukte aktivitet.

En annen interessant spørsmålstilling er i hvor stor grad de ansatte føler at de **mestrer ulike musikkaktiviteter og hvor trygg de er på bruk av egen stemme og instrumenter i musikkaktiviteter**. Okong'o (2011) oppgir hvor mange som føler seg trygg på egne sangferdigheter; 33,6% svarer «ja», mens 35,1% svarer «en del» (Okong'o, 2011, s. 100-102). Tilsvarende tall for bruk av instrument er 17,9% og 26,1% (Okong'o, 2011, s. 100-102). Mens når det gjelder å ha musikkaktiviteter med barna svarer 71% at de føler de behersker sang, sangleker og bevegelsesaktiviteter, 35% er «svært komfortabel» i bruk av instrumenter i samspillsaktiviteter og 54,2% komfortabel i bruk av dans (Okong'o, 2011, s. 98). At flere er mer komfortable med sang enn med bruk av instrumenter støttes også av Lee (2009).

Når det kommer til utfordringer de ansatte og deres musikkpraksis kan ha å si for hvordan de benytter musikkaktiviteter beskrives det i flere studier behov, preferanser og ønsker om faglig bistand i form av for eksempel kurs. Okong'o (2011) fant at 49 % av de ansatte ønsket å delta på kurs i musikk. Det var høyest ønske om kurs med fokus på instrumentbruk (46%), noe som ble støttet av deltakernes uttalelser om at de manglet kunnskap om å bruke instrumenter i musikkaktiviteter (Okong'o, 2011, s. 106, 113). Dette støttes av Lee (2009) der det var behov for både ideer og selvtillit til å bruke instrumenter. Ifølge Okong'o (2011, s. 106, 113) var det 39% som ønsket sang-kurs, da flere rapporterte at de også manglet sangferdigheter. Nardo et al. (2006, s. 284) fant at de ansatte foretrakk kurs og «workshops» fremfor collegekurs (tilsvarende med enkeltemner/videreutdanning ved universitet) eller privattimer.

1.5 Avgrensning

Spørreundersøkelsen inneholder flere resultater enn det som er tatt med i denne avhandlingen. På grunn av omfang har jeg valgt å ikke fokusere på de ansattes instrumentale ferdigheter, kun på om de føler de mestrer å bruke instrumenter i musikkaktiviteter sammen med barna. Jeg har utelatt musikkinstrumenter tilgjengelig i barnehagen, hvilke aldersgrupper de ansatte føler seg mest komfortabel å gjøre musikkaktiviteter med, resultater angående dokumentasjon

av musikkaktiviteter og barnehagelærerutdannedes tanker om hva de har hatt bruk for av lært kunnskap og lærte ferdigheter under studiet, og hva de kjenner de har mer behov for.

Kjønn blant de ansatte kunne vært et stort tema å gå i dybden på, og det kan potensielt være relevant for denne avhandlingen. Det er ikke et tema som er redegjort for i den eksisterende forskningen studien har som grunnlag. Selv om forskjeller mellom menn og kvinner kan være relevant for denne studien blir det for omfattende å redegjøre for dette på en god måte i disse rammene. Kjønn blir derfor kun tatt med for å belyse hvem de ansatte i barnehager er. Resultatene som viser ulikheter ved kjønn kan heller publiseres i en artikkel på et senere tidspunkt. Det samme gjelder i forhold til hva organisering på et systemisk nivå kan ha å si når det kommer til kommunale kontra private barnehager. Dette er derfor heller ikke inkludert i denne avhandlingen.

Spesifikke problemområder, slik som vansker med motorikk, språk, atferd, manglende sosial kompetanse, emosjonelle problemer og kognitive vansker har jeg valgt å ikke redegjøre spesifikt for disse da de fortjener et «dypdykk» mer enn det mine data kan gi grunnlag for.

Jeg har valgt å ikke redegjøre for overgangen mellom barnehage og skole, og dermed også utelatt å si noe om musikk på småtrinnet i skolen. Årsaken til dette er at jeg ikke har undersøkt noe relatert til det, og på grunn av avhandlingens fokus har jeg dermed valgt det bort. Av samme årsak har jeg valgt å utelate å redegjøre for tilpasset opplæring. Jeg går heller ikke i dybden på systemstrategier for spesialpedagogisk arbeid.

I forhold til det musikkfaglige har jeg valgt å ikke eksplisitt redegjøre for musikalitet, barns musikalske utvikling og barnekultur da det ikke er rom for det. Jeg er innom temaene i teorikapitlene, men de utdypes ikke. Musikkens elementer blir nevnt, men ikke redegjort for. Ved ønske om å se mer på disse kan jeg henviser til boka «Barnet og musikken» av Sæther og Angelo (2006) (eller 3. utg., 2019), og «Mer musikk for de minste» av Åslaug Berre (2012). Improvisasjon nevnes ikke eksplisitt, da det er tenkt som en naturlig del av alle typer musikkaktiviteter. Musikkeventyr, som en av kategoriene for musikkaktiviteter, nevnes kun kort i diskusjonen. Det er mye en kan si om musikkaktivitet i barnehage, og det er ikke anledning i denne avhandlingen å redegjøre for alt. Jeg vil trekke frem de delene jeg mener passer inn i forhold til resultater fra spørreundersøkelsen, tidligere forskning på tema og resten av teorigrunnet.

Jeg har valgt å ikke inkludere musikkterapi, siden det terapeutiske perspektivet med sin «diagnosetenkning» ikke sammenfaller med mitt og teorigrunnetets perspektiv på bruk av musikk i barnehage for inkludering og deltakelse.

Jeg har heller ikke redegjort ytterligere for spesialteknisk musikkutstyr som kunne vært benyttet i enkelte tilfeller for å avhjelpe eksklusjon. Dette er kun nevnt i en av de egne fortellingene i diskusjonen for å synliggjøre at det finnes muligheter. Fokuset for avhandlingen er på musikk som middel for inkludering gjennom tidlig innsats for å styrke individet og bidra til deltakelse i et likeverdig fellesskap.

1.6 Oppgavens utforming

Oppgaven består av seks hovedkapitler;

Kapittel en introduserer studien og motivasjonen som ligger bak. Eksisterende forskning som tilsvarer forskningen gjennomført for denne avhandlingen presenteres her, i tillegg til avgrensning av studiens rammer.

Kapittel to redegjør for **teori og begreper** som omfatter musikk, inkludering og deltakelse barnehage, musikkaktivitet i barnehage, og teori som spiller inn på samspillet mellom musikk og inkludering/deltakelse. Kapitlet avsluttes med studiens vitenskapsteoretiske perspektiv.

Kapittel tre tar for seg studiens **metode** der hovedfokus er på kvantitativ metode gjennom spørreundersøkelse, utvalg, spørreskjema og statistiske analyser. Kommer også kort inn på kvalitativ metode og blandede metoder. Kapitlet avsluttes med etiske betraktninger.

Kapittel fire tar for seg **resultatene** fra spørreundersøkelsen som fokuserer på hvem de ansatte i barnehagen er, de ansattes forutsetninger for og innstilling til bruk av musikkaktiviteter i barnehagen, tid brukt på musikkaktiviteter, med assosierende faktorer og fordelingen av musikkaktiviteter som benyttes i barnehagen, med assosierende faktorer, vurdering av eventuelle kurs og kvalitative kommentarer.

Kapittel fem diskuterer hovedfunnene fra kapittel fire opp mot tidligere forskning på tema, forskningsspørsmål og teori. Videre diskuteres styrker og svakheter ved spørreundersøkelsen. Kapitlet avsluttes med tanker om videre forskning på tema.

Kapittel seks utgjør **avslutningen** der hele studien oppsummeres som et svar på problemstilling og forskningsspørsmål.

2 Teori og begreper

2.1 Musikkbegreper

I teori, litteratur, egen spørreundersøkelse og egen avhandling brukes det et mangfold av begreper knyttet til musikk. Eksempler på slike begrep er musikk, musikkaktivitet (generelt), musikkaktiviteter (mer konkret), musikkarbeid, musisk, musisk virksomhet. Det er mulig å skille mellom blant annet musikk og musisk definisjonsmessig. Musisk som begrep griper om mer enn musikk, det innbefatter flere estetiske uttrykksformer som diktning, dans og teater (Bjørkvold, 1994, s. 67; Sæther & Angelo, 2006, kap. 1, s. 15). Musikk som begrep er dermed en del av det musiske. Men i denne avhandlingen ligger det samme tanke og intensjon bak de til dels ulike begrepene, siden musikk for barnehagebarn favner om både musikk og det musiske i musikkaktivitetene som benyttes.

2.2 Inkludering og deltakelse

Inkludering og deltakelse som begrep er kjent fra UNESCOs Salamanca Statement, som en del av «Education for all»; «*Inclusion and participation are essential to human dignity and to the enjoyment and exercise of human rights.*» (UNESCO, 1994, s. 11). Et av de prioriterte områdene er de tidlige omsorgs- og utdanningsprogrammene for barn opp til 6 år. Det sies at programmene bør utarbeides og omstilles slik at de fremmer fysisk, intellektuell og sosial utvikling, samt det å klargjøre elevene for skolegang (UNESCO, 1994, s. 33). I tillegg bør disse programmene også være i stand til å anerkjenne inkluderingsprinsippet (UNESCO, 1994, s. 33).

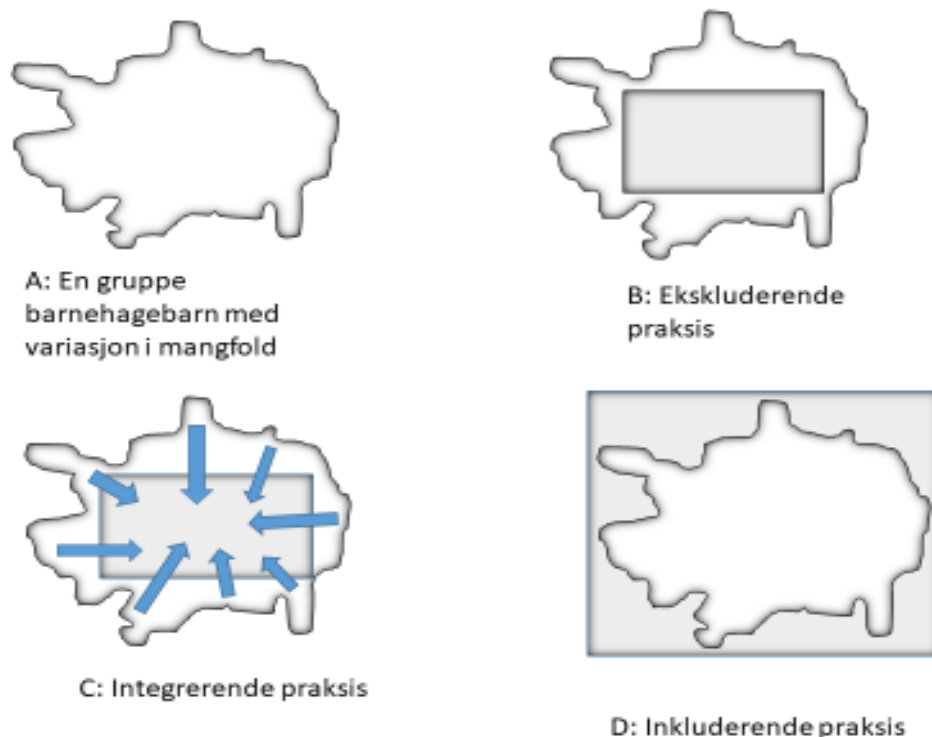
For å etablere forståelsen av inkludering som begrep, er det nyttig å sette det i sammenheng med begrepet integrering som var forløperen til inkludering. Integreringsbegrepet ble brakt på banen for å sørge for at alle barn og elever skulle få delta i opplæring i avdelingen eller i klassen de tilhørte i, og ikke bli holdt fraskilt i egne institusjoner for spesialundervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 33).

Befring (2016, kap. 1, s. 42-43) omtaler integrering som et «ytrebegrep» der det er satt rammer for fellesskapet som aktuelle deltakere skal innarbeides inn i. Inkludering derimot

omtales som et «indrebegrep» som er et mer subjektivt begrep rettet mot opplevelsen av å føle seg verdsatt og en del av fellesskapet (Befring & Tangen, 2016, kap.1, s. 42-43).

Harkestad Olsen (2013, s. 30) sier det inkluderte barnet ikke bare gjøres plass til, men som omfavnes og regnes som likestilt sosialt, faglig og kulturelt, noe som gjør inkludering til et mye mer omfattende begrep enn integrering.

Figuren nedenfor, «**Inkludering versus integrering**», benytter fire «bilder» for å tydeliggjøre forskjellen mellom begrepene. «Bildene» er utformet etter inspirasjon fra Evang (2010) sine figurer i mastergraden «En inkluderende musikkpedagogikk»;



Figur 1. Inkludering versus integrering (Evang, 2010, s. 9).

Inkludering er et intrikat begrep som kan defineres på mange måter, sett fra mange ulike perspektiver (Ainscow & Miles, 2008, s. 17). Begrepet er avledet på bakgrunn av ansette læringsteorier som hevder at alle kan lære og at læring er noe en gjør i relasjon med andre (Skogdal, 2014, s. 45). En av disse læringsteoriene kommer fra Vygotsky som blant annet sier; «*Using imitation, children are capable of doing much more in collective activity or under the guidance of adults.*» (Vygotsky, 1978, s. 88).

Inkluderingens kompleksitet gjør begrepet noe abstrakt. Deltakelse er derimot den mer praktiske formen for inkludering (Skogdal, 2014, s. 41). Inkludering har tidligere blitt forstått som det å inkludere mennesker med behov for særskilt spesialpedagogisk tilrettelegging

(Skogdal, 2014, s. 43). Dermed har andre måter å benytte og utvikle deltakelse på fått et begrenset fokus (Ainscow & Miles, 2008, s. 17). Nå er tankegangen kommet dithen at inkludering er ment for absolutt alle som befinner seg i en lærings situasjon uavhengig av forutsetninger og egenskaper (Thomas & Loxley, 2007, s. 133).

For å redegjøre for deltakelse, som det mer praktiske begrepet av inkludering, viser jeg til en figur jeg har oversatt og avledet fra Hammel, Magasi, Heinemann, Whiteneck, Bogner og Rodriguez (2009), der deres informanter bidro til en forståelse av verdier knyttet til deltakelse. Figuren (figur 2) viser at det er noen sider ved deltakelse som bør ivaretas med tanke på opplevelsen av respekt og verdighet;



Figur 2. Verdien av deltakelse (Hammel et al., 2009, s. 1450).

2.3 Å komponere inkludering og deltakelse

Befring omtaler spesialpedagogikk som «... *samfunnets faglige beredskap for å avdekke, avhjelpe og motvirke lærings- og utviklingshemmende problemer.*» (Befring, 2014, s. 26). Det er ordet «*motvirke*» jeg i hovedsak fester meg med i forhold til musikk i barnehage, som harmonerer med egen erfaring og hvordan jeg tenker at musikk kan spille en rolle i forhold til tidlig innsats i barnehagen; *med fokus på innsats gjennom styrking av barnet* (se. Kapittel 2.6). I spesialpedagogisk arbeid kan styrking av barnet fremmes ved at barnet får mulighet til

å utvikle egne forutsetninger og redusere mulige risikofaktorer, noe som kan gi barnet beskyttelse (Befring, 2014, s. 26). Denne beskyttelsen kalles også «resiliens».

Resiliens hos et menneske beskrives på en måte som evnen til å oppleve tunge belastninger uten å bli nevneverdig affisert (Nytrø, 2014, s. 83). Siden barnets læring og utvikling stimuleres i sosiale miljøer, jamfør tidlig innsats under 2.6, vil arbeid med relasjoner i form av inkludering og deltakelse i et fellesskap være nyttig for denne beskyttelsen.

Det spesialpedagogiske fokus er at alle skal få muligheter til å utvikle egen levedyktighet gjennom å ha tro på seg selv og egne muligheter (Befring, 2014, s. 28). Tro på seg selv og sine muligheter til å påvirke egen situasjon er tilsvarende med den amerikanske psykologen Bandura (1982, s. 123) sitt sentrale begrep; «self-efficacy», som man også kan knytte til begrepene resiliens og «empowering». Ved empowering bevisstgjøres individet sine ressurser, og anerkjennelse fra miljøet rundt individet bidrar til denne bevisstgjøringen (Sollied, 2013, s. 107).

Spesialpedagogikkens svar på empowerment er «berikelsesperspektivet», der selvhjelp i forhold til å kunne påvirke egen situasjon og eget liv og helse står i fokus (Befring, 2014, s. 29). Berikelsesperspektivet bygger dermed på alle begrepene nevnt ovenfor; resiliens, self-efficacy og empowerment, i tillegg til positiv psykologi der målet er å fokusere på det gode i livet i motsetning til det som er dårlig (Seligman, 2002, s. xii). Berikelsesperspektivet fokuserer nemlig på potensialet for læring og utvikling og ikke svakheter eller mangler som man kan gjenkjenne fra et mer terapeutisk perspektiv (Befring, 2014, s. 29, 30). Og mangfoldet blir en viktig ressurs der den enkelte synliggjøres (Befring, 2014, s. 29).

En kan se at både anerkjennelse og mangfold er viktige brikker i arbeidet med å veve resiliens, self-efficacy, empowerment og positiv psykologi inn i en komposisjon for inkludering og deltakelse.

2.4 Musikk, menneske og samfunn

Den litterære skikkelsen «Albus Dumbledore», rektor ved «Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry», sa i boka «Harry Potter and the Philosopher`s Stone»; *«Ah, music, he said, wiping his eyes. A magic beyond all we do here!»* (J.K. Rowling, 2004, s. 95).

Som musiker og musikkpedagog har jeg gjennom årene opplevd musikkens «magiske» påvirkningskraft. Jeg vil derfor fortelle en selvopplevd hendelse som gjorde et sterkt inntrykk fordi den utspilte seg så tydelig foran meg. Et barn havnet i en hyperaktiv

tilstand og ved at mamma benyttet seg av en musikkaktivitet fikk barnet hjelp til å føle seg trygg og regulere seg tilbake til en fungerende tilstand;

Jeg står i et tett pakket tog på vei inn til London. En 2-årig gutt i en trillevogn begynner å gråte. Mamma trøster og prøver alle triks hun har på lur, men ingenting hjelper og gutten skriker hysterisk og vrir seg i selen. Mamma tar til slutt tak i guttens hånd og stryker den rytmisk med pekefingeren og sier; «Round and round the garden, like a teddy bear ...». Fingrene hennes går oppover armen, mot armhulen «... one step, two step ...», og så kiler hun gutten under armen «... and a tickle under there!». Guttens skriking går over til gråtkvalt latter. Når verset er ferdig strekker gutten hånden mot mamma, og han vil hun skal gjenta reglen. Etter et par runder til gråter ikke gutten mer, han smiler. (Dønnem, 2018, s. 18)

Denne fortellingen viser hvordan barnet trenger hjelp til selvregulering fra relasjonene rundt seg. Nordanger og Braarud (2017, s 162) sier at sansemessige og kroppslige opplevelser kan spille en rolle for regulering. I tilfellet på toget var det musikkaktiviteten med sin taktile og auditive sanseopplevelse, i samarbeid med relasjonen til mamma, som gjorde det mulig for barnet å hente seg inn.

En tese, en påstand, hevder at musikk oppsto på grunn av menneskers behov for relasjoner. I denne forbindelsen er det spesielt relasjonen mellom mor og barn som står i fokus (Bjørkvold, 1994; Dissanayake, 2009, s. 534-535; Malloch & Trevarthen, 2009, s. 1-6, s. 29-33). I alle kulturer endrer voksne, og da spesielt mor, atferd i sin kommunikasjon med spebarn, ved for eksempel å bruke blick, ansiktsuttrykk og musiske elementer som lysere toneregister, mykere klang og sangliknende bevegelser i stemmen (Dissanayake, 2009, s. 534-535; Malloch & Trevarthen, 2009, s. 1-6; Kulset, 2015, s. 25). Selv om ikke alle teorier på området er enige med denne tesen, springer de fleste likevel ut fra menneskets behov for relasjoner.

Den norske fjellklatreren Arne Ness ble en gang spurt om når han startet å klatre. Han svarte da at han aldri hadde startet, det var alle andre som hadde sluttet. Det samme kan man si om musikk, som er en naturlig del av mennesket fra fødsel av (Small, 1998, s. 8). Med årene avlæres dette naturlige uttrykket da det å musisere går fra å være en naturlig samværsform til prestasjon (Small, 1998, s. 8; Ese, 2007, s. 78; Berre, 2012, s. 17). Årsakene til dette kan være mange og innfløkte, men utviklingen av kultur og samfunn spiller nok en betydelig rolle i det. Small (1998, s. 8) sier at musikken, slik den har utviklet seg i vesten, er i

strid med det faktum at musikk er for alle. Utsagnet finner man igjen i Schei (2011, s. 91-92) sitt begrep «stemmeskam», som handler om å være flau over egen stemme og ikke føle seg vel med å bruke den i for eksempel sang. Schei sier at deler av denne skammen beror på at idealer og normer i stor grad styrer hvordan vi tenker oss at sang skal høres ut (Schei, 2011, s. 94-96). Siden musikk talentet har fått et så sterkt fokus i vesten forhindrer det svært mange mennesker fra å delta i musisering, noe som igjen skaper ekskludering (Small, 1998, s. 8; Lubet, 2009, s. 730).

2.5 Musikkens betydning

Den norske musikkpedagogen Varkøy (2003) har ved hjelp av musikkpedagogisk litteratur og læreplaner laget en oppsummering av **musikkens betydning** i fem kategorier. Disse er ikke satt i noen vektlagt rekkefølge, og er flytende kategorier som gir rom for overskridelse (Varkøy, 2003, s. 24). Musikkens betydning kategoriserer han som følger; musikk bidrar til **1) erkjennelse** (betydning for menneskets utvikling i møte med seg selv, andre mennesker og kultur), musikk har **2) dannende** funksjoner (slik som etiske, identitetsskapende, støttende, sosialt oppdragende og som uttrykksmiddel), musikk har **3) konkrete nyttefunksjoner** (både for generelle pedagogiske mål som kreativitet, konsentrasjon og toleranse, og for andre fagområder) og **4) terapeutiske funksjoner**, og til sist har musikk **5) rekreasjons- og underholdningsfunksjoner** (Varkøy, 2003, s. 24).

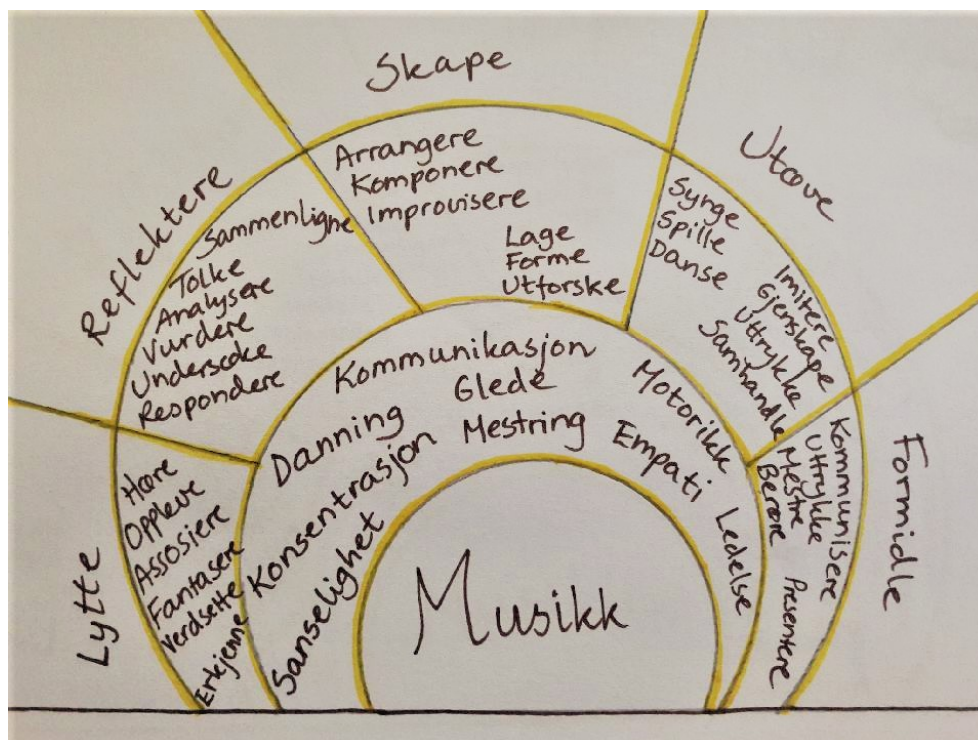
Musikk griper altså inn på mange plan i den **individuelle utviklingen** av mennesket. Mange av disse kategoriene av betydning støttes av forskningsfeltet. Hallam (2010) har skrevet en artikkel, «The power of music», der hun har sammenfattet forskning (artikler og reviewer) som tar for seg hvilken innvirkning musikk kan ha på den intellektuelle, personlige og sosiale utviklingen til barn og unge. Noen av de viktige områdene musikk påvirker, ifølge Hallam (2010, s. 269), er tale, språk, lesing, romforståelse, generell akademisk oppnåelse, kreativitet, fysisk utvikling (både grov- og finmotorikk) og helse. Musikkens velgjørenhet for mennesket og barns utvikling støttes også av blant annet Dumont, Syurina, Feron & Van Hooren (2017), Bond (2012) og Raucher og Hinton (2011). Forskning argumenterer dermed for at musikk ikke bare har betydning i seg selv, som et middel for uttrykk, men også som et verktøy i forhold til å støtte mennesket helhetlig, slik oversikten til Varkøy viser.

Men det er ikke bare for individet at musikk spiller en rolle. Musikk kan i stor grad også bidra inn i **felleskapet** gjennom relasjonsbygging, samstemthet, samhold og sosial

kompetanse. Her virker både de individuelle og de relasjonelle gevinstene inn. Kirchner og Tomasello (2010) har forsket på om felles deltakelse i musikkaktiviteter skaper prososial atferd hos fireåringer. De har funnet en økning i samarbeid og hjelpsom atferd (Kirchner & Tomasello, 2010, s. 60, 61). Rabinowitch, Cross og Burnard (2012, s. 294) har i sin forskning opplevd at deltakelse i musikkaktiviteter fremmer emosjonell empati hos barn mellom 8-11 år. De støtter dermed Kirchner & Tomasello (2010) i at musikk kan være et sterkt medium for sosial interaksjon i grupper. Pearce, Launay & Dunbar (2015, s. 4-6) hevder at sangaktivitet i en gruppe knytter fremmede individer sammen raskere enn ved andre aktiviteter innen eksempelvis kunst- og håndverk og skriving. De hevder dermed at så lenge syngingen oppleves som positiv vil deltakerne ha ønske om å være koordinerte, og synge og bevege seg sammen (Pearce et al., 2015, s. 7) noe som bekreftes av Kirchner og Tomasello (2010, s. 354). Både individuelle og relasjonelle gevinster er brikker i et puslespill som styrker individet og dets plass i fellesskapet.

Norsk kulturskoleråd sitt musikkfaglig hjul, inspirert av skrivesenteret.no, kan like gjerne benyttes som en faglig støtte i en barnehagekontekst så lenge man plasserer situasjons- og kulturkontekstene utenfor hjulet. Barnehagens rammeplan er ikke spesielt spesifikk i forhold til den musikkfaglige delen av kunst, kultur og kreativitet. Det musikkfaglige hjulet kan dermed bidra til noe mer konkret å forholde seg til i planlegging av musikkaktiviteter og i refleksjon over musikkens betydning. Jeg har laget en egen figur; «**Musikkfagets betydning**» (figur 3, se neste side), basert på faghjulet fra Kulturskolerådet (2016). Den viser at musikk og de ulike aspektene ved musikk ikke bare favner om musikkaktivitet, men også en rekke andre faktorer ved det å være menneske, som kan gjenkjennes fra Varkøy sin kategorisering av musikkens betydning lenger opp i kapittelet.

Kulturskolerådet vektlegger at alle elever skal få brukt sitt potensiale så langt det går og gjøres aktive og medvirkende i egen læring og utvikling (Kulturskolerådet, 2016). Det å utøve musikk har både kunstnerisk egenverdi, men bidrar også til «... *mestring, selvinnsikt, selvuttrykk, erkjennelse, undring, oppdagelse og samhandling.*» (Kulturskolerådet, 2016). Glede over mestring, positiv selvutvikling og evne til samspill og samarbeid er ikke bare sentrale mål i rammeplanen til Kulturskolerådet (2016) og barnehagens rammeplan (KD, 2017), men nevnes også av Ruud (2011, s. 76), som gevinst av det å delta i musikalsk samspill.



Figur 3. Musikkfagets betydning (Kulturskolerådet, 2016)

2.6 Barnehage, tidlig innsats og barnehageansatte

Dagtilbud for barn fra 0-6 år varierer svært i utforming verden over, og det er vanskelig å sammenligne de ulike praksisene. Ut fra litteraturen i kapittel 1.4 og andre søk på nettet finner man flere tilbud i et forløp med progresjon. «Day care centre» er et tilbud for barn fra 0-6 år (USLegal, u. å.), «preschool» (også kalt «nursery school») er et tilbud fra barnet er ca. 3-5 år (Golden, 1989, s. 13; Lee, 2009, s. 360). Mens «kindergarten» er for 5-åringene, som et overgangså før barna starter på ordinær skole (Golden, 1989, s. 14). Litteraturen i 1.4 nevner også at tilbudene «preschool» og «kindergarten» forholder seg til lovverk og et «curriculum» (pensum) eller program. I Norge har vi derimot ett tilbud som skal dekke alle disse årene; «barnehagen».

Norsk **barnehage** bygger sitt verdigrunnlag på barnehageloven, internasjonale konvensjoner som Norge følger, slik som FNs konvensjon av 20. november 1989 om barns rettigheter; barnekonvensjonen, i tillegg til rammeplan for barnehagen. Rammeplanen redegjør for barnehagens oppgaver og innhold (Udir, 2017). Barnehagen har dermed ikke et fastsatt pensum, men en mer overordnet ramme som gir eiere og ansatte fleksible muligheter til å planlegge barnehagens innhold. Hva som tilbys i barnehagene avhenger da i større grad

av de ansvarlige, eierne og de ansatte i barnehagen. Med de ansvarlige mener man Utdanningsdirektoratet, kommunene, Fylkesmannen og barnehageeierne (KD, 2019).

Ifølge verdigrunnlaget skal barnehagen fremme helse, ha en forebyggende funksjon, og bidra til utjevning av sosiale forskjeller (Udir, 2017, s. 11). Barnehagen skal ivareta mangfoldet gjennom å gi anerkjennelse for den man er i et inkluderende fellesskap, og skape en arena for gjensidig respekt. (Udir, 2017, s. 8 og 9). I tillegg skal innholdet være allsidig, variert og tilpasset både det individuelle barnet og hele barnegruppen, og det skal legges til rette for omsorgsfulle relasjoner som gir «... *grunnlag for trivsel, glede og mestring.*» (Udir, 2017, s. 19). Barnehagen er på grunn av stor variasjon i både alder og utvikling en arena der det er mulig å unngå kategorisering og i stedet fremme likeverdighet (Skogdal & Berg Olsen, 2014, s. 182,183).

Tidlig innsats som en del av fokuset i barnehagen kan bidra til å både være en innsats som inntreffer tidlig i et barns liv, og som verktøy for å avdekke problemer og gripe inn på et tidlig tidspunkt (KD, 2006, s. 10). Som en del av systemisk strategi, der målrettede tiltak settes inn for å avhjelpe så tidlig som mulig, er tidlig innsats fokusert på hjelpe utsatte barn eller barn med funksjonsnedsettelse så tidlig som mulig (Haussätter, 2014, s. 48-49). Vik sier i sin artikkel at «*Målet med endringer i de pedagogiske strategiene, altså tidlig innsats, er å skape prosesser som fører til læring og utvikling hos barnet.*» (Vik, 2014, s. 11). Det er ideen om å bidra til å skape disse prosessene, som kan føre til et individrettet fokus på læring og utvikling, som er sentral for tanken om tidlig innsats i denne avhandlingen. Haussätter (2014, s. 48) sier også at det sosiale miljøet rundt barnet har mye å si for dets læring og utvikling. Derfor er et individrettet perspektiv på tidlig innsats også knyttet til et relasjonelt fokus på deltakelse og inkludering for alle barna i barnehagen. I lys av dette kan barnehagen fungere som en arena der diagnosenetknings fastlåste mønster blir satt til siden (Rønsholdt, Groot, Godrim & Bech, 2013, s.15).

Barnehageansatte varierer i forhold til utdanning og kompetanse, se tabell 1 i avsnitt 1.4 for oversikt. De aller fleste ansatte, uavhengig av utdanning, er i direkte kontakt med barna i løpet av barnehagehverdagen, og underlagt barnehagens lovverk og retningslinjer. De kan dermed regnes med som medspillere i barnehagens pedagogiske virksomhet.

Den pedagogiske virksomheten skal se og anerkjenne det enkelte barn og legge til rette for omsorg, relasjonsbygging, trygghet, tilhørighet og trivsel (Udir, 2017). Den skal også legge til rette for lek og læring i et inkluderende miljø der barna kan utvikle seg og sin sosiale kompetanse under veiledning (Udir, 2017).

Begrepet barnehagelærer er det som brukes i denne studien for å benevne både de som har tatt barnehagelærerutdanning og den tidligere førskolelærerutdanningen. Det skilles altså ikke på disse i benevnelsen i avhandlingen. Undersøkelsen ble gjennomført tett på skiftet fra førskolelærerutdanning til barnehagelærerutdanning, og selve spørreundersøkelsen måtte derfor inneholde begge benevnelser. De som er utdannet barnehagelærer er som regel ansatt som barnehagelærer, pedagogisk leder, fagleder eller styrer.

2.7 Musikkaktivitet i barnehage

2.7.1 Å legge til rette for deltakelse i musikkaktivitet i barnehage

Musikk er en del av barnehagehverdagen, og barnehagen og barnehagelæreren har et ansvar for å legge til rette for musikkaktiviteter som utvikler barnet musikalsk (Bjørlykke, 2001, s. 13; Sæther og Angelo, 2006, kap. 2, s. 38; Berre, 2012, s. 17). Allerede tidlig i livet reagerer barnet med å bevege kroppen til musikk (Sæther & Angelo, 2006, kap. 3, s. 84). Likeledes lærer barnet seg tidlig å bruke egen stemme på varierte måter for å kommunisere (Bjørkvold, 1994, s. 31). Siden det å uttrykke seg gjennom musiske former er naturlig for barnet, er det dermed en viktig bestanddel av barnehagens virke (Sæther & Angelo, 2006, kap. 5, s. 120).

Å legge til rette for musikkaktiviteter i barnehagen handler mye om å møte barna på deres premisser, være bevisst på mulighetene i musikk og ikke være redd for å våge seg ut på «ukjent farvann». Barnehageansatte trenger ikke en omfattende musikkkompetanse for å drive med musikkaktivitet i barnehage på en vellykket måte, det viktigste er at de går inn for å gjøre musikkaktiviteter og er entusiastiske i forsøket (Greenberg, 1976, s. 11). Musikk kan i assosiasjon med trygge relasjoner fungere som en støtte når en skal prøve seg ut på noe nytt og ukjent (Ruud, 1997, s. 67). «*Samtidig gir musikken rom for opplevelser av mestring, av å stole på egne ferdigheter og handlemuligheter.*» (Ruud, 1997, s. 67). Dette er ikke bare viktig for barna i barnehagen, men også for de ansatte som føler de mangler kunnskap og ferdigheter i musikk.

Oppgaver eller aktiviteter vi mennesker skal løse eller gjøre må ifølge Antonovsky (2000, s. 33-37) være begripelige; gi forståelse og sammenheng, håndterbare; innen rammen for egne ressurser, og ligge innenfor barnets sone for nærmeste utvikling (Vygotsky, 1978, s. 86). Utover «begripelighet» og «håndterbarhet» vil overkommelige utfordringer kunne gi

muligheter for utvikling og mestring som igjen skaper motivasjon (Vygotsky, 1978, s. 86). Motivasjonen bidrar igjen til at aktivitetene oppleves som meningsfulle, noe som må til når det skal investeres energi og engasjement i det som skal gjøres (Antonovsky, 2000, s. 33-37). Når deltakere opplever at en aktivitet er begripelig, håndterbar og meningsfull vil muligheten for å kunne oppnå trivsel og vekst økes (Antonovsky, 2000, s. 33-37). Dette teorigrunnlaget gjelder for både ansatte og barn i barnehagen. Ved å legge til rette for denne optimale rammen for læring vil en i større grad kunne realisere potensialet barna har for musisk utvikling i barnehageårene.

I rammeplanen for barnehagen finner man noen overordnede føringer for det å legge til rette for aktiviteter innen kunst, kultur og kreativitet. Det er redegjort for deler av disse føringene i avsnitt 2.6, der ivaretagelse av mangfoldet av barn i barnehagen står i sentrum. Dette finner man igjen i studieplanen for barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø - Norges Arktiske Universitet [UiT] (2018). Et av kompetansemålene der er å «*ivareta mangfold og medvirkning i skapende aktiviteter og se barn som kompetente deltakere.*» (UiT, 2018, s. 18). Barnehageansatte skal også ifølge både rammeplan for barnehagen og studieplan fra UiT bidra til barns forståelse av de grunnleggende elementer i musikk gjennom å stimulere til undring og utforskning, i inntrykk og uttrykk (Udir, 2017, s. 51; UiT, 2018, s. 18).

Mer direkte føringer for arbeid innen kunst, kultur og kreativitet finnes ikke som et overordnet direktiv. Det kan være at enkelte barnehager har laget en mer spesifikk plan som en del av en årsplan eller et temaarbeid, men det er kun opp til den enkelte barnehage. For å finne litt mer støtte fra planer som dreier seg om faget musikk kan en rette et blikk mot Norsk kulturskoleråd som har laget en overordnet rammeplan for musikkfaget (se også figur 3, kapittel 2.5). En del av rammeplanen, som omhandler forventninger til læreren, sammenfaller godt med barnehagens rammeplan og studieplanen for barnehagelærerutdanningen ved UiT. Forventninger til læreren er at han eller hun skaper et læringsmiljø for «... *samhandling, opplevelse og aktivisering.*» der hovedfokuset er på prosess og mestring (Kulturskolerådet, 2016). I tillegg skal lærer legge til rette for læring av grunnleggende ferdigheter og arbeide med grunnleggende elementer i musikk (Kulturskolerådet, 2016). Altså mange av de tilsvarende fokus som er å finne i barnehagens rammeplan og studieplanen for UiT.

2.7.2 Musikkaktiviteter og barns preferanser

Musikkaktiviteter i barnehage bygger på grunnleggende elementer i musikk. Fra fødselen av er elementer som lyd og bevegelse en naturlig del av barnets kommunikasjon (se avsnitt 2.4). Lyd og bevegelse kan igjen brytes ned til «byggesteiner» som klang, dynamikk, puls, rytme, tempo, tonehøyde/melodi, tekstur og form (Sæther & Angelo, 2006, kap. 1, s. 19). Siden kommunikasjon gjennom disse elementene og byggesteinene allerede er en del av barnets uttrykk er det naturlig å bruke musikkaktiviteter som dreier seg rundt dette grunnleggende i musikken.

Musikkaktivitetene i seg selv kan kategoriseres, noe som kan være nyttig for å bli bevisst det mangfoldet man har å ta av. I spørreundersøkelsen til denne avhandlingen har jeg selv definert de ulike kategoriene av aktiviteter jeg har valgt å fokusere på. Disse er definert på bakgrunn av egen arbeidserfaring. Jeg finner i hovedsak tilsvarende kategorier i en del av litteraturen jeg har studert for denne avhandlingen (Golden, 1989; Daniels, 1991; Lee, 2008; Okong'o, 2011). Kategoriene er ikke entydige, men kan kobles sammen eller det kan lånes litt fra en inn i en annen, slik som det at forlengelsen av komponering med bruk av lydopptak kan bli til en lytte-aktivitet. Det finnes også flere mulige kategorier, også tverrfaglige, men har valgt å begrense meg til disse som kan innbefatte det mest essensielle;

- **Sang:** Å synge sanger sammen med/eller for barna, og bare bruke stemmen
- **Sanglek/bevegelseslek:** Sanglek er å synge og gjøre bevegelser til det man synger om/bevegelseslek er å gjøre en aktivitet ved hjelp av bevegelser, med eller uten musikk, og uten å synge til.
- **Samspill med instrumenter:** Å spille instrumenter til en sang man synger, eller til musikk man lytter til (eventuelt som voksen spiller på instrument selv). Instrumenter kan være rytmeegg, rytmepinner, trommer, triangel osv.
- **Dans:** Bevegelse satt i mønster slik at det blir til dans.
- **Rim/regler:** Vers man sier og ikke synger, slik som «Tommeltott, slikkepott ...». Ellinger er også en del av denne kategorien.
- **Lytteleker:** Aktiviteter der barna får bruke ørene til å lytte til lyd/musikk. Det kan være å kjenne igjen lyder, reagere på lyd, høre forskjell på stemninger i musikk osv.
- **Musikkeventyr:** Forsterke eventyrfortelling med lyder (bruk av lyder fra kropp/stemme, gjenstander, instrumenter) som for eksempel kan gi særpreg til

karakterer/hendelser i eventyret eller sette stemninger.

- **Komponering/arrangering:** Barna er med på å sette sammen lyd, klang, puls, rytmer, toner, tekst til komposisjoner Eller de er med på å sette sammen instrumentspill/ny tekst til en ferdig sang eller et ferdig musikkstykke (det vil si, for eksempel, bestemme hvilke instrumenter som skal brukes og hvor i sangen/musikkstykket de skal spille).

(Hentet fra egen spørreundersøkelse, vedlegg 3)

I kapittel 2.7.1 redegjøres det for hvordan man kan legge til rette for musikkaktivitet i barnehage, og der det å skape motivasjon for barna gjennom å benytte seg av aktiviteter som er meningsfulle for dem. «Preschool» - barns egne preferanser ble undersøkt i den australske undersøkelsen til Temmerman (2000, s. 55), der bevegelse og dans var mest foretrukket etterfulgt av samspill med instrumenter. Temmerman (2000, s. 52) fant at barna foretrakk aktiviteter som ga variasjon, aktivitet og var tilrettelagt målgruppa. Selv om Temmermans undersøkelse ikke er stor (n = 51) er det likevel interessant å se på resultatene som en mulig tendens det er verdt å forske videre på. Temmerman tok utgangspunkt i Bowles (1998) sin studie fra Minnesota og Texas, der barn fra «kindergarten» til «fifth-grade students» svarte på hvilke musikkaktiviteter de foretrakk (n = 2481). Bowles fant at samspill med musikkinstrumenter ble foretrukket av alle årstrinn foran sang, dans/bevegelse, lytting, komponering og diskusjon (Bowles, 1998, s. 203). Musikk er lyd, og lyd fungerer som et medium for musikken, dermed er det riktig for barnet å få utforske hvordan lyder kan lages og frembringes (Golden, 1989, s. 88). Ifølge Bowles var også barn i «kindergarten» noe mer positivt innstilt til alle typer aktiviteter enn andre årstrinn, og de foretrakk å arbeide sammen gruppevis fremfor enkeltvis (Bowles, 1998, s. 203, 204).

2.8 Når musikk bringer middelalderens karneval inn i barnehagen

Kirschner & Tomasello (2010, s. 354) sier at det å spille, lage musikk og danse sammen er en fast bestanddel i seremonier. I følge Small (1998, s. 106) stammer musikk, likesom alle andre kunstformer, fra ritualet. Ritualet, eller seremonien, er noe vi mennesker «gjør», et organisert mønster av innhold til ulike anledninger (Small, 1998, s.106, 107). Det er en del av det å være menneske, og en måte å forstå verden og relasjonene rundt oss på (Kulset, 2018, s. 46). Eksempler på store, viktige seremonier kan være bryllup og andre

seremonier som understreker overganger i livet, mens mindre seremonier kan være en foreldrekveld i barnehagen der barna for eksempel fremfører en sang. Et hverdagslig ritual i barnehagen kan for eksempel være samlingsstunden.

Barnehagens ritualer bringer oss videre til Bakhtin (2017, s. 19) sin karnevalsteori, der det rituelle karnevalet i middelalderen påvirket mennesket til å forkaste et sosialt konstruert samfunnsbilde for en frigjørende, kreativ utfoldelse og samhandling. **Middelalderens karneval** var noe man deltok i (noe man gjorde), og ikke bare observerte på avstand (Bakhtin, 2017, s. 16, 17). I karnevalet ble maktforhold utjevnet, og alle kunne føle seg som en likeverdig del av fellesskapet (Befring & Tangen 2016, s. 306). Nye relasjoner og måter å kommunisere på fikk utvikle seg, og kort sagt fungerte karnevalet som en inkluderende arena der alle deltakerne var sosialt aksepterte og likestilte (Bakhtin, 2017, s. 20). Musikkaktivitet i barnehage har potensiale til å fungere slik som middelalderens karneval gjorde, der maktforhold utviskes og individer sidestilles i et helhetlig fellesskap.

I likhet med at middelalderens karneval ikke bare var noe man sto på utsiden og observerte, men var noe man fullt og helt ble en del av, mener Small (1998, s. 2, 106) at musikk på samme måte som karnevalet og andre ritualer er noe en tar del i mer enn en ting eller et objekt. I den forbindelse har han utarbeidet begrepet «**musiciking**», som er et mer beskrivende begrep på Smalls sin filosofi om hva musikk er; «*To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing.*» (Small, 1998, s. 9). Musikk er altså noe alle kan delta i, og det er noe man gjør.

I Small sin filosofi «musiciking» skapes det kommunikasjon mellom alle deltakerne som er involverte (Small, 1998, s. 13 og 14) i likhet med Bakhtins karnevalsteori. Det vil derfor gjennom «musiciking» kunne gis mulighet for at barn får delta på sine premisser og likevel være en likeverdig del av aktiviteten, noe som kan sammenliknes med Bakhtin sin karnevalsteori. Med «any capacity» mener Small også sanselige opplevelser som å se, høre, lytte, lukte, smake og berøre (Small, 1998, s. 105). Og hvorfor «to music» er viktig i forhold til deltakelse er at; «*Jo mer aktivt vi blir gitt muligheten til å delta, og jo større muligheter hver og en av oss blir gitt til å handle, skape og vise fram, jo mer tilfredsstillende vil vi oppleve selve ritualet.*» (Kulset, 2018, s. 46).

Uansett form for ritual fungerer musikk som et sosialt samlende verktøy, som oppfordrer til en sosialiserende atferd og samarbeid (Kirchner & Tomasello, 2010, s. 354). Fra dette kan vi trekke slutninger om at musikk kan skape en arena med rom for alle deltakere, uavhengig av forutsetninger, der alle har mulighet til å knytte relasjoner, delta i

kreativ utfoldelse og oppleve mestring. Arenaen musikk bidrar inn til kan like gjerne være samlingsstunden i barnehagen som det er middelalderens karneval.

2.9 Vitenskapelig perspektiv

Det er en individualistisk tilnærming i sentrum for denne studien, der individets motiver og atferd er i fokus, noe som kan falle inn under objektivismen med sitt positivistiske perspektiv (Jacobsen, 2015, s. 26). Innen positivismen vektlegger man ytre (sanselige) sosiale fakta (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 177), og det brukes mer lovmessige metoder slik som kvantitativ metode (Ringdal, 2013, s. 103). Kvantitative tverrsnitt brukes hyppig i forskning innen sosiologi og andre samfunnsfag (Ringdal, 2013, s. 107), men det som måles er ikke nødvendigvis den objektive sannheten. I forhold til sosiale systemer sier Popper at det er vanskelig å finne lovmessige sannheter, og at man heller må basere seg på å finne regelmessige gjentakelser som igjen vil kunne endre seg med tiden (Popper, 1971, s. 11).

Den vitenskapelige tilnærmingen i denne studien er ikke entydig. Deler av den kan falle inn under epistemologi som objektivisme, slik som objektive målinger av alder, kjønn og hvor lang tid deltakerne har arbeidet i barnehage. Mens andre deler heller i retning av konstruktivisme, der for eksempel deltakerne skal sette en verdi på om de synes musikk er viktig i barnehagen eller komme med subjektive utsagn som bygger på deres egen oppfattelse av virkeligheten. Konstruktivisme som ontologi forutsetter at virkeligheten konstrueres av det enkelte individ, og er i stadig endring/utvikling (Nilssen, 2014, s. 25). Virkeligheten blir dermed noe mer komplisert enn den er i for eksempel objektivismen.

Friedrichs og Kratochwil (2009, s. 705) sier; «... *objective physical reality is inadequate as a foundation for social science*, og argumenterer for at den voksende vitenskapelige tilnærmingen «pragmatisme» er en måte man kan overkomme en vitenskapelig vranglås på når man benytter seg av både deduksjon og induksjon i en studie (Friedrichs & Kratochwil, 2009, s. 701). Pragmatisme er ikke fastlåst i én filosofi eller i ett teoretisk ståsted, den gir frihet til å velge tilnærming og sette sammen de teknikker og metoder som vil være mest hensiktsmessig for forskningen (Creswell, 2007, s. 23).

I en del situasjoner er det nesten umulig å svare på hvilken metode som er best, induktiv eller deduktiv, og der det er rom for antakelser og meninger vil en pragmatisk tilnærming kunne være aktuell (Jacobsen, 2015, s. 34). Pragmatikk opererer ikke med induksjon eller

deduksjon, men en vekselvirkning mellom empiri og teori som kalles abduksjon (Jacobsen, 2015, s. 34).

Denne studien er i all hovedsak bygget på en spørreundersøkelse man i utgangspunktet forbinder med en kvantitativ tilnærming. Imidlertid er mange av spørsmålene ute etter relativt subjektive svar fra de ansatte og man befinner seg da i grenseland mellom det objektive og det subjektive; man forsøker å objektivere subjektive meninger. Studien har et retrospektivt design, det vil si at deltagerne på noen spørsmål bruker hukommelse for etter beste evne å svare så riktig som mulig (eksempelvis hvor mye tid de bruker på musikkaktiviteter per uke). Dette skaper usikkerhet rundt presisjonen på svarene og svekker objektiviteten. I tillegg er det i spørreskjemaet åpnet opp for kommentarer under «Eventuelle kommentarer». Noen av disse kommentarene er så verdifulle at man ønsker å bruke disse som eksempler for å underbygge deler av tallmaterialet, og spesielt her vil tolkning og diskusjon bringe inn det hermeneutiske aspektet. Hermeneutikken med sin fortolkning beror på at sannheten er konstruert av den enkelte, og det er konteksten som bringer sammen delene til en helhet (Thagaard, 2013, s. 42).

Selv om studien hadde utgangsspørsmål man ønsket svar på, ga svarene fra deltakerne delvis nye hypoteser som gjorde at man måtte sette seg inn i ny teori, kjøre ny statistikk og se nærmere på noen av kommentarene; med andre ord ble det en vekselvirkning mellom empiri, teori, hypoteser og spørsmål som best sammenfaller med abduktiv metode og en pragmatisk tilnærming. I tillegg har abduksjon gjort det enklere å knytte teori fra ulike fagområder til empiri funnet i studien. Teori fra spesialpedagogiske områder som inkludering har kunnet gi en større forståelse av musikkpraksis i barnehage og funnene i studien. Samtidig har funn fra spørreundersøkelsen gitt muligheter for å se både behov og retning i forhold til barnehagens musikkfaglige praksis og dens symbiose med områder som inkludering og deltakelse.

Jeg vil argumentere videre for at studien kan påberope seg en hovedsakelig pragmatisk tilnærming gjennom å plassere den inn i en noe omskrevet og forenklet oversikt over pragmatisk tilnærming fra Jacobsen (2015):

Pragmatisk tilnærming		Passer denne studien inn i en pragmatisk tilnærming?
Ontologi	Menneskeskapt virkelighet, men også en virkelighet utenfor den enkelte	Ja
	Mer fokus på regelmessigheter og sannsynlighet enn lovmessigheter	Ja
Epistemologi	Oppnå kunnskap om menneskeskapt virkelighet utenfor oss selv	Ja
	Ikke objektivitet, men intersubjektivitet	Mest objektivitet, se kommentar nr. 1
	Delvis kumulativ kunnskap som også er avhengig av kontekst	Ja, se kommentar nr. 2
Metode	Abduktiv metode (vekselvirkning mellom empiri, teori, hypoteser og spørsmål)	Ja, se kommentar nr. 3
	Både individ og kontekst, avhengig av fokus for problemstilling	Ja
	Avstand/nærhet – balanse.	Nei, se kommentar nr. 4
	Nøytralitet som ideal så langt det er mulig	Ja
	Tall og ord utfyller hverandre	Mest tall, få ord, se kommentar nr. 5

Tabell 3. Vitenskapsteori - pragmatisk tilnærming (Jacobsen, 2015, s. 42).

Kommentarer til tabellen:

1. Studien kan påberope seg både objektivitet og subjektivitet. Intersubjektivitet finner man mellom data fra deltakerne, gjennom forskerens definisjoner og svaralternativer, deltakernes tolkninger av spørsmål, vurdering av verdi og subjektive kommentarer (budskap til forskeren).
2. Studien har i stor grad kumulativ kunnskap, men likevel er veldig mange av spørsmålene avhengig av kontekst, slik som eksempelvis barnehagen, barnegruppa og deltakernes subjektive erfaringer.
3. Ja, fordi ingen eksplisitte teorier forelå i forkant av spørreundersøkelsen, mer en undring på bakgrunn av egen praksis som resulterte i en eksplorativ studie. Undringen ble så satt inn i vekselvirkning mellom empiri og teori, frem til resultatet som foreligger.
4. Undersøkelsen hadde et avstandsforhold til deltakerne. Her er ikke balansen ivaretatt. Valget falt på kvantitativ metode, og dermed avstand, for å studere musikkpraksis i barnehagen som et stabilt, sosialt fenomen (Ringdal, 2012, s. 104). For å skape mulighet for å oppnå et større perspektiv og økt sjanse for statistisk generalisering ble det valgt et stort utvalg, som igjen begrenser nærheten i studien (Ringdal, 2012, s. 105; Jacobsen, 2015, s. 38). Gjennom subjektive kommentarer fra deltakerne kommer man litt nærmere deltakerne, men disse er få og tilfeldige.
5. I hovedsak var tall fokus for studien, men også ord gjennom deltakernes spesifiseringer og subjektive utsagn utfylte og understøttet undersøkelsens datamateriale.

I og med at både objektivisme og konstruktivisme har sine epistemologiske forankringer i denne studien, gjennom en pragmatisk tilnærming, vil metoden som benyttes være noe sammensatt. I hovedsak er det kvantitativ metode som brukes, i form av en spørreundersøkelse, men subjektive kommentarer og egne fortellinger gir rom for at det kvalitative aspektet får spille en rolle i et av forskningsspørsmålene og dermed er man i grenselandet for blandede metoder.

3 Metode

3.1 Kvantitativ metode med innslag av kvalitative kommentarer

Den metodiske tilnærmingen til denne studien er i hovedsak **kvantitativ** (se 3.3, 3.4 og 3.5), men jeg har valgt å inkludere noen av de kvalitative kommentarene de ansatte har bidratt med. I tillegg har jeg tatt med noen egne fortellinger som faller inn under en kvalitativ tilnærming. Disse kan underbygge noen av de kvantitative resultatene og skape muligheter for diskusjon. Innen et pragmatisk vitenskapelig ståsted er bruk av **blandede metoder** («mixed methods») vanlig, men i denne studien vil jeg ikke kunne påberope meg en korrekt bruk av denne typen sammensetning. Blandede metoder benyttes for å kunne utforske et fenomen grundig og fra ulike sider, og både kvantitative og kvalitative metoder benyttes på en slik måte at deres svakheter utlignes (Teddlie & Tashakkori, 2010, s. 8). De kvalitative kommentarene i denne studien ble til mer tilfeldig enn at de var et resultat av et veloverveid samarbeid mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Likevel er det en slags sammenblanding, der kvalitative kommentarer fra studien og egne fortellinger kan forsterke betydningen av de kvantitative resultatene.

De kvalitative kommentarene faller inn under en kvalitativ tilnærming til metoden da de potensielt kan bidra til en fyldig beskrivelse av tema (Gudmundsdottir, 1992, s. 266). Som nevnt i kapittel 2.9 er det individuelle oppfatninger av virkeligheten som studeres der ontologien er konstruktivistisk. I denne spørreundersøkelsen var det svært få som benyttet kommentarfeltet, og deres antatte virkeligheter vil kunne variere svært mye. En kan derfor si at utvalget ikke har nådd et «metningspunkt» (Thagaard, 2013, s. 25), det vil si det ikke er nok deltakere til å nå tilstrekkelig forståelse av fenomenet for den kvalitative delen. Av den grunn vil det ikke være forsvarlig å tolke disse sporadiske kommentarene til å være noe annet enn supplement til de kvantitative tall-resultatene, og dermed er den kvalitative delen av metoden noe begrenset. Likevel gir de kvalitative kommentarene nærhet til feltet som forskes på, noe som er en styrke innen kvalitativ forskning (Nilssen, 2012, s. 137), da man i større grad kan «se» den enkelte deltaker i materialet. Siden de også sammenfaller med flere av resultatene for det kvantitative materialet vil de bli inkludert som et «utdypende» tillegg.

3.2 Utvalg

Utvalgsrammen for studien ble satt til alle barnehager i Tromsø kommune, dermed er gyldigheten kun for dette området (Jacobsen, 2015, s. 292). Jeg vurderte muligheten for å inkludere fylket eller andre landsdeler, men valgte å se på kun Tromsø-barnehager, både kommunale og private.

Utvalget kan på en måte kalles et strategisk utvalg siden deltakere har kunnskap og erfaring om temaet som undersøkes, men det er også et tilgjengelighetsutvalg på grunn av omstendigheter som gjorde at akkurat deres barnehage og de selv takket ja til å delta (Thagaard, 2013, s. 60, 61). De kommunale barnehagene var samlet under enhetsledere som styrte over hver sine geografiske deler av Tromsø. De fleste av de private barnehagene hadde ikke en slik overordnet «paraply». For de private valgte jeg derfor å kun kontakte styrerne/faglederne i barnehagene direkte. For de kommunale barnehagene gikk jeg gjennom enhetslederne og fikk tillatelse til å gå videre fra tre av fem enhetsledere. Og jeg kunne da kontakte styrerne/faglederne for barnehagene i disse sektorene.

Jeg sendte ut epost med forespørsel om barnehagene kunne tenke seg å delta i spørreundersøkelsen. Noen få barnehager svarte med en gang, mens andre måtte jeg purre på. Ved start av undersøkelsen (2015) var det 42 kommunale barnehager og 55 private barnehager i Tromsø kommune. De private barnehagene innlemmet alle typer registrerte private barnehager i Tromsø kommune.

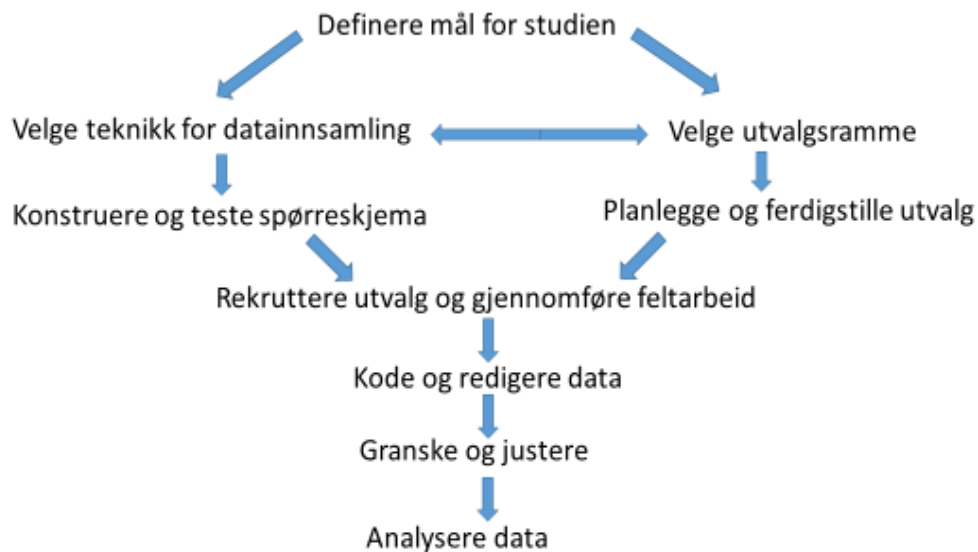
- 9 kommunale barnehager og 12 private barnehager takket ja til å delta.
- 16 kommunale barnehager og 4 private barnehager takket nei til å delta.
- 16 kommunale barnehager og 39 private barnehagen svarte ikke.

Alle ansatte i barnehagen på det gitte tidspunkt for undersøkelsen ble spurt om å fylle ut spørreskjemaet. Det gjaldt alt fra styrer/fagleder til vikarer, inkludert utdannede førskolelærere/barnehagelærere, ufaglærte assistenter, støttepedagoger og barne- og ungdomsarbeidere.

I de 21 barnehagene som takket ja var det til sammen 228 deltakere som valgte å fylle ut spørreskjemaet og bli en del av studien. Det var ønskelig å nå en grense på 200 deltakere for å sikre at utvalget hadde større sjanse for å være representativt for populasjonen (Ringdal, 2013, s. 27).

3.3 Utarbeiding av spørreundersøkelse og pilot

Da jeg startet arbeidet med studien hadde jeg lite kjennskap til vitenskapsteori og metode. Likevel har jeg i etterkant sett at fremgangsmåten min i arbeid med spørreundersøkelsen var identisk med fremgangsmåten presentert i figuren til Groves, Fowler, Couper, Lepowski, Singer & Tourangeau (2004).



Figur 4. Utarbeiding av spørreundersøkelse (Groves et al., 2004, s. 47; Ringdal, 2013, s. 196).

To kollegaer hjalp til med å vurdere spørreskjemaet før piloten. Besvarelsene i piloten fungerte godt i forhold til mine forventninger på det tidspunktet. Jeg valgte kun å legge til et spørsmål, nr. 14 - valg mellom kurspakker, for å få en et tydeligere skille mellom ønskene på dette området.

En pilotundersøkelse kan gjennomføres med et lite utvalg i forkant av selve spørreundersøkelsen for å sjekke om spørsmålene forstås og besvares slik en har tenkt, slik at man får gjort nødvendige justeringer (Ringdal, 2013, s. 196, 197). I tillegg vil en pilot også kunne gi et inntrykk av tiden deltakerne vil bruke på besvarelsen.

3.4 Spørreskjemaet

Spørreskjemaet (vedlegg 3) valgte jeg å levere personlig og i papirform til fagleder/styrer i barnehagen, etter å ha hørt om kolleger som hadde hatt problemer med å få nok deltakere og god nok svarprosent i sine elektroniske undersøkelser. Barnehagen fikk en frist til å fylle ut skjemaene, og jeg ringte før henting for å høre om de trengte mer tid eller ikke. Bunken med skjemaer ble så hentet av meg. I to tilfeller, der barnehagene var et stykke unna, valgte jeg å sende undersøkelsene til barnehagen, og jeg fikk de sendt tilbake per post også.

Jeg valgte å dele spørreskjemaet inn i tre deler, del A, del B og del C;

Del A - undersøker deltakernes bakgrunnsinformasjon:

1. Alder
2. Kjønn
3. Utdanning
4. Bakgrunn, relatert til musikk
5. Stilling
6. Tid arbeidet i barnehage

Del B - undersøker mer spesifikke spørsmål relatert til bruk av musikk i barnehagen:

1. Tid de ansatte brukte på musikkaktivitet i uka
2. De ansattes mening om mengden tid brukt
3. Musikkaktiviteter de ansatte benytter i barnehagen
4. Om de ansatte føler seg vel med egen stemme, for å synge med barna i barnehagen
5. Om de ansatte kan spille instrument (flere alternativer; gitar, piano, slagverk, annet)
6. Hvilke instrumenter barnehagen har tilgjengelig (flere alternativer)
7. Om de ansatte mestrer å bruke barnehagens instrumenter til musikkaktiviteter sammen med barna.
8. Aldersgruppe de ansatte har mest musikkaktiviteter med
9. Aldersgruppe de ansatte synes det er utfordrende å ha musikkaktiviteter med
10. Hvordan musikkaktiviteter dokumenteres i barnehagen
11. De ansattes mening om musikkaktivitet er viktig i barnehagen

12. Spørsmål om kurs (lengere og mer omfattende)
13. Spørsmål om kurs (kort påfyllingskurs)
14. Preferanse for kurstype

Del C - undersøker de som har fullført førskolelærerutdanning/barnehagelærerutdanning

1. Når utdanningen ble gjennomført
2. Om utdanningen ble tatt i nord (Nordland, Troms, Finnmark)

Spørsmål 3-8: Om ulike deler av musikkundervisningen i utdanningen har hatt noe å si for deltakers bruk av musikk med barn i barnehagen.

9. Barnehagelærerens (førskolelærerens) mening om hvilken del av musikkfaget hun eller han kunne tenkt seg vektlagt i større grad i utdanningen.
10. Eventuelle kommentarer (et felt satt av til tanker rundt hele undersøkelsen)

3.4.1 Ulike typer variabler

Det ble benyttet ulike typer variabler i spørreundersøkelsen; nominale (kjønn), ordinale (synes om musikk), kontinuerlige (tid brukt på musikk).

Det ble valgt fire rangordnede svaralternativer for de ordinale variablene som kunne graderes, slik som «alt for lite», «noe for lite», «tilstrekkelig», «for mye» eller «Ikke i det hele tatt», «litt», «en del», «svært mye». Man var bevisst på å bruke fire svaralternativer hvor det i minst mulig grad var mulig å angi en «nøytral midtverdi». For noen av avkryssningsspørsmålene ble svaralternativene metriske fordi man kunne krysse av for flere og gradere (Jacobsen, 2015, s. 314).

3.5 Statistiske analyser

Alle data fra spørreundersøkelsen ble registrert inn i statistikkprogrammet SPSS, versjon 23 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA) og selve analysene foretatt ved bruk av versjonene 23 – 26.

For deskriptive analyser ble det brukt **gjennomsnitt**, **medianverdi** (altså verdien som deler en ordnet fordeling i to deler, slik at hver del har like mange elementer) (Ringdal, 2001, s. 287), **og variasjon** (eller spredning, som angir maksimum og minimumsverdi for den gitte variabel) (Ringdal, 2001, s. 288).

Assosiasjoner mellom ulike variabler ble undersøkt ved hjelp av Spearmans korrelasjonskoeffisient (r) og Kji-kvadrat (χ^2) eller Fishers eksakt test. Sistnevnte ble brukt når det var en 2 x 2 tabell med mindre enn 5 observasjoner bak en rute (Field, 2018, s. 839). Spearmans korrelasjonskoeffisient er egnet for analyse av ordinale variabler (der størrelsen mellom kategoriene er rangert, og der avstanden mellom kategoriene ikke er fast/kjent), ikke-normalfordelte variabler og/eller variabler med en eller flere avvikende data («outliers») (Field, 2018, s. 351).

P-verdi på $\leq 0,05$ ble betraktet som statistisk signifikant. Ved samtidig testing av mange variabler (multipel testing) ble det gjort en Bonferroni-korreksjon. Ved Bonferroni-korreksjon divideres utgangs- p-verdi på antall tester som er utført; med andre ord er det eksempelvis gjort 10 tester samtidig, må p være $0,05/10 = 0,005$ eller mindre for å være signifikant om man i utgangspunktet bruker 0,05 som grense ($P = 0,05$ sier at det er 95% sannsynlighet for at den sammenhengen man har funnet ikke er matematisk tilfeldig) (Field, 2018, s. 83). Ved et stort antall variabler er Bonferroni en relativt konservativ justering, med andre ord den er «streng» som gir mindre risiko for falsk positive resultat (Field, 2018, s. 550).

3.6 Etske betraktninger knyttet spørreundersøkelsen

Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] sier at forskningsprosjekter behøver konsesjon fra datatilsynet ved behandling av personopplysninger, men at det gjøres unntak hvis prosjektet er tilrådd av et personvernombud (NESH, 2016, s. 9). I forhold til meldeplikt av spørreundersøkelsen tok jeg meldeplikttesten på Norsk senter for forskningsdata [NSD] sine nettsider i 2015 før jeg

igangsatte datainnsamling. Spørreundersøkelsens var i papirform (ikke elektronisk) og med en utforming som artet seg slik at det ikke var mulig å identifisere enkeltdeltakere eller barnehager. Undersøkelsen ble dermed ikke funnet meldepliktig. Fordi jeg ønsket å få dette bekreftet skriftlig, slik at jeg hadde noe konkret å kunne vise til, sendte jeg en epost mot slutten av datainnsamlingen, i 2017, der jeg spurte om meldeplikten. Representanten fra personvernombudet ba meg fylle ut meldeplikttesten på nett, og hvis den gikk igjennom der ville det ikke være nødvendig å innhente konsesjon (vedlegg 2). I retrospekt ville det vært mer ryddig å innhente den skriftlige bekreftelsen i forkant av datainnsamlingen i 2015, selv om nettundersøkelsen ifølge NSD skulle være tilstrekkelig.

Informasjonsskrivet til spørreundersøkelsen følger de forskningsetiske retningslinjene til NESH (2016, s. 13-15). På grunn av at jeg delte ut spørreundersøkelsen til fagleder/styrer i barnehagen, hadde jeg ikke mulighet til å sikre meg hverken underskrevet samtykke eller at alle ansatte hadde forstått informasjonen tilstrekkelig. En tanke var å om å be om å få komme på et personalmøte for å informere og dele ut undersøkelsen, men etter litt rekognosering skjønte jeg at dette ikke kom til å bli aktuelt for flere av barnehagene. Hvis jeg hadde gjort det for noen barnehager og ikke andre ville det ha ført til ulikheter i de ansattes tilnærming til spørreundersøkelsen. Derfor falt valget på utdeling til fagleder/styrer som igjen distribuerte undersøkelsen videre til de ansatte.

Prosjektet var knyttet til barnehagelærerutdanningen ved UiT, noe som for så vidt ikke endret seg underveis. Men jeg var kun årlig engasjert i arbeid ved UiT på det tidspunktet, og var ikke ansatt hele tiden datainnsamlingen pågikk. Mine to kolleger ble dermed mitt bindeledd til UiT. Siden dette var mitt prosjekt, og situasjonen komplisert, hadde jeg eneansvar over fremdriften. Kollegene kom med innspill til spørreundersøkelsens utforming, men resten av arbeidet med prosjektet ble utført av meg selv. På den måten var forankringen ikke misvisende, men litt mer komplisert enn det som kom til uttrykk i informasjonsskrivet.

Angående det å holde barnehagene anonyme var det ikke ønskelig å spesifisere de private barnehagene noe ytterligere i resultatdelen. Videre kategorisering kunne antyde enkelte barnehagers deltakelse i studien, på grunn av få barnehager i de noen av kategoriene.

4 Resultater

Innsamlingen av data fra spørreundersøkelsen «En kartlegging av musikalsk virksomhet og musikkfaglige behov i Tromsø-barnehager» foregikk fra februar 2015 til juni 2017. Det deltok 21 barnehager i undersøkelsen og av totalt 310 ansatte var det 228 som deltok (svarprosent på 74% blant deltagende barnehager). Resultatene presenteres med bakgrunn i spørreundersøkelsen og forskningsspørsmål: hvem er de ansatte (4.1), innstillingen til – og forutsetningen for – bruk av musikkaktiviteter (4.2), tid brukt på musikkaktiviteter (4.3), stratifisering barnehagelærerutdannede versus andre ansatte (4.4), fordeling av musikkaktiviteter (4.5), deltakelse på kurs (4,6) og kvalitative kommentarer (4.7).

4.1 Hvem er de ansatte i barnehagen?

Blant deltakerne var median alder 39,0 (range 17,0 – 65,0) år. 82,5 % (n = 188) var kvinner og 17,5 % (n = 40) var menn. Median tid de hadde jobbet i barnehage var 120 (range 2 – 482) måneder.

Tabellen nedenfor (tabell 4) viser hvilken stilling, utdanning og annen musikkrelatert bakgrunn de ansatte rapporterte som høyeste utdanning, n = antall.

Variabel	Svaralternativ	n	%
Utdanning	Barneskole	12	5,3
	Videregående skole	63	27,6
	Barnehagelærerstudent	5	2,2
	Barnehagelærer (førskolelærer)	98	43,0
	Annen utdanning	49	21,5
	Missing	1	0,4
Stilling	Styrer	7	3,1
	Fagleder	6	2,6
	Pedagogisk leder	66	28,9
	Barnehagelærer (førskolelærer)	20	8,8
	Spesialpedagog/støttepedagog	9	3,9
	Ufaglært assistent	73	32,0
	Barne- og ungdomsarbeider/assistent	40	17,5
Annen stilling	7	3,1	

Tabell 4. Utdanningsbakgrunn og stilling i Tromsøbarnehager.

Utdanning: Det var 43,0 % (n = 98) som hadde tatt barnehagelærerutdanning, mens 2,2 % (n = 5) var underveis i studiet.

Stilling: De hyppigst rapporterte stillingene i barnehagen var pedagogisk leder (28,9 %, n = 66) og ufaglært assistent (32 %, n = 73). De med barnehagelærerutdanning ansettes også i stilling som barnehagelærer, og prosenten av disse i denne studien var 8,8 % (n = 20). Den tredje største kategorien var barne- og ungdomsarbeider/assistent med 17,5 % (n = 40).

Av deltakerne som hadde krysset av for kategorien «Spesialpedagog/støttepedagog» (3,9 %, n=9) var det fem som hadde utdanning innen spesialpedagogikk (opp til bachelor).

I kategorien «annen stilling» var det 3,1 % (n = 7), og disse spesifiserte stillingene sine som vikar (n = 4), hjelpepleier, lærling og pedagogisk medarbeider.

Ved å kombinere informasjonen om stilling og utdanning kunne man kategorisere de ansatte i samme grupperingene som ble rapportert fra Udir (2018) og resultat fra egen studie vises i kolonnen helt til høyre i tabell 5 nedenfor.

Utdanning	Tall fra Udir 2018			Egen studie
	Troms	Gjennomsnitt for landet	Spenn i fylker for hele landet	
Barnehagelærer	39,5 %	40,1%	33,8 – 46,7 %	43,0 %
Annent pedagogisk utd.	2,7 %	3,2%	1,6 – 6,8 %	3,9 %
Barne- og ungdomsarbeider	20,9 %	20,2%	12,2 – 29,6 %	14,4 %
Annent høyere utdanning	2,1 %	2,0%	0,9 – 3,8 %	5,3 %
Annent fagarbeiderutdanning	5,4 %	5,0%	1,9 – 7,0 %	2,3 %
Annent bakgrunn	29,4 %	29,5%	18,4 – 41,6 %	31,1 %

Tabell 5. Utdanning barnehageansatte nasjonalt og i egen studie.

Musikkrelatert bakgrunn: Som vist nedenfor i tabell 6 de musikkrelaterte bakgrunnene som hyppigst rapporteres er kulturskole, kor, korps, danseskole og drama/teater. Hver enkelt aktivitet ble spurt om enkeltvis, og man kunne krysse av for flere kategorier.

Variabel	Svaralternativ	n	%
Musikkrelatert bakgrunn	Videregående skole - musikk	5	2,2
	Videregående skole - dans	1	0,4
	Videregående skole - drama	1	0,4
	Kulturskole	19	8,3
	Kor	53	23,2
	Korps	38	16,7
	Danseskole	20	8,8
	Drama/teater/revy	31	13,6
	Annen relatert bakgrunn	31	13,6

Tabell 6. Musikkrelatert bakgrunn hos barnehageansatte i egen studie.

Under «Annen relatert bakgrunn» har fem deltakere rapportert lengere tids erfaring med musikk gjennom å være med i band/musikkgrupper eller som «freelance»-musiker: Andre deltakere nevner diverse musikkrelaterte kurs, blant annet nevnes det kurs i gitar, orgel, musikkprogrammering, diverse dansekurs, dramakurs og kurs i «magisk samlingsstund».

4.2 Innstillingen til - og forutsetningene for - bruk av musikkaktiviteter

Er musikkaktivitet viktig i barnehagen: 65,8 % (n = 150) mener at musikkaktivitet er «svært viktig» i barnehagen. 30,7 % (n = 70) mener at musikkaktivitet er «en del» viktig, mens 3,1 % (n = 7) mener musikkaktivitet er «litt viktig». Det er ingen deltakere som ikke synes musikk er viktig i barnehagen.

Den ansattes egne instrumentferdigheter: Man kunne krysse av for flere alternativer. 32,5 % (n = 74) rapporterer at de kunne spille gitar (uavhengig av nivå). Piano var det 14,0 % (n = 32) som kunne spille (uavhengig av nivå). Slagverk/perkusjon var det 7,9 % (n = 18) som kunne spille (uavhengig av nivå). Det var 15,4 % (n = 35) som rapporterte at de kunne spille andre instrumenter, slik som ulike fløyter, klarinett, saksofon, kornett/trompet, althorn, baryton, tuba, ukulele, banjo, kontrabass/bass, cello, trekkspill, orgel/keyboard, cembalo, munnharpe/munnspill, stavspill (eks. xylofon/marimba) og rytmeinstrumenter.

Variabler	Svaralternativer	No.	%
Er musikkaktivitet viktig i barnehagen	Ikke i det hele tatt	0	0
	Litt	7	3,1
	En del	70	30,7
	Svært mye	150	65,8
	Missing	1	0,4
Vurdering av tid brukt på musikk	Alt for lite	59	25,9
	Noe for lite	101	44,3
	Tilstrekkelig	52	22,8
	For mye	0	0,0
	Missing	15	6,6
Komfortabel med egen sangstemme	Ikke i det hele tatt	10	4,4
	Litt	27	11,8
	Tilstrekkelig	102	44,7
	Svært vel	87	38,2
	Missing	2	0,9
Den ansattes egne instrumentferdigheter	Gitar	74	32,5
	Piano	32	14,0
	Slagverk/perkusjon	18	7,9
	Andre instrumenter	35	15,4
	Missing	0	0,0
Mestre å bruke instrumentene tilgjengelig i barnehagen til musikkaktiviteter sammen med barna	Ikke i det hele tatt	35	15,4
	Litt	98	43,0
	En del	71	31,1
	Svært godt	22	9,6
	Missing	2	0,9

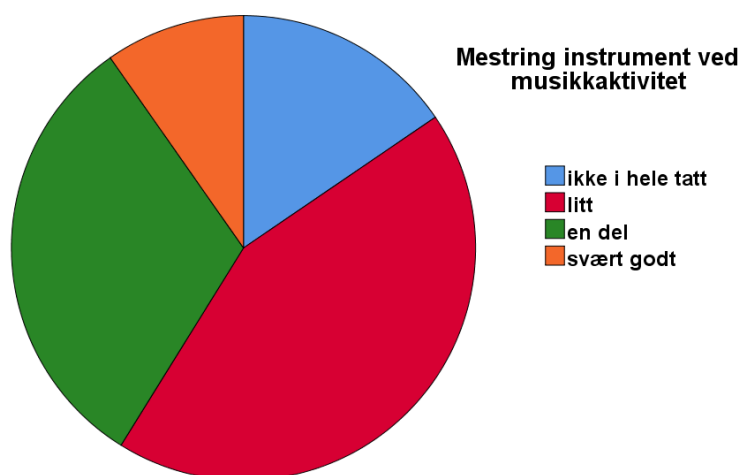
Tabell 7. Innstillingen til - og forutsetningene for - bruk av musikkaktiviteter.

Føle seg vel med egen sangstemme (figur 5): Ved spørsmål om deltakerne følte seg vel med å bruke egen stemme til å synge for og med barna (figur 6) svarte 38,2 % (n = 87) at de kjente seg «svært vel» med det. 44,7 % (n = 102) svarte «tilstrekkelig» vel på samme spørsmål, mens 11,8% (n = 27) svaret «litt» vel, og 4,4 % (n = 10) svarte at de «ikke følte seg vel i det hele tatt».



Figur 5. Å føle seg vel med å bruke egen stemme i sang.

Mestre å bruke instrumentene tilgjengelig i barnehagen til musikkaktiviteter sammen med barna (figur 6): Ved spørsmål om deltakerne følte at de mestret å bruke instrumentene som var tilgjengelig i barnehagen til musikkaktiviteter sammen med barna (figur 5), svarte 9,6 % (n = 22) at det mestret de «svært godt». 31,1 % (n = 71) følte de mestret det «en del», 43,0 % (n = 98) svarte at de mestret «litt», mens 15,4 % (n = 35) svarte at de ikke følte de mestret å bruke instrumenter til musikkaktiviteter sammen med barna i det hele tatt.



Figur 6. Mestring med å bruke instrumenter i musikkaktiviteter.

4.3 Tid brukt på musikkaktiviteter

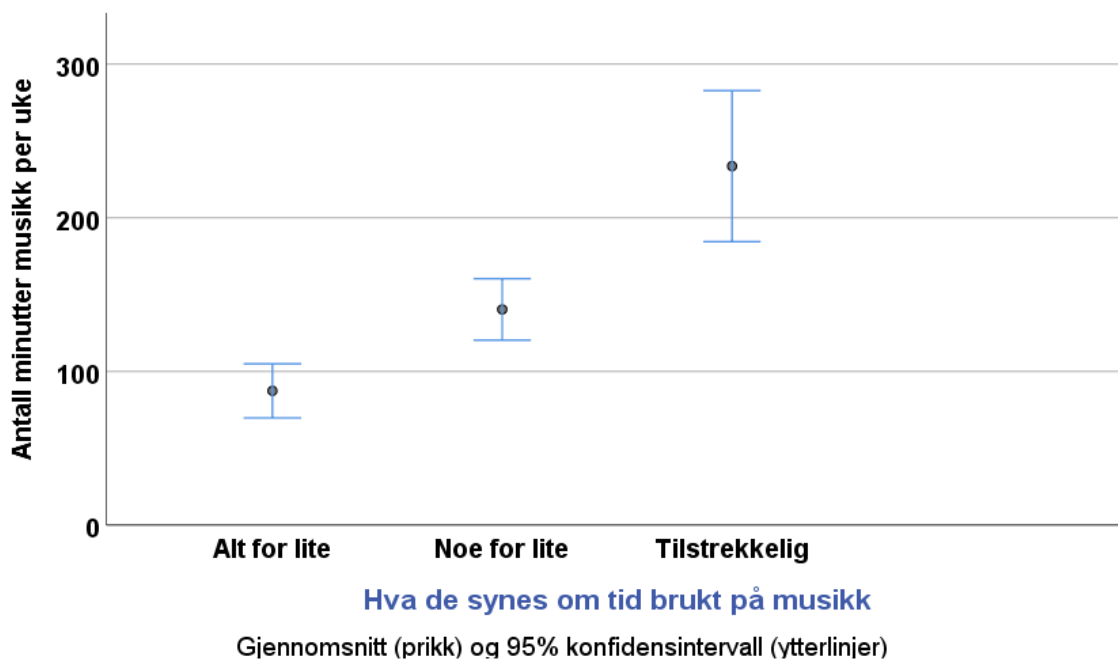
I gjennomsnitt ble det bruk 155 min på musikkaktiviteter per uke, medianverdi på 120 minutter (range 0 – 780 min; 0 – 13 timer). Som man ser nedenfor (tabell 8) er variabler signifikant assosiert med tid brukt på musikk «hva man synes om tid brukt på musikk», hvorvidt man føler seg «vel med bruk av egen stemme til sang», «mestring av instrument» og rapportert «viktighet av musikk i barnehagen».

Variabler	Tid brukt på musikk				Korrelasjonskoeffisient (r) Signifikans (p) mellom grupper
	0-59 min (0-1t)	60-179 min (1-3t)	180-299 min (3-5t)	≥ 300 min (> 5t)	
	N (% i rad)	N (%)	N (%)	N (%)	
Synes om tid brukt på musikk					r = 0,36 p < 0,0001
Alt for lite	15 (27,3)	35 (63,6)	3 (5,5)	2 (3,6)	
Noe for lite	8 (8,1)	65 (65,7)	14 (14,1)	12 (12,1)	
Tilstrekkelig	5 (9,6)	22 (42,3)	7 (13,5)	18 (34,6)	
For mye	0	0	0	0	
Angitt viktighet av musikk i barnehage					r = 0,28 p < 0,0001
Ikke i det hele tatt	0	0	0	0	
Litt	2 (28,6)	4 (57,1)	0	1 (14,3)	
En del	18 (27,3)	38 (57,6)	6 (9,1)	4 (6,1)	
Svært mye	11 (7,8)	83 (58,9)	18 (12,8)	29 (20,6)	
Antall ulike musikkaktiviteter					r = 0,31 p < 0,0001
< 3	20 (34,5)	29 (50,0)	7 (12,1)	2 (3,4)	
≥ 3	11 (7,1)	96 (61,5)	17 (10,9)	32 (20,5)	
Kjenne seg vel med egen sangstemme					r = 0,24 p < 0,0001
Ikke i det hele tatt	4 (44,4)	3 (33,3)	2 (22,2)	0	
Litt	8 (32,0)	12 (48,0)	3 (12,0)	2 (8,0)	
Tilstrekkelig	11 (11,5)	64 (66,7)	12 (12,5)	9 (9,4)	
Svært vel	8 (9,6)	45 (54,2)	7 (8,4)	23 (27,7)	
Mestre å bruke barnehagens musikkinstrumenter sammen med barna					r = 0,21 p = 0,003
Ikke i det hele tatt	7 (21,2)	22 (66,7)	1 (3,0)	3 (9,1)	
Litt	14 (15,1)	59 (63,4)	7 (7,5)	13 (14,0)	
En del	8 (12,3)	31 (47,7)	14 (21,5)	12 (18,5)	
Svært godt	2 (9,1)	12 (54,5)	2 (9,1)	6 (27,3)	

Tabell 8. Faktorer assosiert med tid brukt på musikkaktiviteter.

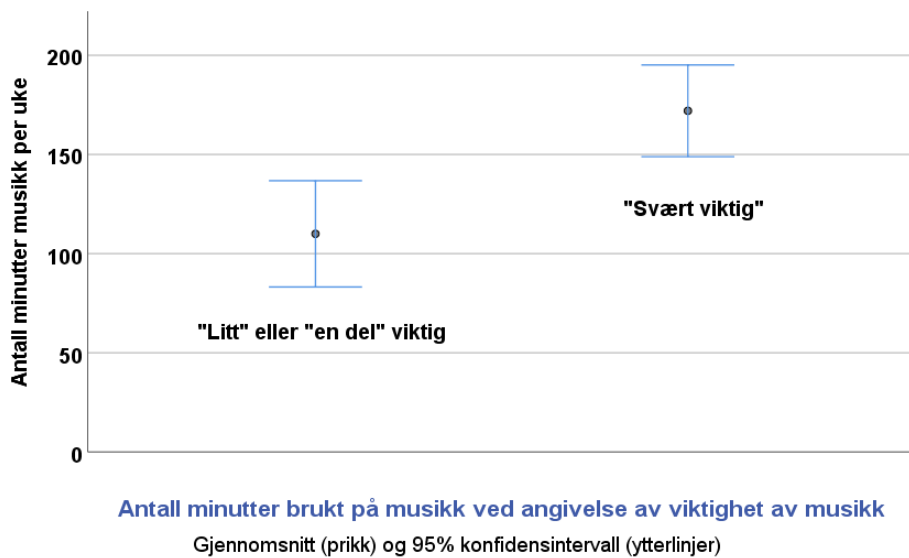
Vurdering av tid brukt på musikk: Ved spørsmål om hva deltakerne syntes om mengden tid de brukte på musikkaktiviteter i uka svarte 25,9 % (n = 59) at det var alt for lite, mens 44,3 % (n = 101) svarte at det var noe for lite. 22,8 % (n = 52) svarte at de brukte tilstrekkelig med tid på musikkaktiviteter i uka, mens ingen svarte at de brukte for mye tid.

Nedenfor i figur 7 ser man hvor mange minutt per uke kategoriene for «hva de synes om tid brukt på musikk» faktisk brukte på musikkaktiviteter med angivelse av gjennomsnittverdi og intervall for 95% konfidensintervall. Her ser man at 95% konfidensintervall for hver enkelt kategori ikke overlapper hverandre og dermed, også jamfør tabell 8, at det er en signifikant assosiasjon mellom hvordan man vurderte sin tid brukt på musikkaktiviteter og tiden som faktisk ble brukt i henhold til egenrapportering ($r = 0,36, p < 0,0001$).



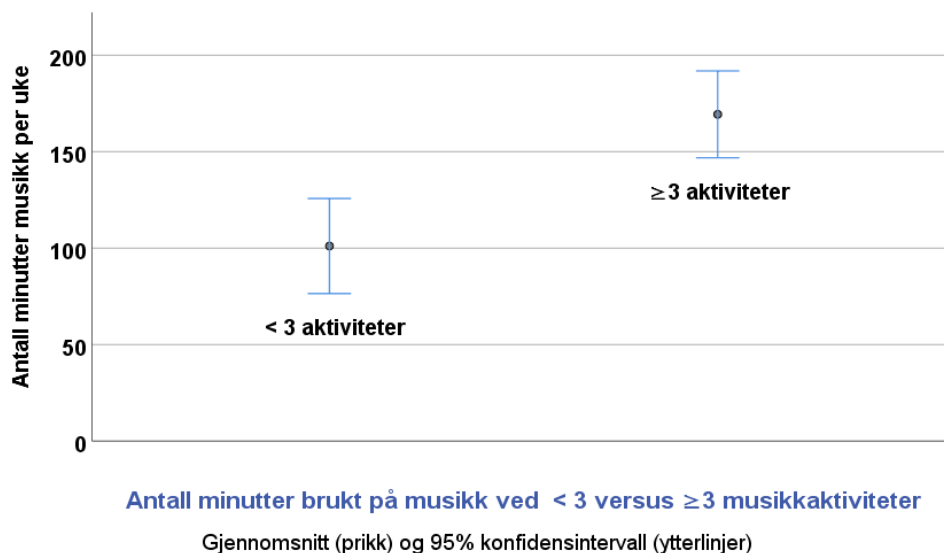
Figur 7. Vurdering av tid brukt på musikk.

Vurdering av viktighet av musikkaktiviteter i barnehagen: På neste side (figur 8) ser man hvor mange minutt per uke de ulike kategoriene brukte på musikkaktiviteter med angivelse av gjennomsnittverdi og intervall for 95% konfidensintervall. Her ser man at 95% konfidensintervall for hver enkelt kategori ikke overlapper hverandre og dermed, også jamfør tabell 8, at det er en signifikant assosiasjon mellom hvordan man vurderte viktighet av musikkaktiviteter og tiden som ble brukt på musikkaktiviteter i henhold til egenrapportering ($r = 0,28, p < 0,0001$).



Figur 8. Vurdering av viktighet av musikkaktiviteter og tid brukt.

Antall ulike musikkaktiviteter: Nedenfor i figur 9 ser man hvor mange minutt per uke de ulike kategoriene brukte på musikkaktiviteter med angivelse av gjennomsnittverdi og intervall for 95% konfidensintervall. Her ser man at 95% konfidensintervall for hver enkelt kategori ikke overlapper hverandre og dermed, også jamfør tabell 8, at det er signifikant mer tid brukt på musikkaktiviteter hos de som benytter 3 eller flere musikkaktiviteter ($r = 0,31$, $p < 0,0001$).



Figur 9. Antall ulike musikkaktiviteter og tid brukt.

4.4 Barnehagelærerutdannede

Det ble undersøkt om de som har barnehagelærerutdanning har ulike funn versus de øvrige ansatte, og i tabell 9 er faktorene hvor det var signifikante forskjeller mellom disse to gruppene inkludert.

Variabler	Barnehagelærere (n = 98)	Ikke barnehagelærer (n =129)	Korrelasjonskoeffisient (r) Signifikans (p) mellom grupper
Musikkrelatert bakgrunn	53 (54,1%)	46 (35,7%)	r = 0,18, p = 0,005
Viktighet av musikk i barnehage			r = 0,22, p = 0,001
Ikke i det hele tatt	0	0	
Litt	1 (1,0%)	6 (4,7%)	
En del	21 (21,4%)	49 (38,3%)	
Svært mye	76 (77,6%)	73 (57,0%)	
Kjenne seg vel med egen sangstemme			r = 0,17, p = 0,013
Ikke i det hele tatt	2 (2,1%)	7 (5,5%)	
Litt	5 (5,2%)	22 (17,2%)	
Tilstrekkelig	47 (48,5%)	55 (43,0%)	
Svært vel	43 (44,3%)	44 (34,4%)	
Mestre å bruke barnehagens musikkinstrumenter sammen med barna			r = 0,20, p = 0,003
Ikke i det hele tatt	7 (7,2%)	28 (21,9%)	
Litt	42 (43,3%)	56 (43,8%)	
En del	36 (37,1%)	34 (26,6%)	
Svært godt	12 (12,4%)	10 (7,8%)	
Kan spille gitar	52 (53,1%)	22 (17,2%)	r = 0,38, p < 0,0001

Tabell 9. Faktorer assosiert med barnehagelærerutdanning.

Som tabell 9 viser hadde de barnehagelærerutdannede statistisk signifikant større andel «musikkrelatert bakgrunn», anga i sterkere grad at «musikkaktivitet i barnehage» var viktig, flere kjente seg «vel med egen sangstemme» og flere anga å mestre å bruke barnehagens musikkinstrumenter sammen med barna. I tillegg var det en sterk sammenheng mellom barnehagelærerutdannet og gitarferdigheter.

4.5 Fordeling av musikkaktiviteter

Musikkaktiviteter brukt i barnehagen: Sang, sangleker/bevegelsesleker og rim og regler var de mest benyttede musikkaktivitetene i barnehagen, rangert som nr. 1, 2 og 3. Dans var

den fjerde mest brukte aktiviteten, videre kom samspill, lytteleker, musikkeventyr og til sist komponering. For de som var utdannet barnehagelærere (førskolelærere) – siste kolonne i tabell 10 – var rangeringen i all hovedsak den samme som for det totale materialet.

Aktiviteter	Rangering								Ikke rangert	total	total*
	1	2	3	4	5	6	7	8			
Sang	106	17	8	1	0	0	0	0	68	202	88
Sanglek/bevegelseslek	14	21	84	15	4	3	0	0	34	175	80
Rim og regler	6	20	45	23	8	3	2	0	40	147	73
Dans	2	11	34	28	10	3	3	0	21	112	50
Samspill	4	3	12	13	9	9	2	0	14	64	34
Lytteaktiviteter	0	3	6	22	13	5	2	1	6	58	30
Musikkeventyr	2	4	5	12	7	7	8	2	3	50	23
Komponering	0	1	1	7	3	1	2	10	1	26	12
Andre aktiviteter	2	0	0	0	0	0	0	0	6	8	2
Missing	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1

Oversikt over musikkaktiviteter og rangering av disse fra første til åttende mest brukte. En del anga ikke rangering, men krysset bare for at aktivitet ble brukt – disse ble summert opp under kolonne «ikke rangert». I kolonne «total» angis summen av alle rangeringer samt de «ikke rangerte» i samme rad/musikkaktivitet. I siste kolonne (total*) angis resultat når bare de med barnehagelærere (førskolelærere) ble tatt med.

Tabell 10. Fordeling av musikkaktiviteter brukt i Tromsøbarnehager.

4.6 Deltakelse kurs

Majoriteten av de ansatte tror at egen deltakelse på tilrettelagte kurs (kurs over tid med spesifikk opplæring på musikkinstrumenter, didaktiske metoder og aktiviteter) vil kunne øke deres mulighet for å kunne stimulere til musikalsk utvikling hos barn i barnehagen. Hele 78.6% svarte «en del» eller «svært mye» på dette spørsmålet. Når man spurte om det samme gjaldt for dagskurs med fokus på varierte musikkaktiviteter ble resultatet svært likt; 79,5% svarte «en del» eller «svært mye».

4.7 Kvalitative kommentarer

I spørreskjema del C, punkt 10, var det mulighet for at deltagerne kunne komme med generelle kommentarer. Kun et fåtall valgte å komme med innspill (16/228), men mange av disse samsvarer godt med de kvantitative resultatene. Som nevnt i metodekapittelet (3.1) benyttes noen av disse kvalitative resultatene i diskusjonen for å tydeliggjøre funn og skape et bredere grunnlag for diskusjon. Alle kommentarene står i vedlegg 1.

5 Diskusjon

Hovedmotivasjonen for å gjøre denne studien var å bringe fram ny kunnskap om musikkpraksis i barnehager da det var lite litteratur å finne på temaet. Der det var litteratur å støtte seg på, var funn ved denne undersøkelsen i stor grad overlappende med tidligere studier, som er betryggende. Imidlertid var det i tillegg en del nye og viktige funn knyttet til hovedproblemstillingen; «*Hva er potensialet for musikalsk virksomhet i barnehager?*» som også skal diskuteres med hjelp av fem forskningsspørsmål i denne delen av avhandlingen.

5.1 Hvem er de ansatte?

Ikke overraskende var **aldersspredningen** (17 – 65 år) med en median alder på 39 år, mens ingen var eldre enn 65 år. Barne- og ungdomsarbeidere og en del ufaglærte assistenter starter å arbeide i barnehagen når de kommer i en alder for videregående opplæring. Barnehagearbeid er fysisk krevende, noe som være årsaken til høyeste alder på 65 år. Derimot var **andelen menn** noe høyere enn forventet sammenlignet med tall på fylkes- og landsbasis fra Udir (2018) (Norge 9,4%, Troms 11,4%) versus 17,5% i denne undersøkelsen. Generelt ser man at andelen menn er høyere i Troms enn andre fylker, og i tillegg er andelen høyere i større byer, noe funnet i denne undersøkelsen kan gjenspeile. Lengden **arbeidserfaring i barnehage** var for egen studie i gjennomsnitt 10 år, mens Lee (2009) rapporterer at gjennomsnittet for de ansattes undervisningserfaring var vel 12 år. Antall år jobbet i barnehage kan ikke nødvendigvis sammenlignes med antall år med undervisningserfaring, og det er dermed vanskelig å sammenligne disse resultatene.

Jamfør tabell 4 ser man at fordelingen av **utdanning** hos de ansatte samsvarer svært godt med tall fra Udir (2018). Alle kategoriene falt inn under spennet som er angitt for variasjon innen ulike fylker, med unntak av «annen høyere utdanning» hvor andelen var noe høyere enn spennet for hele landet. I tillegg er det verdt å merke seg at antall ansatte med barnehagelærerutdanning (43%) er noe over landsgjennomsnittet. Disse resultatene kan være påvirket av at Tromsø er en universitetsby og at det kun var barnehager innen Tromsø kommune som fikk forespørsel om å delta, og ikke Troms fylke. I tillegg kan dette også forklare den noe høye andelen med «annen høyere utdanning». Utdanning diskuteres ikke i forhold til internasjonale studier, da temaet er komplekst på grunn av varierende tradisjoner for ulike deler av verden. Dette er noe man heller må se nærmere på i videre studier.

Tabell 5 viser registrert **musikkrelatert bakgrunn** i denne studien der «kor» (23,2%) og «korps» (16,7%) ble angitt som de hyppigste erfaringsbakgrunnene. Det er så langt man vet ingen litteratur som rapporterer innen samme type kategorisering av musikkrelatert bakgrunn hos barnehageansatte. I etterkant ser man her at internasjonale studier (Daniels, 1991; Okong'o, 2011) har spørsmål knyttet til dette som det hadde vært interessant å spørre om i denne undersøkelsen også. Blant annet er det gjennomgående spurt mer overordnet, der de har kategorisert bakgrunn i for eksempel «vokal- og instrumentalopplæring», «kurs i skole», «andre kurs», «deltakelse i musikkgrupper» og «selvlært». Noe av dette kan forklares i at jeg i egen undersøkelse har valgt å bruke mer spesifikke benevnelser på de ulike fritidsaktiviteter/kurs/skoler man har i Norge. Sammenlignet med det som tidligere er rapportert hos Daniel (1991) og Okong'o (2011) av musikkrelatert bakgrunn kan man, til tross for at spørsmålene er annerledes formulert, se en trend på at tallene er høyere i disse studiene enn i egen studie. De andre studienes resultater på området var vanskeligere å sammenlikne med egen studie. Likevel kan det være at det internasjonalt er et større fokus på at de ansatte på barnehagenivå skal ha ferdigheter og kunnskap innen musikkfaget. Imidlertid er de fleste av disse studiene basert på tall fra USA, og det er vanskelig å vite sikkert om det er en betydelig seleksjon i hvilke sentre og skoler på barnehagenivå som er med.

I tillegg er institusjonene på barnehagenivå internasjonalt, slik som «preschool» og «kindergarten», i hovedsak underlagt strengere krav til innhold som kan være en årsak til at de må sikre seg nok kompetanse blant de ansatte. Dette gjelder også i forhold til musikk, der det er en større tradisjon for mer spesifikt pensum (Golden, 1989, 65-101).

Selv om man i Norge skulle ha mindre formelle krav til de som legger til rette for musikkaktivitet i barnehagen, kan man tenke seg at musikkfaglig kunnskap blant de ansatte kan skape ringvirkninger; «*Det er mange år siden jeg tok utdanningen, og vi hadde lite av dette. Mye av det jeg har lært nå er gjennom en musikkpedagog vi har i barnehagen vår.*» (kommentar fra egen studie, vedlegg 1). Her er det viktig å understreke at ikke alle spesialister innen musikk er som musikkpedagogen i kommentaren, ikke alle har erfaringer med musikk for små barn, noe som støttes av Gharavi (1993). Ufaglærte med en positiv innstilling kan lykkes like godt som faglærte med sin tilnærming til ledelse av musikkaktiviteter (Greenberg, 1976).

5.2 Forutsetningene for og innstillingen til bruk av musikkaktiviteter i barnehager

Ingen av de ansatte rapporterte at de ikke **syntes musikkaktivitet var viktig** i barnehagen, derimot anga ca. 2/3 (65,8%) musikkaktivitet som «svært viktig». Internasjonalt er det få studier som har brukt samme spørsmålsstilling, bortsett fra Rajan (2017) der alle ansatte klassifiserte musikkaktivitet som «viktig». Andre studier har klassifisert hva musikk er viktig for, og bedt de ansatte gradere disse. Blant annet ble «glede og adspredelse» rangert som viktigste grunn til bruk av musikkaktivitet i en studie fra Sør Korea (Lee, 2009), mens «språkutvikling», «selvtillit» og «sosiale evner» ble rangert før «glede og adspredelse» i en studie fra Arizona, USA (Okong'o, 2011). Jeg hadde ikke oversikt over denne litteraturen før jeg laget spørreundersøkelsen, noe jeg ideelt sett burde hatt, slik at jeg kunne samkjørt egne spørsmål med eksisterende internasjonal forskning på området. Uansett virker det som om ansatte både i internasjonale studier og egen studie anser musikkaktivitet som en viktig del av barnehagehverdagen. Dette er betryggende i forhold til at musikk har betydning for mennesket, som presentert i avsnitt i teorikapittelet 2.0; musikkens betydning (2.5), og at musikk er en naturlig del av barnet og barnehagens virke (2.7). Å anse at musikk er viktig kan sammenlignes med at man finner mening i musikk. Hvis man finner musikk meningsfullt vil man også potensielt kunne kjenne på motivasjon og engasjement (Antonovsky, 2000), noe som gjør musikk bidrar til en positiv opplevelse. Positive opplevelser med musikk fremmer igjen en prososial atferd blant mennesker ifølge Pearce et al. (2015) og Kirchner og Tomasello (2010). I og med at musikk har et potensiale til å bidra til en prososial atferd er det også muligheter for at intensjonen om inkludering kan nyte godt av det. Inkludering og deltakelse i sammenheng med musikkaktiviteter har i stor grad anledning til å innfris gjennom både teorien om middelalderens karneval (Bakhtin, 2017) der deltakerne er sosialt aksepterte og likestilte, og «musicking» (Small, 1998) som åpner opp muligheter for deltakelse i musikkaktivitet. Som en del av deltakelsens verdi er det å bli gitt «mulighet» viktig for opplevelsen av respekt og verdighet (Hammel et al., 2009). Muligheten gir dermed drivkraft til å opparbeide en beskyttelse eller «resiliens» som igjen kan bidra til motstandsdyktighet mot belastninger. Beskyttelsen styrkes ytterligere av alle komponentene i figur 2 (Hammel et al., 2009); det å kunne innvirke, velge og kontrollere er viktige aspekter ved både «self-efficacy» (Bandura, 1982) og «empowering» (Sollied, 2013), og meningsfulle og sosiale opplevelser i fellesskap styrker tankegangen innen positiv psykologi (Seligman, 2002). Egen

studies funn om at de ansattes oppfattelse av at musikk i stor grad er viktig kan dermed antyde at de har en motivasjon og et engasjement det er mulig å bygge videre på.

Ved ansattes egenrapportering om de kjente seg **vel med egen stemme**, til å synge for og med barna, gjorde ca. 8/10 dette (38,2% svarte «svært vel» og 44,7% «tilstrekkelig vel»). Bare 4,4 % følte seg «ikke vel i det hele tatt». Dette stemmer godt overens med Okong'o (2011) hvor ca. 7/10 svarte «ja» eller «en del» på spørsmål om de følte seg trygg på egne sangferdigheter. Etter mange år som lærer i barnehagelærerutdanningen finner jeg ikke dette overraskende. En stor del av mine studenter har arbeidet i barnehage før de startet med barnehagelærerstudiet. Jeg opplever at det i større grad er enklere å få disse til å synge og delta i aktiviteter enn de som ikke har jobbet mye i barnehage fra før. Dette kan bero på at de som har arbeidet en del i barnehage har blitt vant til å synge mer, og er «smittet» av den mer lekne tilnærmingen til det å utforske nye ting. Etter mine erfaringer gjelder dette for alle ansatte, ikke bare barnehagelærerutdannede. De har rett og slett fått øvd seg mer. Andre studenter igjen har ikke fått gjenopptatt sine tidlige barneårs befatning med musikk slik som omtalt av eksempelvis Small (1998) (2.4). I deres tilfeller må jeg bruke mer energi på å gjøre de aktive og deltakende i aktiviteter, spesielt når det kommer til sang. Her spiller nok tanken om musikkidealet i vår vestlige kultur en rolle, noe både Small (1998) og Lubet (2009) problematiserer (2.4), og Schei (2011) med begrepet «stemmeskam» støtter.

I motsetning til «vel med egen stemme», rapporterer færre at de **mestrer å bruke instrumentene** barnehagen har i musikkaktiviteter med barna. At flere er mer komfortable med bruk av sang enn bruk av instrumenter støttes som tidligere nevnt også av andre (Lee, 2009). I egen studie svarer bare 4/10 (40,7%) positivt på dette («svært godt» eller «en del»), men av disse rapporterer bare ca. 1/10 (9,6%) at de mestrer å bruke instrumentene «svært godt». Igjen er det overraskende godt samsvar med det Okong'o fant i sin studie, her svarer også ca. 4/10 (44%) at de er trygg på («en del» eller «ja») bruk av instrumenter, her er andelen som svarer høyest på skalaen («ja») noe høyere, ca. 2/10 (17,9%). Med tanke på de ansattes ferdigheter på instrumenter rapporterte de størst grad å beherske gitar (32,5%) og piano (14%), tilsvarende tall på ferdigheter var vanskelig å sammenligne med internasjonale data, der bruk ble rapportert fremfor ferdigheter.

Stemmen er tilgjengelig i oss hele tiden, og det er naturlig at den blir instrumentet man i første rekke benytter i musikkaktiviteter sammen med barna i barnehagen. Dette gjelder også kroppen som lydgivende instrument («kroppsp perkusjon», som for eksempel klapp og tramp). Andre instrumenter er det ikke alle som har hatt anledning til å utforske, og terskelen er dermed større for å bruke disse med tanke på begrenset kunnskap og manglende ferdigheter.

Dette vil igjen kunne spille en rolle for hva slags aktiviteter de ansatte velger å legge til rette for i barnehagen.

Studien viste at **barnehagelærerutdannede** i større grad enn de uten barnehagelærerutdanning følte seg signifikant mer «vel med å bruke egen sangstemme». Flere rapporterte også at de «behersket å spille gitar», at de i større grad mestret å bruke barnehagens instrumenter i musikkaktiviteter sammen med barna, og en signifikant større andel anga «musikkrelatert bakgrunn». Signifikant flere barnehagelærere rapporterte også at de syntes musikkaktiviteter i barnehage er «svært viktig» (4.4). En spekulasjon er om disse karakteristika hadde noe å si for valget av utdanning, eller om de ble tillært under studiet.

De som har tatt barnehagelærerutdanning har hatt undervisning i flere kunnskapsområder, der musikk er representert i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet. De har under studiet måttet reflektere mye rundt barns utvikling og kunnskapsområdenes rolle i barnehagen. Dette kan ha styrket de utdannedes oppfatning av at musikk har en naturlig plass i barnehagehverdagen. I tillegg til å tilegne seg kunnskap gjennom teori og refleksjon har mange også fått praktisk øving i blant annet sang, bruk av instrumenter og ledelse av musikkaktiviteter gjennom studiet.

Studieplanen (UiT, 2018) presiserer at man etter endt studie skal kunne legge til rette for å gi barn forståelse av grunnleggende elementer i musikk gjennom at barna får være aktive deltakere i fellesskapet. Det er dermed forståelig at barnehagelærere rapporterer at de er i besittelse av karakteristika som er forbundet med økt bruk av musikkaktiviteter sammenlignet med de med annen bakgrunn. Jeg vil igjen henvise til begrepet «håndterbarhet» fra (Antonovsky, 2000). Barnehagelærerutdannede har fått mulighet til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter under studiet som potensielt gir de noen ressurser de kan bruke i forhold til å håndtere musikkaktivitetene. Tro på egne ressurser kan igjen bidra til økt selvtilit og «empowering» (Sollied, 2013). De ansattes egen følelse av «håndterbarhet» og «empowering» kan styrke deres muligheter for å legge til rette for musikkaktiviteter i barnehagen. Kunnskapen og ferdighetene de besitter kan bidra til at de selv opplever aktivitetene som positive slik at de ønsker å fortsette praksisen. Dette skaper også muligheter for styrking av deltakelse og inkludering siden musikkaktiviteter ifølge eksempelvis Small (1998), Kirchner og Tomasello (2010) og Bakhtin (2017) bidrar inn til prososial atferd og et inkluderende og likeverdig fellesskap bygd på deltakelse.

Likevel ser man av resultatene i studien at barnehagelærere ikke bruker mer tid enn de øvrige på musikkaktivitet i barnehagen. Hovedforklaringen for dette kan nok ligge i at musikk ofte gjøres som fellesaktivitet hvor barnehagelærerutdannede leder an aktiviteten, mens de

øvrige ansatte er med og bruker derfor like lang tid per uke på aktiviteten. Igjen kan man trekke fram deler av et tidligere brukt sitat; «*Mye av det jeg har lært nå er gjennom en musikkpedagog vi har i barnehagen vår.*» (kommentar fra egen studie, vedlegg 1). De Vries (2006) støtter dette som følge av opplevelsene han hadde i sitt forskningsprosjekt der han gjennomførte en intervensjon i et «child care centre». De ansatte ble mer selvgående i forhold til å planlegging og gjennomføring av musikkaktiviteter (De Vries, 2006, s. 261-262).

5.3 Tid brukt på musikk og assosierte faktorer

Selv om egen-rapportert tid brukt på musikk kan være noe upresis da dette er en retrospektiv undersøkelse, er det likevel en svært interessant variabel å se nærmere på da den kan gjenspeile fokus på temaet musikkaktivitet i barnehage. I tillegg har man her mulighet til å se nærmere på hvordan andre variabler er assosiert med tid brukt på musikkaktiviteter.

I undersøkelsen ble hver ansatt bedt om å angi hvor mye tid de brukte på musikkrelaterte aktiviteter per uke. Gjennomsnittlig tid brukt var 155 min som tilsvarer ca. en halvtime per dag. Man kan ikke finne sammenlignbare resultater i Norge, men i en undersøkelse fra Arizona, USA, (Okong'o, 2011) har ansatte angitt at; 18 % av de bruker mindre enn en time i uka, 41% 1-2 timer i uka, 24% 3-4 timer i uka og 17% mer enn 5 timer i uka. Tilsvarende tall for Tromsøbarnehager er 13,6%, 54,8%, 10,5% og 21,1%. Det er dermed en sterk likhet mellom tid brukt på musikkaktiviteter rapportert i disse to undersøkelsene. Betydelig lavere tall, selv om begge disse studiene er fra USA, finner vi hos Daniels (1991) hvor gjennomsnittlig variasjon på tid brukt lå mellom 68-82 min per uke avhengig av aldersgruppe. I Daniels (1991) sin studie var det imidlertid kun leder ved hver skole/hvert senter som rapporterte og ikke de ansatte selv, noe som potensielt kan føre til en underreportering grunnet ufullstendig oversikt over det som faktisk praktiseres.

Faktorer som var signifikant positivt assosiert med tid brukt på musikkaktiviteter var angivelse av «viktighet av musikk i barnehage», «synes om tid brukt på musikk», «antall ulike musikkaktiviteter», «kjenne seg vel med egen sangstemme» og «mestring i bruk av instrumenter» (4.3).

Man ser at de som **synes musikk i barnehagen er viktig** brukte klart mer tid på musikkaktiviteter. Det var nesten ingen som syntes musikkaktiviteter var «ikke viktig i det hele tatt» (ingen) eller «litt viktig» (3,0%). Likevel ser man en klar forskjell mellom de som synes det var «en del» versus «svært» viktig. I gruppen «en del» brukte 27,3% under en time

og bare 6,1% over 5 timer. Tilsvarende tall for «svært viktig» gruppen var 7,8% og 20,6%. Dette kan indikere at innstillingen til bruk av musikkaktiviteter faktisk påvirker tid brukt på musikk. Egentlig lite overraskende, men likevel viktig å stadfeste med tanke på musikk sin rolle i videre prioriteringer jamfør den nylige pressemelding fra regjeringen, august 2019 (KD, 2019).

På samme måte er det heller ikke så overraskende at de som bruker mye tid på musikk **synes tid brukt** er tilstrekkelig, mens de som bruker lite tid synes de burde brukt mer tid. For noen kan det handle om bevisstgjøring og/eller vaner, som en kommentar fra en av de ansatte illustrerer; «*Sitter her og lurer på hvorfor jeg ikke bruker det mer. Brukte det veldig mye tidligere*» (kommentar fra egen studie, vedlegg 1) som ikke er så ulikt Arne Ness sitt utsagn (2.4) om at han aldri hadde begynt å klatre, det var de andre som hadde sluttet.

Til slutt ser man at de som rapporterte høy grad av «**kjenne seg vel med egen stemme**» og «**mestring i bruk av instrumenter**» brukte mer tid på musikkaktiviteter. For eksempel var det i kategorien for de som brukte mer enn fem timer på musikkaktiviteter ca. 3 ganger så høy andel blant de som rapporterte «svært vel» med egen stemme versus de som hadde angitt «litt» eller «tilstrekkelig» vel med egen stemme. Det er i seg selv heller ikke så overraskende, men i og med at man muligens for første gang kan påvise en slik statistisk signifikant assosiasjon, er det nyttig med tanke på å kunne argumentere for mer sang og instrumentundervisning. Dette funnet tydeliggjør også teori, slik som sammenhengen mellom de tidligere nevnte begrepene «begripelighet» og «håndterbarhet» (Antonovsky, 2000) som sammen med opplevelsen av mening kan bidra til at man velger å investere tid og energi i det man skal gjøre. Dette kan være gjeldende for både barn og ansatte i barnehagen. Dersom noen bruker tid på musikkaktiviteter kan man dermed tenke seg at de forstår seg på hvordan musikkaktivitetene fungerer og de besitter nok ressurser gjennom seg selv eller miljøet rundt til å kunne gjennomføre de, og dette gir igjen motivasjon og drivkraft («begripelighet», «håndterbarhet» og «meningsfullhet») (Antonovsky, 2000). De ansattes opplevelse av aktivitetene, og deres trygghet i det de gjør, vil også ha noe å si for barnas opplevelse. Dette kan igjen spille en rolle for hvordan de ansatte mestrer å bruke musikkaktiviteter for å skape en trygg ramme for deltakelse og inkludering.

Det er interessant å se at det er en signifikant sammenheng mellom **antall kategorier av musikkaktiviteter** og tid brukt per uke; bruker man tre eller flere aktiviteter øker den totale tiden man bruker på musikkaktiviteter betraktelig, nesten en dobling. Dette frembringer et argument om at en variert bruk av musikkaktiviteter er gunstig for å øke det totale aktivitetsnivå innen musikk. En variert bruk av musikkaktiviteter hos den ansatte sier også

noe om det at vedkommende føler seg trygg og mestrer varierte metoder og tilnærminger til musikkaktiviteter. Ulike aktiviteter krever ulik kunnskap og ulike ferdigheter hos de ansatte. Det vil derfor være nærliggende å tro at kunnskap og ferdigheter har en del å si for samspillet mellom å føle seg vel, kunne variere og bruke mye tid på musikk.

5.4 Variasjon av musikkaktiviteter - utfordringer sett ut fra inkludering og deltakelse

I forhold til variasjonen av musikkaktiviteter i studien kom som forventet **sang og sanglek/bevegelseslek** øverst på oversikten over mest brukte musikkaktiviteter, støttet av en god del internasjonal forskning (Okong'o, 2011; Daniels, 1991; Nardo et al., 2006; Lee, 2013; Rajan, 2017). I tillegg skilte også rim/regler og dans seg ut med å være mye brukt sammenlignet med andre aktiviteter (4.5).

Det er et stort fokus på sang, både i faglig og politisk sammenheng. Sangen har forsvunnet fra skolens lovfestede læreplan, og det er naturlig at man er engstelig for hvilken innvirkning dette vil ha på musikkundervisningen i skolen. Akkurat nå er det et omfattende prosjekt nasjonalt, gjennom Universitetet i Agder og Oslo Metropolitan University, der barnehagebarns sangrepertoar kartlegges (SANGBARSK – Sang i barnehage og skole). Selv har jeg vært kursleder for «Syngende barnehage», et prosjekt gjennom foreningen «Musikk fra livets begynnelse», der sang og bevegelse står i fokus i programmet. Det er viktig å holde sang og bevegelse levende i barnehagen av mange grunner. Den ene er at det ligger i barnets natur å kommunisere gjennom lyd og bevegelse (Bjørkvold, 1994; Sæther & Angelo, 2006), mens en annen grunn er fordi sang, sangleker og rim og regler er en del av det tradisjonelle musikkrepertoaret for barn i barnehagealder. Det er en del av kulturen vår. Men det er også viktig fordi det bidrar til å kjempe imot den vestlige kulturens ekskluderende musikksyn, og kan hjelpe oss til å ta musikk tilbake til alle (Small, 1998; Lubet, 2009; Berre, 2012).

Som nevnt tidligere er lyd og bevegelse noe vi har «tilgjengelig» til enhver tid i egen kropp og stemme, og det kan dermed kreve mindre logistikk og planlegging for sang og sangleker/bevegelsesleker enn en del andre aktiviteter. Samtidig vil **sang og bevegelse kunne ekskludere** deltakere av andre årsaker, som for eksempel mangel på språk, motorikk, sosial/emosjonell kompetanse, kognitive vansker eller rett og slett interesse og motivasjon. Sang, sanglek, bevegelseslek og dans kan også for enkelte barn føles som en prestasjon. Dette kan også gjelde samspill med instrumenter, men etter min erfaring virker det som om det for

mange barn kan være mindre skummelt å gjemme seg bak et instrument. Den samme opplevelsen hadde De Vries (2006) i sitt forskningsprosjekt, der ett av barna som ikke ville delta i sang ombestemte seg når hun ble tilbudt piano (De Vries, 2006, s. 261). Ikke alle barn er klare for å bidra med lyd og bevegelse i et fellesskap, og trenger ytterligere trygghet før de tillater seg å delta i disse typene aktiviteter.

Samspill og lytte- aktiviteter (også musikkeventyr) kom også ganske langt ned på listen i egen studie, noe som svekker variasjonen og ikke ivaretar en helhetlig befatningen med musikk, jamfør Golden (1989). I følge Golden er lyd musikkens medium som bør gjøres tilgjengelig for barnet (2.7.2). I lys av det kan man fremme at lyd som medium er mer enn bare lyd fra kropp og stemme, og at et hovedsakelig entydig fokus på kropp og stemme blir lite helhetlig. Det vil derfor være på sin plass å argumentere for å åpne mer opp for en bredere utforskning av musikk og det musiske, som en del av barnets holistiske danning. Dermed kan variasjon ved hjelp av lytting, lek med/samtaler om lyd og musikk alt etter målgruppe, utforskning av lydgivere og instrumenter (gjerne gjennom musikkeventyr, se avsnitt 2.7.2) være nyttige alternativer for at disse barna kan føle seg ivaretatt og ønsker å delta. Det kan dermed tenkes at man også bør vektlegge å legge til rette for varierte aktiviteter som bidrar til å ivareta en potensiell inkludering av alle.

I forhold **til barnas egne preferanser** i Temmerman (2000) og Bowles (1998) sine undersøkelser samsvarer de ikke helt med de ansattes vektlegging av aktiviteter i egen studie og tilsvarende internasjonale studier. Barnas preferanser var for bevegelse, dans og samspill med instrumenter (Temmerman, 2000; Bowles, 1998). I Temmermans undersøkelser sa barna at det å bevege seg fritt til musikk og eksperimentere med hele kroppen var gøy (Temmerman, 2000, s. 55). I samspill var det klangen/lyden som virket motiverende på barna i forhold til å «krydre» sangene og gjøre de «finere», og det å bruke musikkens elementer (for eksempel dynamikk) når de utforsket instrumentene (Temmerman, 2000, s. 55). Samspill med instrumenter som resulterte i opplevelse av støy var derimot ikke populært blant barna, og ble mer ekskluderende enn inkluderende (Temmerman, 2000, s. 57). Dette er avhengig av ansattes kunnskap om hvordan de kan legge til rette for slik type aktivitet slik at den blir inkluderende. Barn er fysiske vesener og det er naturlig at de bruker egen kropp og stemme når de for eksempel skal utforske verden rundt seg, noe barnehagen bør legge til rette for (Sæther & Angelo, 2006). Av egen erfaring i arbeid med musikk og barn virker det som om stemme og kropp gir et noe snevert lydbilde når det finnes så mange andre lydlige muligheter å utforske. Dette kan komme av at man i dagens samfunn blir eksponert for utrolig mye mer sanselig informasjon enn før i tiden, og at vår oppmerksomhet dermed krever kun det vi

finner ytterst interessant. Det er dermed ikke uforventet at barna har preferanser for å utforske lyd gjennom bruk av instrumenter. I Temmermans (2000) studie viser barna også antydning til å sette pris på et dypere dykk i musikkens elementer ved å variere sangens tekstur og klanglige uttrykk gjennom å sette instrumenter til.

Når det kommer **til komponering** var det i egen studie klart minst brukt, noe som er identisk med hva Kelly (1998) og Nardo et al. (2006) fant i sine studier. Bowles (1998) fant at barn har en svakere preferanse for komponering. Faktorer som kan bidra inn til dette kan på en side være den didaktiske metoden de ansatte velger å bruke når de leder komposisjonsaktiviteten. På den andre siden kan det være manglende forståelse av musikkens elementer og hvordan man kan sette sammen og notere musikk-symboler som gir utslaget (Bowles, 1998, s. 205), noe som både kan gjelde for barnehagebarna og de ansatte. For å kunne være fri til å utforske alle aspekter ved musikk er det behov for at en grunnleggende forståelse for musikkens bestanddeler etableres.

En måte å imøtekomme denne utfordringen på er for eksempel ved hjelp av tekniske hjelpemidler. Studien til Bowles er gjort på et tidspunkt (1998) der mobiltelefoner med lydopptaker og liknende teknisk utstyr ikke var like tilgjengelig som det er i dag. I dag kan man i større grad veksle mellom det å utforske notasjonsmåter og å bruke lydopptak når man setter sammen musikkkomposisjoner. Jeg har selv svært gode erfaringer med komposisjon som motiverende musikkaktivitet ved å bruke lydopptak i stedet for notasjon. Lydopptak aktiviserer i større grad den auditive sansen fremfor en visuell notasjon som går mer på å koble sammen symbol med lyd. Begge metoder er gode å bruke da de utfyller hverandre sansemessig, og gir barna en mer allsidig øvelse. Musikkkomposisjoner som er gjort lydopptak av kan kobles sammen med lytting som aktivitet, og dermed bidra til variasjon i de skapende musikkopplevelsene man kan tilby barnehagebarna. Dette støttes av kompetansemålene i studieplanen for barnehagelærerutdanningen ved UiT (2014), som går ut på å «... *ivareta mangfold og medvirkning i skapende aktiviteter ...*». Lydopptak kan også være mer skånsomt enn video når det kommer til hensyn til personvern, når det kommer til dokumentasjon av musikkaktivitet.

For å kunne benytte seg av musikkaktiviteter som middel for å styrke barnet og muligheten for deltakelse og inkludering er det nødvendig at barna selv ønsker å delta. Gjennom **variasjon** av et bredt spekter av musikkaktiviteter vil man ha mulighet for å kunne legge til rette for det individuelle barnets motivasjon, jamfør Vygotsky (1978) og Antonovsky (2000) fra teorikapittelet (2.7.1). Barn har behov for variasjon for å interessere seg og opprettholde en positiv innstilling til å delta i musikkaktiviteter ifølge Temmerman (2000).

Variasjon er også benyttet i barnehagens rammeplan for å beskrive hvordan aktiviteter innen kunst, kultur og kreativitet bør tilrettelegges (Udir, 2017). Variasjonen er ikke ivaretatt i like stor grad når det kommer til bruk av musikkaktiviteter i denne studiens resultater. Når det kommer til andre muligheter for å variere er dette ikke undersøkt, annet enn barnehagens instrumentarium som ikke er en del av denne avhandlingen, se avgrensning (1.5).

Bevisstgjøring om at det finnes et bredt spekter musikkaktiviteter det er verdt å benytte seg av i barnehagen er derfor aktuelt, noe både studieplanen for barnehagelærerutdanningen (UiT, 2014) og Temmerman (2000) vektlegger. Utforsking av lydgivere, samspill med lydgivere/instrumenter, varierte aktiviteter med fokus på den auditive sansen, improvisering, komponering og arrangering av musikkens elementer, gjerne også i tverrfaglig sammenheng for å forsterke variasjonen (slik som i musikkeventyr, 2.7.2), er eksempler på musikkaktiviteter det er nyttig å utforske mer for å ivareta alle barna og deres motivasjon for deltakelse. Det kan være mangel på bevissthet, repertoar og kunnskap om didaktisk planlegging av denne typer musikkaktiviteter som er grunnen til at de blir mindre brukt, noe som vil diskuteres mer i 5.5.

Inkludering og deltakelse kan sees på fra ulike vinkler. En ting er å variere musikkaktiviteter for å fange barnas interesse og skape motivasjon for å delta. En annen side er å variere hvordan man legger til rette for de ulike aktivitetene slik at man imøtekommer de reelle utfordringer barna har med tanke på deltakelse og inkludering. Disse utfordringene omhandler som tidligere nevnt mer enn bare språk/stemme, motorikk og motivasjon, de gjelder også blant annet manglende sosial kompetanse, atferdsproblemer, konsentrasjonsvansker, emosjonelle og kognitive vansker. Som nevnt i avsnitt 2.4 kan en mamma ved hjelp av en musikkaktivitet roe ned barnet sitt og hjelpe det til å regulere seg inn i en fungerende sone, jamfør Nordanger og Braarud (2017) som sier at sanselige og kroppslige erfaringer kan påvirke regulering. På samme måte kan det å bevege seg til «friske» rytmer vekke noen opp fra en nummen tilstand, eller gi noen utløp for rastløshet. Omgivelsene legges til rette for å imøtekomme barnas utfordringer, og musikkaktiviteter som inkluderer og motiverer alle kan i dette øyemed være en del av tidlig innsats i barnehagen (2.6).

Jeg vil belyse dette med en historie der jeg fikk overvære hvordan musikk kan skape inkludering og deltakelse for en skoleelev med funksjonshemming. Vedkommende hadde ikke språk og nesten ikke motorikk. Skoleeleven hadde fått individuell opplæring i å bruke nettbrett på spesiallaget stativ, med et tilpasset øyestyrt dataprogram. I programmet var det lagt inn ulike sanger. Disse sangene kunne eleven selv spille av stykkevis ved hjelp av å feste

blikket på «bildeknapper» på skjermen, og på den måten selv styre musiseringen. Så skulle skoleeleven holde konsert for klassen sin, med de sanger og aktiviteter eleven hadde øvd på. En av sangene var «Haba, haba», der setningene i sangen først synges og så gjengis (repeteres som et ekko, slik som «Det var en gang et troll ... det var en gang et troll»). Når eleven «sang» første strofe repeterte resten av klassen setningen momentant, og de satt i spenning og ventet på at eleven skulle «synges» neste strofe. Det ble et fantastisk flott samspill mellom eleven og medelevene. De musiserte sammen og lo i fellesskap av morsomme småting som oppstod underveis, og elevens glede over å få være tilstede i lag med klassen på en slik måte var til å ta og føle på. I forhold til en inkluderende praksis ble eleven i denne situasjonen omfavnet og likestilt sosialt, faglig og kulturelt, slik Harkestad Olsen (2013) beskriver inkludering. Bildet på inkludering (D) fra figur 1 ble levendegjort i dette tilfellet. Eleven fikk også anledning til å kjenne på respekt og verdighet i form av figuren «Deltakelse» (figur 2) som er avledet fra Hammel et al. (2009). Fortellingen er et tydelig eksempel på hvordan musikk kan styrke individet og potensielt fungere som et verktøy for opparbeidelse av «resiliens», «empowering», «self-efficacy» og «positiv psykologi» (se avsnitt 2.3) gjennom deltakelse og inkludering. Og det var rett og slett en manifestasjon av teorier som Small (1998) sin filosofi om «musicking» og Bakhtin (2017) sin «karnevalsteori» der likeverdig deltakelse uansett kapasitet er sentralt.

5.5 Hva kan gjøres for å imøtekomme utfordringene knyttet til gjeldende praksis

I egen studie ble de barnehageansatte spurt om tilrettelagte kurs i musikk ville kunne øke deres mulighet til å stimulere til musikalsk utvikling hos barn i barnehagen. Kursene de kunne vurdere var et lengere kurs (over flere uker) med fokus på ferdigheter, didaktiske metoder og aktiviteter, og et kortere kurs over en halv dag med fokus på påfyll av varierte musikkaktiviteter. For begge typer kurs var de fleste positive til å delta, ca. 8/10 svarte at det ville ha «en del» eller «svært mye» å si. Det var dermed imidlertid ingen statistisk signifikant forskjell på hvilken type kurs de foretrakk. De ansatte viser dermed at de er mottakelige for musikkfaglige innspill. Dette støttes av de kvalitative kommentarene der flere nevner ønsker om musikkfaglig påfyll.

Når det kommer til det å skape variasjon i benyttede musikkaktiviteter kan det være interessant å se på resultater fra Kelly (1998). Det ble i Kelly sin studie rapportert at prioritert

opplæring innen flere typer musikkaktiviteter hadde noe å si for variasjonen av aktiviteter som ble brukt; samspill og lytting frekventerte nesten like hyppig som sang og bevegelse (Kelly, 1998). De Vries (2006) støtter også dette og opplevde, som tidligere nevnt, at bevisstheten rundt bruk av musikk blant de ansatte økte gjennom kursing og veiledning, og et større repertoar gjorde at de brukte mer tid på musikkaktiviteter. Aktivitetene de ansatte lærte ga ideer om hvordan de selv kunne utvikle nye aktiviteter og variere det gamle repertoaret (DeVries, 2006, s. 261-262).

Hvis barnehageansatte skal kunne bruke musikkaktiviteter for å utnytte musikkens betydningsfulle potensial som Varkøy (2003) beskriver i 2.5, og legge til rette for tilhørighet og deltakelse i fellesskap (Kulturskolerådet, 2016; Udir, 2017), kan det være behov for økt bevisstgjøring og musikkkompetanse. Barnehageansatte ytrer som tidligere nevnt ønsker om kurs i musikk i de eventuelle kommentarene i spørreundersøkelsen. De ønsker «påfyll av ideer» og veiledning for å komme videre fra der de står fast; «... kunne hatt god nytte av kurs for å få nye ideer til hva man kan gjøre sammen med barna» og «... veldig interessert i et kurs som kunne gitt tips og ideer til hvordan en kan legge opp til varierte musikkaktiviteter ...» (kommentarer fra egen studie, vedlegg 1) er eksempler på barnehageansattes egne tanker om behov for mer opplæring.

Et stort antall barnehagelærerstudenter uttrykker engstelse når de kommer til musikkundervisningen min ved barnehagelærerutdanningen. De kan ikke synge sier de, eller de avskriver seg all musikalitet og er redde for å komme til kort musikalsk. Dette beror nok delvis på vår kulturs opphøying av det musiske idealet, som ekskluderer de fleste av oss (Small, 1998; Lubet, 2009; Schei, 2011). Ifølge Greenberg (1976) er det, som nevnt, fullt mulig å lede vellykkede musikkaktiviteter uten omfattende kompetanse på området. Innstilling til musikk og det å våge seg ut på ukjente områder har mye å si for resultatet sier Greenberg (1976) i (2.7.1). Jeg ønsker å belyse dette gjennom en egen fortelling;

En lærer som kom direkte fra flere år med arbeid i barnehage skulle begynne som hovedlærer for en førsteklasse hun så fulgte i fire år. Selv sa hun til meg at hun hverken var musikalsk eller kunne mye om musikk, men hun sang likevel. Klassen endte ganske raskt opp med å «klinge» best når hele skolen skulle synge klassevis til «åpen dag» og juleavslutning. De sang med en sterk, klar og samkjørt «stemme», og svært mange av elevene mestret det å «treffe tonen» godt. Gleden over å synge sammen og mestre sangen var stor hos elevene. Lærerens ledelse var entusiastisk, og rosende kommentarer fra både læreren og utenforstående florerte. Slik Kirschner & Tomasello (2010) og Pearce et al. (2015) bemerker forsterkes ønsket om å delta sammen i aktivitet så lenge opplevelsen er positiv. Som utenforstående vil

jeg si at en stor del av positiviteten og suksessen berodde på en enkelt lærers innstilling til tross for sin følelse av manglende kunnskap og ferdigheter på området.

I historien over kom læreren direkte fra arbeid i barnehage, der det finnes vaner og tradisjoner for å synge sammen med barna. Når det kom til å bruke instrumenter klarte hun å gjennomføre et ukulelekurs for elevene, trass i hennes kommentarer om manglende ferdigheter. På skolen var det en utdannet musikk lærer som gjorde sin kompetanse tilgjengelig for de andre lærerne. Han kunne stemme ukulelene og klargjøre de slik at terskelen for den uerfarne læreren ikke ble så stor. På den måten kom ikke hennes manglende kompetanse i veien for gjennomføring av ukuleleaktiviteten.

Slike hinder kan en tenke seg at mange av de barnehageansatte kjenner på når det kommer til musikk. Det er noen terskler som står i veien for om de ansatte føler seg kapable til å håndtere enkelte aktiviteter. Som nevnt flere ganger tidligere hevder Antonovsky (2000) at aktiviteter blant annet må være «begripelige» og «håndterbare» for at man skal kunne finne motivasjon til å gå i gang med de. Eksempler på kommentarer fra de ansatte i forhold til instrumentbruk sier litt om at de kjenner på en mangel av både «begripelighet» og «håndterbarhet»; «*Skulle lært mer om bruk av instrument med stor barnegruppe.*» og «*Usikker på hvordan en skal legge opp en samlingsstund der en tar i bruk ulike instrumenter sammen med barna.*» (kommentarer fra egen studie, vedlegg 1).

Mer opplæring i forhold til instrumentbruk vil potensielt kunne senke vanskelighetsgraden og øke bruk av samspillsaktiviteter, og det vil igjen imøtekomme barnas egne preferanser som undersøkt av Bowles (1998) og Temmerman (2000). Det vil også kunne skape ringvirkninger i de tilfeller noen som får opplæring kan spre egen læring videre til andre.

«*Musikk og sangkurs for barnehageansatte holdes ALT for sjelden. Det ville gitt inspirasjon til jobben vår!*» (kommentar fra egen studie, vedlegg 1) sier med ord det som de kvantitative tallene viser, støttet av flere kvalitative kommentarer; potensialet for musikalsk virksomhet i barnehager er tilstede og åpent for samspill.

5.6 Styrker og svakheter ved studien

I den kvantitative spørreundersøkelsen ble **validiteten** forsøkt ivaretatt ved at alle barnehager i Tromsø kommune fikk forespørsel om å delta. Det ble tilstrebet at alle ble spurt på samme måte, og som tidligere nevnt fikk deltakende barnehager utlevert undersøkelsen til

styrer/fagleder. For de kommunale barnehagene gikk forespørselen gjennom et ekstra ledd, enhetslederen, som koordinerer et knippe barnehager innen en sektor. Men undersøkelsene ble også her levert ut til styrer/fagleder, som hos de private barnehagene. Undersøkelsen ble levert av undertegnede selv, som da kunne ha kontroll på at akkurat den samme informasjon ble gitt til alle. En pilot ble gjennomført i en barnehage i forkant av utleveringen for å sikre at undersøkelsen målte de teoretiske begrepene den ønsket å måle, altså sikre begrepsvaliditeten (Ringdal, 2013, s. 97). Begrep for musikkaktiviteter ble presentert i forbindelse med spørsmål 3. «Hva bruker du mest tid på?» i del B, og disse begrepene kan være utydelig beskrevet, eller misvisende i forhold til deltakernes eksisterende oppfattelse, siden det er gråsoner mellom kategoriene. Det vil derfor alltid være en fare for at spørsmål har blitt misforstått eller ble tolket ulikt.

Bakgrunnen for **utvalget** er også beskrevet i avsnitt 3.3. Et hovedspørsmål ved denne type undersøkelser er om de man har studert representerer den gruppen man ønsker å studere; altså om man kan generalisere resultatene fra spørreundersøkelsen til å gjelde barnehageansatte lokalt, nasjonalt og/eller internasjonalt? Lokalt i Tromsø har man deltagere fra 21 av totalt 97 barnehager som i seg selv er noe lav prosentandel, men samtidig er fordelingen blant eksempelvis kommunale og private barnehager lik i de som deltok sammenlignet med fordelingen av alle barnehager i Tromsø. Hvorvidt det foreligger en bias i hvilke barnehager som valgte å delta er noe vanskelig å være sikker på. En vanlig strategi for å belyse dette vil være å se om sentrale karakteristika ved deltagere i studien skiller seg fra andre tilsvarende studier. Utfordringen her er at det er begrenset informasjon å sammenligne med, men som samtidig gjør studien relativt unik. Imidlertid har man nasjonale data på for eksempel fordelingen av utdanningsbakgrunn hos de ansatte, og det er i hovedsak lik fordeling nasjonalt med det spørreundersøkelsen finner (tabell 4). Som allerede diskutert, er derimot andelen menn i studien noe høyere enn Udir sine tall fra 2018; i studien er det 17,5 % (40/228) menn, mens Udir rapporterer en andel menn på 11,4% i Troms og 9,4% i landsgjennomsnittet (Udir, 2018). Fra samme rapport ser man at andelen menn er relativt lik den rapportert for ansatte i barnehagene i Oslo (16,8%) (Udir, 2018).

Når det gjelder svarprosenten blant ansatte i deltagende barnehager (73%), må den sies å være god og det styrker validiteten i funnene. Utfra de parameterne man har hatt tilgjengelig fra andre kilder, har man ikke identifisert en variabel som skiller karakteristika ved deltagerne vesentlig fra det man kunne forvente bortsett fra noe høyere andel av menn. Det høye antallet deltagere i spørreundersøkelsen er positivt for **reliabiliteten**, siden eventuelle tilfeldige avvik i mindre grad påvirker sluttresultatet (Ringdal, 2013, s. 220). Såkalte «outliere»

(enkeltresultat som skiller seg vesentlig fra andre observasjoner i utvalget) vil få mindre betydning. Dette gjør at sjansen for å oppnå tilsvarende dataresultater i andre sammenlignbare populasjoner styrkes og at resultatet vil være likt om undersøkelsen gjentas i samme utvalg. Ved kjøring av statistiske analyser hvor man ser på assosiasjoner, eksempelvis sammenheng mellom ulike faktorer og tid brukt på musikk, må man være forsiktig med å trekke bastante konklusjoner da man i utgangspunktet kun ser nettopp på assosiasjon, og ikke nødvendigvis kausalitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 202).

Angående det å **blande kvantitative og kvalitative data** er dette noe man kunne vært mer bevisst på i forkant av studien. Den kvalitative delen er noe begrenset og tilfeldig, og fungerer mer som et supplement da man så at kommentarene i den var relevante for å belyse tema. Det fortolkende aspektet som ofte gjenkjennes i kvalitativ metode vil derfor ikke kunne utnyttes til fulle opp imot de kvalitative dataene.

Med tanke på å **generalisere funn fra undersøkelsen til internasjonale forhold** kan det være noe vanskelig da man definerer barnehager og barnehagenes rammer noe ulikt rundt om i verden (2.6). Imidlertid er det likevel mye felles og det er overraskende hvor like en del av funnene er der man har tilsvarende internasjonale resultater å sammenligne med. Det meste av studier kom fra ulike stater i USA, mens et par hadde tilknytning til Sør-Korea og Koreanske «preshools» i New York/New Jersey. Dette gjør at det er vanskelig å uttale seg om andre kontinenter sin praksis. Det vil også være en fare for at man ikke har funnet all relevant litteratur, blant annet der det er publisert på andre språk enn engelsk eller norsk.

I ettertid skulle jeg ønske jeg hadde plassert spørsmål 10 i del C «Eventuelle kommentarer» i slutten av del B for å kunne få flere besvarelser fra varierte ansatte. Jeg ville også gjerne inkludert spørsmål om mål for musikkaktiviteten (prioritert rekkefølge for eksempel), med svaralternativer. Jeg ville gjerne inkludert spørsmål om hvordan de ansatte selv bruker musikk i hverdagen, med svaralternativer, og hvorfor de synes det er viktig med musikk i barnehagen, med alternativer og gradering for hvert spørsmål. Jeg ville også spurt i hvilke situasjoner/når de gjør/leder musikkaktiviteter i barnehagehverdagen, planlagte og spontane. I forhold til inkludering og deltakelse ville jeg innbefattet mer spesifikke spørsmål om didaktiske metoder og valg av aktiviteter. Til slutt ville jeg vært tydeligere med å åpne for en kvalitativ kommentar om erfaringer med musikk i barnehagen og tanker om musikkens betydning i barnehagehverdagen.

5.7 Veien videre – grunnlag for ny forskning

Det ligger allerede mye data i denne spørreundersøkelsen (utelatt fra denne avhandlingen på grunn av fokus og kapasitet) man kan se nærmere på og eventuelt publisere. Blant annet når det kommer til kjønns-spesifikke funn i forhold til musikkaktivitet, forskjeller mellom private og kommunale barnehager og dokumentasjon av musikkaktiviteter i barnehagen. Flere av resultatene hadde også vært interessant å gå i dybden på i samme populasjon ved å gjøre nye og mer spissede spørreundersøkelser.

Videre ville det vært naturlig å kjøre en lignende undersøkelse nasjonalt hvor de mest interessante funnene kan valideres og spørsmålene revideres med bakgrunn i erfaring fra denne avhandlingen. Det er derfor viktig med nasjonale studier, da barnehagepraksis varierer internasjonalt. Skal man gå videre med forskning på temaet kan det være viktig at grunnlagsdata er basert på så lik kontekst som mulig.

Undersøkelsen har forsøkt å belyse musikkpraksis i barnehager og hvilke faktorer som spiller inn på denne praksisen. Imidlertid er det i hovedsak kvantiteten som er målt og den sier i mindre grad noe om kvaliteten. Det ville være nyttig å benytte andre forskningstilnærminger, eksempelvis gå i dybden på et tema via intervju eller gjøre en intervensjon.

Et forslag til en intervensjonsstudie som jeg lenge har tenkt på kunne hatt som mål å utvide repertoaret av varierte musikkaktiviteter gjennom kursing, veiledning og oppfølging. Her ville det vært mulig å benytte seg av pre- og postintervju i kombinasjon med spørreskjema for å vurdere eventuell effekt av intervensjonen. Ideelt sett skulle en kontrollgruppe også vært brukt, hvor man randomiserte hvilke barnehager som ble intervensjons- og kontrollgruppe. Teoretisk sett kunne man randomisert i grupper innen samme barnehage, men dette ville neppe fungert om fokus var de ansatte. Dette da det er stor sjanse for at de ansatte ville kommunisert med hverandre noe som ville ført til bias. Aktivitetene man velger i intervensjonsstudien vil kunne tilpasses et mer overordnet tema, slik som å legge til rette for å fremme deltakelse og inkludering, sosial kompetanse, språkstimulering eller andre utfordringer.

Barnehagelærerstudenter hadde også vært interessant å se nærmere på, spesielt siden det er målgruppen for egen undervisning. Det hadde vært spennende å følge en rekke studenter fra de starter på studiet til de har arbeidet noen år i barnehage. Også for disse kunne en intervensjon fulgt av pre- og postintervju og surveys vært naturlig å benytte. Det vil kreve

et dedikert fokus fra både deltakere og forsker når et slikt longitudinelt design benyttes. Men det er enklere å forske på voksne enn for eksempel barn, der etiske hensyn er mer omfattende.

Selv om forskning på barn er mer krevende kunne det vært interessant å se på en del internasjonale funn hos barn i barnehagealder for å se om de også gjelder nasjonalt. Et godt eksempel på dette er å se på om diskrepansen mellom musikkaktivitetene de barnehageansatte benytter og barnas egne preferanser internasjonalt (Bowles, 1998; Temmerman, 2000) også gjelder norske forhold.

6 Konklusjon

Gjennom en spørreundersøkelse har jeg prøvd å få svar på hovedproblemstillingen «*Hva er potensialet for musikalisk virksomhet i barnehager?*»

For å kartlegge dette valgte jeg følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvem er de ansatte i barnehagene?*
2. *Hva er forutsetningene for og innstillingen til bruk av musikk i barnehage blant de ansatte?*
3. *Hvor mye tid bruker de ansatte på musikkaktiviteter i barnehagene, og hvilke faktorer er assosiert med tidsbruken?*
4. *Hvilke utfordringer kan de ansattes musikkpraksis skape, i forhold til variasjon av musikkaktiviteter som benyttes, sett ut fra inkludering og deltakelse?*
5. *Hva kan gjøres for å imøtekomme utfordringene knyttet til gjeldende praksis?*

Over 200 barnehageansatte og en svarprosent på over 70% for deltagende barnehager, danner grunnlaget for å kjøre statistiske analyser som kan si noe om musikalisk virksomhet i Tromsø-barnehager. Karakteristika for de ansatte er i hovedsak i overenstemmelse med Udir (2018) sine tall nasjonalt, og ved sammenlignbare studier internasjonalt er karakteristika også i stor grad sammenfallende. Imidlertid fremkommer nye og interessante statistisk signifikante funn som virker relevante for å svare på forskningsspørsmålene. Selv om noen av de nye funnene er intuitive, er det likevel nyttig å få tallfestet disse.

Andelen *ansatte i barnehagen* for denne studien samsvarte godt med nasjonale tall når det gjelder utdanningsbakgrunn, der 43% hadde barnehagelærerutdanning. Selv om 82,5% var kvinner var andelen menn noe høyere enn landsgjennomsnittet.

Med tanke på *forutsetningene for og innstillingen til bruk av musikk i barnehage blant de ansatte* finner man at en stor andel av de ansatte syntes musikkaktivitet er viktig i barnehagen, som også bekreftes av tidligere internasjonale studier. Også sammenfallende med tidligere internasjonal forskning ser man at mange ansatte føler seg vel med å bruke egen stemme når de skal synge for/med barna i barnehagen, mens færre føler seg kompetent til å bruke instrumenter i musikkaktiviteter sammen med barna. De ansatte med barnehagelærerutdanning rapporterte i større grad at de følte seg vel med egen stemme, mestring med å bruke instrumenter i musikkaktiviteter sammen med barna, og at de hadde ferdigheter på gitar.

Tiden brukt på musikkaktiviteter, i snitt ca. en halv time om dagen, samsvarer godt med det som er beskrevet internasjonalt. En styrke ved egen studie er at man har tallmateriale stort nok til å se på hva som er statistisk signifikant assosiert med tid brukt på musikkaktiviteter, og dette kan man ikke finne i andre tidligere publiserte studier. Man finner at de ansatte som synes musikk i barnehage er viktig, de som kjenner seg vel med egen stemme eller angir mestring i bruk av instrument og de som benytter mer enn tre ulike typer musikkaktiviteter, bruker mer tid på musikk. Her trenger ikke tallene nødvendigvis representere en kausal sammenheng, men assosiasjonene er i seg selv interessante.

At antall musikkaktiviteter er assosiert med tid brukt på musikkaktiviteter fører oss over til neste forskningsspørsmål; *hvilke utfordringer kan de ansattes musikkpraksis skape, i forhold til variasjon av musikkaktiviteter som benyttes, sett ut fra inkludering og deltakelse?* Som forventet ble sang og sanglek/bevegelseslek hyppigst rapport, etterfulgt av rim/regler og dans, noe som er i tråd med de fleste internasjonale studier. Lengre ned på listen kom samspill og lytting, og til sist musikkeventyr og komponering som også er i overenstemmelse med internasjonale data.

Sang og bevegelse er en naturlig del av mennesket fra fødsel av, men krever forutsetninger som språk/stemme og motorikk av deltaker, i tillegg til tilbøyelighet og motivasjon for både å kunne og ønske å delta. For å variere hvilke forutsetninger som danner fokus for musikkaktivitetene, og for å kunne opprettholde interesse og motivasjon hos barna, kan en bredere variasjon av aktiviteter benyttes. På den måten har barnehageansatte større mulighet til å sikre deltakelse og inkludering. Dette støttes av internasjonale studier som har forsket på barns preferanser for musikkaktiviteter, der for eksempel bevegelse og samspill med instrumenter var mest populært. Barna i disse studiene uttrykker et behov for varierte musikkaktiviteter for å skape engasjement.

Inkludering og deltakelse i musikkaktiviteter kan sees på fra flere sider. En ting er å fange interesse og skape motivasjon for deltakelse, en annen side er å ivareta andre utfordringer barna har med tanke på deltakelse, som eksempelvis ved språk, sosiale vansker, atferdsproblemer og funksjonsnedsettelse. Ved å gjøre de ansatte bevisst over hvordan de kan tilrettelegge musikkaktiviteter for å imøtekomme utfordringene barna har, vil de ha mulighet til å kunne styrke deltakelse og dermed bidra til at barna føler seg som en del av fellesskapet.

I det siste forskningsspørsmålet så jeg nærmere på; *hva kan gjøres for å imøtekomme utfordringene knyttet til gjeldende praksis* med tanke på variasjon av musikkaktiviteter? I egen undersøkelse ser man at de ansatte i all hovedsak er positive til stimulerende tiltak som musikkfaglig kursing. Dette gjaldt både korte halvdagskurs med vekt på varierte musikkaktiviteter og mer omfattende kurs over flere uker. De ytret også gjennom kommentarer at de kjente på manglende kunnskap/ferdigheter og hadde behov for påfyll av nye ideer til aktiviteter. Andre internasjonale studier har vist at opplæring/veiledning/kursing fører til økt bruk av mer varierte musikkaktiviteter. Det ligger derfor godt til rette for at man kan imøtekomme den politiske oppfordringen om at musikk, som en del av de praktiske og estetiske fagene, skal styrkes i barnehagen.

Så til slutt tilbake til hovedproblemstillingen; «*Hva er potensialet for musikalsk virksomhet i barnehagen?*» Kortversjonen er at spørreundersøkelsen har vist at flere viktige forutsetninger er tilstede; de ansatte er i alle hovedsak positive til musikkaktivitet i barnehage, de synes det er viktig, bruker godt med tid på musikkaktiviteter og ønsker å lære mer. Det er stor grunn til å tro at relativt enkle grep kan avhjelpe de ansattes utfordringer knyttet til det å drive med musikkaktivitet i barnehagen, noe som også gjelder bevisstgjøring av musikkaktiviteters muligheter for å fremme inkludering og deltakelse. Videre er det rom for mye forskning for å øke kunnskap og forståelse i et mangfold av problemstillinger som ikke er dekt i denne eller andre studier.

7 Referanseliste

- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Bakhtin, M. M. (2017). *Latterens historie – Francois Rabelais' forfatterskap og fokekulturen i middelalderen og renessansen* (G. Pollen, Overs.). Riga: Vidarforlaget.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Befring, E. (2014). *Mangfoldet som ressurs: Spesialpedagogikken og berikelsesperspektivet i teori og praksis*. I Lundh L., Hjelmbrække, H. & Skogdal, S. (Red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (Kap. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2016). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Berre, Å. (2012). *Mer musikk: Med de minste*. Oslo: Noteservice.
- Bjørkvold, J. R. (1994). *Det musiske menneske: Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser* (3. utg.). Oslo: Freidig.
- Bjørlykke, R. Å. (1999). *Musikk på tvers: Musikkdidaktikk for barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bond, V. L. (2012). Music's Representation in Early Childhood Education Journals: A Literature Review. *National Association for Music Education*, 31 (1), 34-43. <https://doi.org/10.1177/8755123312458292>
- Bowles, C. L. (1998). Music activity preferences of elementary students. *Journal of Research in Music Education*, 46 (2), 193-207. <https://doi.org/10.2307/3345623>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet [Bufdir]. (u.å.). *Ansatte i barnehage og skole etter kjønn*. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Kjonnlikestilling/Utdanning_og_kjonn/Ansatte_i_barnehage_og_skole/
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Daniels, R. D. (1991). A survey of preschool musical education in four southeastern states. *Southeastern Journal of Music Education*, 1991 (3), 20-31.
- De Vries, P. (2006). Being there: creating music-making opportunities in a childcare centre. *International Society for Music Education*, 24 (3), 255-270. <https://doi.org/10.1177/0255761406069661>

- Dissanayake, E. (2009). *Bodies swayed to music: The temporal arts as integral to ceremonial ritual*. I S. Malloch & C. Trevarthen. *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (Kap. 24). New York: Oxford University Press.
- Dumont, E., Syurina, E. V., Feron, F. J. M. & Van Hooren, S. (2017). Music Interventions and Child development: A Critical Review and Further Directions. *Frontiers in Psychology*, 2017 (8), 1694. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01694>
- Dønnem, N. (2018). Improvisasjon, variasjon og bevisstgjøring – å kurse Syngende barnehager. *Ride Ranke*, 2018 (1), 18-20.
- Ese, K. (2007). *Av glede lager vi musikk: Sang og musikk for barnehage og småskole*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Evang, H. K. (2010). *En inkluderende musikkpedagogikk? Diskursanalytiske betraktninger rundt musikkpedagogikkens forhold til musikkundervisning med elever med spesielle behov* (Masteroppgave). Oslo: Norges Musikkhøgskole. Hentet fra https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/172464/En_inkluderende_musikkpedagogikk.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. utg.). SAGE.
- Friedrich, J. & Kratochwil, F. (2009). On Acting and Knowing: How Pragmatism Can Advance International Relations Research and Methodology. *International Organization*, 63, Autumn 2009, 701-31. <https://doi.org/10.1017/S0020818309990142>
- Gharavi, G. J. (2010). Music Skills for Preschool Teachers: Needs and Solutions. *Arts Education Policy Review*, 94 (3), 27-30. <https://doi.org/10.1080/10632913.1993.9936914>
- Golden, K. M. (1989). *An Examination of the Uses of Music in Selected Licensed Preschools in the State of Ohio* (Doktoravhandling). USA: The Ohio State University. Hentet fra https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1487671640055649&disposition=inline
- Greenberg, M. (1976). Research in Music in Early Childhood Education: A Survey with Recommendations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 45, Winter 1976, 1-20. University of Illinois Press. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/40317387>
- Groves, R. M., Fowler, F. J. Jr., Couper, M. P., Lepowski, J. M., Singer, E. & Tourangeau, R. (2004). *Survey methodology*. Hoboken, NJ: J. Wiley.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 1992, 266-276. Hentet fra <http://www.sv.ntnu.no/ped/may.britt.postholm/undervisning/ped3000/kvalitat.htm>

- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hammel, J., Magasi, S., Heinemann, A., Whiteneck, G., Bogner, J. & Rodriguez, E. (2009). What does participation mean? An insider perspective from people with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 30 (19), 1445-1460. <https://doi.org/10.1080/09638280701625534>
- Harkestad Olsen, M. (2013). *En inkluderende skole*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hausstätter, R. S. (2014). *Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen*. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Kelly, S. N. (2018). Preschool Classroom Teachers Perceptions of Useful Music Skills and Understandings. *Journal of Research in Music Education*, 46 (3), 374-383. <https://doi.org/10.2307/3345549>
- Kirchner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, September 2010, 354-364. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulset, N. (2015). *Musikk og andrespråk: Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulset, N. (2018). *Din musikalske kapital*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulturskolerådet. (2016). *Rammeplanen: Mangfold og fordypning*. Hentet fra <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen#Fagplanmusikk>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. (16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (41 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre* (Rapport, 20.06.2014). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Utdanning-og-forskning-i-spesialpedagogikk---veien-videre/id764121/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019, 20. juni). *Praktiske og estetiske fag skal styrkes i skolen, barnehagen og lærerutdanningen* [Pressemelding]. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/praktiske-og-estetiske-fag-skal-styrkes-i-skolen-barnehagen-og-larerutdanningen/id2665832/>
- Lee, S. (2013). *The current status of music education in Korean preschools in New York and New Jersey* (Doktoravhandling, Columbia University). USA: ProQuest. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/1430906904/?pq-origsite=primo>
- Lee, Y. (2008). *Current music practices and teachers' needs for teaching music in public preschools of South Korea* (Doktoravhandling, University of Missouri). USA: ProQuest. <https://doi.org/10.32469/10355/9099>
- Lee, Y. (2009). Music practices and teachers' needs for teaching music in public preschools of South Korea. *International journal of Music Education*, 27 (4), 356-371. <https://doi.org/10.1177/0255761409344663>
- Lubet, A. (2009). The inclusion of music/the music of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (7), 727-739. <https://doi.org/10.1080/13603110903046010>
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). *Musicality: Communicating the vitality and interests of life*. I S. Malloch & C. Trevarthen. *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (Kap. 1). New York: Oxford University Press.
- Nardo, R. L. (1996). *California survey of music in early childhood: Teacher preparation and the role of the community college* (Doktoravhandling, University of Southern California). USA: ProQuest. <https://doi.org/10.25549/USCTHESES-C17-243299>
- Nardo, R. L., Custodero, L. A., Persellin, D. C. & Fox, D. B. (2006). Looking Back, Looking Forward: A Report on Early Childhood Music Education in Accredited American Preschools. *Journal of Research in Music Education*, 54 (4), 278-292. <https://doi.org/10.2307/4139751>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nytrø, S. H. (2014). *Vi har et stort mangfold i barnehagen: Og alle barna er like viktige*. I Lundh L., Hjelmbrække, H. og Skogdal, S. (Red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (Kap. 7). Oslo: Universitetsforlaget.
- Okong'o, B. C. O. (2011). *A Descriptive Study of Early Childhood Teachers' Music Practices* (Doktoravhandling, Arizona State University). USA: ProQuest. Hentet fra

https://repository.asu.edu/attachments/93361/content/tmp/package-LO6TRd/OdongoOkongo_asu_0010E_11171.pdf

- Pearce, E., Launay, J. & Dunbar, R. I. M. (2015). The ice-breaker effect: Singing mediates fast social bonding. *Royal Society Open Science*, 2 (10), 150221.
<https://doi.org/10.1098/rsos.150221>
- Popper, K. R. (1971). *Samfunnsvitenskap og profeti* (B. Vestre, Overs.). Oslo: Gyldendal.
- Rabinowitch, T.-C., Cross, I. & Burnard, P. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41 (4), 484-498.
<https://doi.org/10.1177/0305735612440609>
- Rajan, R. S. (2017). Preschool Teachers' Use of Music in the Classroom: A Survey of Park District Preschool Programs. *Journal of Music Teacher Education*, 27 (1), 89-102.
<https://doi.org/10.1177/1057083717716687>
- Raucher, F. H. & Hinton, S. C. (2011). Music Instruction and its Diverse Extra-Musical Benefits. *Music Perception*, 29 (2), 215-226.
<https://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.215>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rowling, J. K. (2004). *Harry Potter and the philosophers stone*. London: Bloomsbury.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2011). *Musikk med helsekonsekvenser: Et musikkpedagogisk prosjekt for ungdommer i en palestinsk flyktningleir*. Nordisk musikkpedagogisk forskning [Årbok], 12, 59-79. Oslo: NMH-publikasjoner. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/172289>
- Rønsholdt, J., Groot, A., Godrim, F. & Bech, E. M. (2013). *Relationspsykologi i praksis* (kap.1). Fredrikshavn: Dafolo Forlag.
- Schei, T. B. (2011). *Kan stemmeskam overvinnes: Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid*. I Norges musikkhøgskole, *Musikk, helse, identitet* (85-105). Oslo: NMH-publikasjoner. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/172303>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: ATRIA.
- Skogdal, E. & Berg Olsen, E. (2014). *Inkluderende musikkopplæring: Fra barnehage til profesjonell*. I Lundh L., Hjelmbrække, H. og Skogdal, S. (Red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (Kap. 14). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skogdal, S. (2014). *Inkludering og deltakelse for alle*. I Lundh L., Hjelmbrekke, H. og Skogdal, S. (Red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (Kap. 4). Oslo: Universitetsforlaget.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Sollied, S. (2013). *Er empowerment forbeholdt spesielle grupper, eller er det et allmenngyldig begrep*. I E. Edvardsen og H. Holthe (Red.), *Klientens stemme – hjelperens blick*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæther, M. & Angelo, E. (2006). *Barnet og musikken: Innføring i musikkpedagogikk for førskolelærerstuderenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2010). *Overview of contemporary issues in mixed methods research*. I A. Thashakkori & C. Teddlie (Red.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2. utg., s. 1-42). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Temmerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education*, 17 (1), 51-60. Hentet fra <https://pdfs.semanticscholar.org/edb5/4efc50d2368dd428d07a5956382796b721a5.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, G., Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2. utg.). London: Open University press.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke: Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen.
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: Et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 8 (2), 1-13. <https://doi.org/10.7577/nbf.647>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. USA: Harvard University Press.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action: On special needs education. Adopted by the world conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO.
- USLegal. (u.å.). *Child Day Care Center Law and Legal Definition*. Hentet fra <https://definitions.uslegal.com/c/child-day-care-center/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Andel menn i barnehager*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/andel-menn-i-barnehager/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Ansattes utdanning i barnehagen – andel*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/ansattes-utdanning-andel/>

Vedlegg 1 - Kvalitative resultater

Resultat: Kvalitative kommentarer i del C, «10. Eventuelle kommentarer»

«Jeg opplever at jeg har et smalt repertoar når jeg gjennomfører musikkksamlinger, så jeg kunne hatt god nytte av kurs for å få nye ideer til hva man kan gjøre sammen med barna.»

«Kan konkludere med at musikkundervisningen under utdanninga ikke har gitt meg noe stort repertoar. Hadde vært veldig interessert i et kurs som kunne gitt tips og ideer til hvordan en kan legge opp til varierte musikkaktiviteter.»

«Musikk og sangkurs for barnehageansatte holdes ALT for sjelden. Det ville gitt inspirasjon til jobben vår!»

«Musikkaktiviteter er viktig og det er viktig at studentene på barnehagelærerutdanningen lærer mer.»

«Jag har gått min utdanning i Sverige. Vi hade väldigt lite musik i utdanningen. Jag syns att det ar viktigare med artiga aktiviteter som har med musik att göra, an att alla ansatta ska kunna noter ock kunna sjunga.»

«Sitter her og lurer på hvorfor jeg ikke bruker det mer. Brukte det veldig mye tidligere.»

«Har selv hatt lite med musikkopplæring i studiet, og det gjenspeiler seg tydelig i min jobb dessverre må jeg si! Men jeg vil gjerne lære mer!! Jeg vet også hvor viktig musikk og sang er i barnehagen.»

«Det er mange år siden jeg tok utdanningen, og vi hadde lite av dette. Instrumentene som jeg spilte og gleden ved sang og musikk hadde jeg med meg når jeg begynte på utdanningen. Mye av det jeg har lært nå er gjennom en musikkpedagog vi har i barnehagen vår.»

«Opplever at musikalske aktiviteter brukes i liten grad i barnehagen, og er i så fall veldig personavhengig (gjørne førskolelærere med for dypning i musikk/drama). Generelt for lite kompetanse på dette området i personalgruppa, spesielt hos assistentene.»

«Skulle lært mer om bruk av instrument med stor barnegruppe (15/20 barn).»

«Synes fokuset på utdanningen i all de estetiske fagene vår på å produsere selv, og ikke på hvordan man skal organisere barn. Når du er i barnehagen er du instruktør, det øvde vi lite på. I tillegg ble alt på studiet gjort som gruppeoppgaver, mens man i barnehagen ofte står alene med oppgaven.»

«Jeg er glad i å synge, og følger meg trygg på det. Er opptatt av rim/regler og rytmen i det, for lek/glede og språkopplæring. Didaktisk: prenter inn at repetisjon er viktig, at gjentakelse er et ... for barna. Opplever at mange unge ikke kan/har et forhold til barnesanger jeg tar som en selvfølge. De kan lite utenat, og sangbøker blir liggende. Ikke like naturlig som andre bøker. Blir appen og data.»

«Lære å spille gitar var det som gjorde at jeg spiller en del gitar i barnehagen. Jeg er egentlig ikke så musikalsk men barna elsker å synge og det synes jeg er artig, så da synger jeg og.»

«Usikker på hvordan en skal legge opp en samlingsstund der en tar i bruk ulike instrumenter sammen med barna. Ulike sanger og metoder.»

Vedlegg 2 - Epost fra Norsk senter for forskningsdata [NSD]

Spørsmål om personvern spørreskjema

Belinda Helle belinda.helle@nsd.no via uib.no

tir. 11.
apr.
2017,
10:47

til postmottak@nsd.no, meg

Hei,

Takk for epost. Dersom det registreres opplysninger i datamaterialet ditt (besvarelsene til informantene dine) som kan identifisere enkeltpersoner vil prosjektet være meldepliktig til personvernombudet. Dette gjelder uavhengig av om disse opplysningene blir publisert eller ikke. Merk at dersom du bruker et elektronisk spørreskjema som logger koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser vil dette gjøre prosjektet meldepliktig.

Dersom det i datamaterialet ditt ikke fremkommer noen opplysninger som gjør at informantene dine kan identifiseres er ikke prosjektet meldepliktig. Anbefaler at du tar [meldeplikttesten](#) på nettsidene våre.

Håper dette er oppklarende!

Vennlig hilsen,

--

Belinda Gloppen Helle
Rådgiver | Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services
Tlf: (+47) 55 58 28 74

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
Tlf: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no

Vedlegg 3 - Spørreundersøkelsen med informasjonsskriv

«En kartlegging av musikalsk virksomhet og musikkfaglige behov i Tromsø-barnehager»

- En kvantitativ spørreundersøkelse

Informasjon til deg som skal fylle ut spørreskjema:

Vi ønsker å utføre en spørreundersøkelse for å få et dypere innblikk i hvordan musikk brukes som fag ute i barnehagene, og å få belyst barnehagers og barnehagepersonells behov innen fagområdet. Dette vil kunne gi Universitet og Høgskole mulighet til å tilpasse undervisningen i Barnehagelærerutdanningen på en bedre måte og undersøke hvilke områder det bør fokuseres på. Samtidig vil studien kunne si noe om det er behov for andre utdanningstilbud innen musikk, slik som kurs/kurspakker for barnehager, og i så fall hvordan de best mulig bør utformes.

Skjemaet består av del A-C som beskrevet nedenfor. Vi ønsker at alle skal fylle ut del A og B, mens del C er spørsmål til alle med førskolelærerutdanning /barnehagelærerutdanning. Det er frivillig å delta og all informasjon vil bli behandlet anonymt.

Vi er svært takknemlige for at du er villig til å delta på denne spørreundersøkelsen!

Spørreskjemaet er delt inn i følgende deler:

- Del A:** Gir bakgrunnsinformasjon om de som deltar i undersøkelsen.
- Del B:** Vi spør mer spesifikt etter de problemstillingene vi ønsker å belyse.
- Del C:** Egne spørsmål til de som har tatt utdanning som førskolelærer.

Et forskningsprosjekt gjennom:

Barnehagelærerutdanningene/førskolelærerutdanningen (BLU/FU) ved Universitetet i Nordland (UiN), UiT Norges arktiske universitet (UiT) og Høgskolen i Nesna.

Nina Helene Dønnem (nina.donnem@uit.no)

Bengt Arve Haugseth (bengt.haugseth@uit.no)

Sidsel Boldermo (sidsel.boldermo@uit.no)

Del A (bakgrunnsinformasjon):

1. Hvor gammel er du (angi i hele år)?

Jeg er år

2. Jeg er (kryss av)

Kvinne

Mann

3. Jeg har følgende utdanning (kan krysse for flere alternativ):

Grunnskole

Videregående skole

Student førskolelærerutdanning/barnehagelærerutdanning

Ferdigutdannet førskolelærer/barnehagelærer

Annen utdanning etter videregående skole, angi hva:

.....

4. Har du i tillegg en bakgrunn fra en eller flere av følgende punkter? Du kan angi flere alternativ:

Musikk-linja på videregående skole

Danse-linja på videregående skole

Drama-linja på videregående skole

Kulturskole

Kor

Korps

Danseskole

Drama/teater/revy

Annet (relevante kurs etc.), angi hva:

.....

5. I hvilken stilling er du ansatt i barnehagen?

Styrer

Spesialpedagog

Fagleder

Støttepedagog

Pedagogisk leder

Ufaglært assistent

Førskolelærer

Barne- og ungdomsarbeider/assistent

Annet

(angi).....

6. Hvor lenge har du jobbet totalt i barnehage?

Jeg har jobbet i barnehage iår ogmåned

Del B (Mer spesifikke spørsmål relatert til bruk av musikk i barnehagen):

1. Angi i timer og/eller minutter hvor lang tid du i snitt bruker på musikalske aktiviteter i barnehagen per uke (se eksempel i «Definisjoner» til spørsmål 3.):

Jeg brukertimer ogminutter

2. Synes du dette er:

- Alt for lite
- Noe for lite
- Tilstrekkelig
- For mye

Definisjoner til spørsmål 3:

Sang: Å synge sanger sammen med/eller for barna, og bare bruke stemmen.

Sanglek/bevegelseslek: Sanglek er å synge og gjøre bevegelser til det man synger om/bevegelseslek er å gjøre en aktivitet ved hjelp av bevegelser, med eller uten musikk, og uten å synge til.

Samspill med instrumenter: Å spille instrumenter til en sang man synger, eller til musikk man lytter til (eventuelt som voksen spiller på instrument selv). Instrumenter kan være rytmeegg, rytmepinner, trommer, triangel osv.

Dans: Bevegelse satt i mønster slik at det blir til dans.

Rim/regler: Vers man sier og ikke synger, slik som «Tommeltott, slikkepott ...». Ellinger er også en del av denne kategorien.

Lytteleker: Aktiviteter der barna får bruke ørene til å lytte til lyd/musikk. Det kan være å kjenne igjen lyder, reagere på lyd, høre forskjell på stemninger i musikk osv.

Musikkeventyr: Forsterke eventyrfortelling med lyder (bruk av lyder fra kropp/stemme, gjenstander, instrumenter) som for eksempel kan gi særpreg til karakterer/hendelser i eventyret eller sette stemninger.

Komponering/arrangering: Barna er med på å sette sammen lyd, klang, puls, rytmer, toner, tekst til komposisjoner Eller de er med på å sette sammen instrumentspill/ny tekst til en ferdig sang eller et ferdig musikkstykke (det vil si, for eksempel, bestemme hvilke instrumenter som skal brukes og hvor i sangen/musikkstykket de skal spille).

3. Hva bruker du mest tid på? Du kan gjerne velge flere alternativ og da nummerere de fra 1, 2, 3, 4 og så videre, hvor 1 er det du bruker mest tid på.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Sang | <input type="checkbox"/> Rim/regler |
| <input type="checkbox"/> Sanglek/bevegelseslek | <input type="checkbox"/> Lytteleker |
| <input type="checkbox"/> Samspill med instrumenter | <input type="checkbox"/> Musikkeventyr |
| <input type="checkbox"/> Dans | <input type="checkbox"/> Komponering/Arrangering |
| <input type="checkbox"/> Annet, spesifiser:..... | |

4. Kjenner du deg vel med å bruke egen stemme til å synge for og med barna i barnehagen?

- Ikke i det hele tatt
- Litt
- Tilstrekkelig
- Svært vel

5. Kan du spille et av følgende instrument, du kan krysse for flere alternativ:

- Gitar
- Piano
- Slagverk/perkusjon
- Andre instrument, angi hvilke:

6. Hvilke instrumenter har du tilgjengelig i barnehagen (kan sette flere kryss):

- | | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Gitar | <input type="checkbox"/> Tromme |
| <input type="checkbox"/> Piano | <input type="checkbox"/> Rytmepinner |
| <input type="checkbox"/> Keyboard | <input type="checkbox"/> Rytmeegg |
| <input type="checkbox"/> Xylofon (stavinstrument med trestaver) | <input type="checkbox"/> Triangel |
| <input type="checkbox"/> Metallofon (stavinstrument med metallstaver) | <input type="checkbox"/> Cymbaler |
| <input type="checkbox"/> Klangstaver (enkelstaver av metall) | <input type="checkbox"/> Tamburin |
| <input type="checkbox"/> Annet, angi hva (Er du usikker på navn kan du gjerne beskrive det): | |

.....
.....

7. Føler du at du mestrer det å bruke instrumentene dere har i barnehagen til musikkaktiviteter sammen med barna?

- Ikke i det hele tatt
- Litt
- En del
- Svært godt

8. Dersom du bruker musikk i barnehagen, hvilken aldersgruppe har du som oftest musikk med? Dersom du har flere enn en av gruppene kan du rangere de med tallene 1-3 hvor 1 er de du har oftest musikk med.

- 0-2 år
- 2-4 år
- 4-6 år
- Alle

9. Er det noen av aldersgruppene du føler at du ikke mestrer å ha musikk med like godt?

- 0-2 år
- 2-4 år
- 4-6 år
- Alle
- Nei

10. Hvordan dokumenteres musikk/musikkaktiviteter i barnehagen din? Sett ett eller flere kryss:

- Vi dokumenterer ikke musikk/musikkaktiviteter
- Vi gjør lydopptak av aktiviteten
- Vi filmer aktiviteten
- Vi tar bilder av aktiviteten
- Annet, spesifiser:
-

11. Synes du musikkaktivitet i barnehage er viktig?

- Ikke i det hele tatt
- Litt
- En del
- Svært mye

12. I hvor stor grad tror du at deltakelse på tilrettelagte kurs i musikk vil kunne øke din mulighet for å kunne stimulere til musikalisk utvikling hos barn i din barnehage?

Slike kurs vil inneholde øving av egen stemme gjennom sang, bli kjent med musikk og musikkens elementer, få kjennskap til hvordan man kan legge opp til musikkaktiviteter i forhold til barnas utvikling, innlæring av svært enkelt instrumentspill (gitar/trommer/xylofon osv.), innlæring av aktiviteter, med mer. Dette er et kurs som vil kunne stimulere til en musikalisk utvikling hos kursdeltaker, og kurset vil vare over en lengere periode.

- Ikke i det hele tatt
- Litt
- En del
- Svært mye

13. I hvor stor grad tror du at "påfyll av musikkaktiviteter/opskrifter på «musikkaktiviteter» vil kunne øke din mulighet for å kunne stimulere til musikalisk utvikling hos barn i din barnehage?

Slike kurs vil innebære ca. tre til fire timers innføring i en rekke musikkaktiviteter, gjerne knyttet opp mot tema. Innspilt musikk og video av bevegelsesaktiviteter for enklere innlæring vil være tilgjengelig. Etter endt dag er det kursdeltaker som selv videre utfører aktivitetene og eventuelle temaarbeid sammen med barna, og det kan legges opp til en vurdering av gjennomføringen i etterkant.

- Ikke i det hele tatt
- Litt
- En del
- Svært mye

14. Dersom du måtte velge mellom de to nevnte kurspakkene, hvilket alternativ ville du valgt?

- Kurspakke nr. 1: Går over en lengere periode. Oppøving av egne musikkferdigheter, både tekniske (sang/instrumentspill) og didaktiske (musikk med barn i ulike aldre), som igjen vil gi økt trygghet i ledelse av musikkaktiviteter og økt mestring i tilrettelegging og gjennomføring av varierte musikkaktiviteter.
- Kurspakke nr. 2: Halv dags varighet. Et påfyll av varierte musikkaktiviteter for å stimulere til økt bruk av musikk, og som kan inspirere til en økning av egenferdigheter i musikk i de tilfeller der hyppigheten av musikkaktiviteter økes som følge av kurset.

Del C

NB! Denne delen fylles kun ut av de som har fullført førskolelærerutdanning / barnehagelærerutdanning

1. Når tok du din utdanning?

Angi i årstall (eksempelvis 2011 – 2014):

2. Tok du din førskolelærerutdanning/barnehagelærerutdanning i Nordland, Troms eller Finnmark?

- Ja
- Nei

3. I hvor stor grad føler du at kjennskap til sang og øvelse av egen sangstemme gjennom din utdanning har hatt noe å si for ditt musikkarbeid med barn?

- Ikke noe i det hele tatt
- Litt
- En del
- Svært mye

4. I hvor stor grad føler du at kjennskap til musikkens elementer (det musikk er bygd opp av: klang, puls/rytme/tempo, dynamikk, tonehøyde/melodi, form og tekstur) gjennom din utdanning har hatt noe å si for ditt musikkarbeid med barn?

- Ikke i det hele tatt
- Litt
- En del
- Svært mye

5. I hvor stor grad føler du at kjennskap til didaktiske innlæringsmetoder i musikk har hatt noe å si for ditt musikkarbeid med barn, altså det å legge toneleie til rette for barnet, innlære sanger, tekst, puls/rytme og samspill osv.?

- Ikke i det hele tatt
- Litt
- En del
- Svært mye

6. I hvor stor grad føler du at musikkaktiviteter du har lært og vært med på gjennom din utdanning har hatt noe å si for ditt musikkarbeid med barn, altså ferdige aktiviteter/opplegg du lærte deg under studiet og kunne ta med ut i barnehagen?

- Ikke i det hele tatt
- Litt
- En del
- Svært mye

7. I hvor stor grad føler du at instrumentopplæring gjennom din utdanning har hatt noe å si for ditt musikkarbeid med barn?

- Ikke i det hele tatt
- Litt
- En del
- Svært mye

8. I hvor stor grad føler du at arbeid med tverrfaglig tema- og prosjektarbeid gjennom din utdanning har hatt noe å si for ditt musikkarbeid med barn?

- Ikke i det hele tatt
- Litt
- En del
- Svært mye

9. I utdanningen min kunne jeg ønsket meg mer av:
(du kan krysse av for flere alternativ, bruk i så fall rangering, hvor 1 er den man i størst grad ønsker mer av, 2, nest mest etc.):

- Sangundervisning
- Lære varierte musikkaktiviteter
- Instrumentopplæring
- Dans
- Tverrfaglig arbeid (musikk koblet med drama, forming etc.)
- Noter og musikkteori
- Didaktisk planlegging av musikkaktiviteter for barn
- Annet

10. Eventuelle kommentarer:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

