

# Å synge eller ikke synge. Om hva som skal til for at barnehagelærere og andre ansatte i barnehagen vil synge

*Hanne Bæverfjord*

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, Norge

*Morten Sæther*

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, Norge

**Abstract:** Through many years as music teachers at ECEC education we have experienced that students and ECEC institution staff feel uncomfortable singing when fellow students are listening. In this research project we have examined ECEC teachers' relationship to singing, and based on that we discuss how we can develop music pedagogical practices in ECEC teacher training that contribute to ECEC teachers singing more in ECEC institutions. The data for the study are two group interviews and one individual in-depth interview. Through a thematic abductive analysis, we have identified the following themes as central for the ECEC teachers, and thus also for the ECEC teacher training: musical competence; identification; expectations of one's own singing performance; singing in formal and informal situations; humor, nonsense and silly songs. The discussion links empirical and theoretical perspectives, and in conclusion we highlight the implications the study may have for music practices in ECEC teacher education.

**Keywords:** formal and informal situations, identification, musical competence, singing in ECEC institutions

## Introduksjon

I dette kapitlet undersøker vi hvordan barnehagelærere argumenterer for hva som skal til for at personalet i barnehagen vil synge. Videre undersøker vi hvilken betydning det kan ha for innhold i sangundervisning i barnehagelærerutdanningen. Vi opplever at mange barnehagelærerstudenter mangler selvtillit til å synge. Dette samstemmer med tidligere studier som peker mot voksnes negative oppfatning av egen sangstemme, syn på seg selv som lite musikalske, og manglende trygghet og motivasjon til å synge (Ehrlin & Wallerstvedt, 2014; Kulset & Halle, 2020; Torgersen & Sæther, 2021). Timetallet for musikkfaget i barnehagelærerutdanningen i Norge og ved Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH) er kraftig redusert gjennom de siste tjue årene (DMMH, 2003, 2013, 2019; Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2017b). Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017b) spesifiserer ikke *sang* innenfor fagområdet *kunst, kultur og kreativitet*, men nevner sang som en metodisk aktivitet i fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst*. Reduksjonen av sang i lærerutdanning og lærerpraksis påpekes også i andre skandinaviske land (Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Holgersen & Holst, 2020). Til syvende og sist gjør dette at det i stor grad er opp til den enkelte barnehagelærer- og lærerutdanner å definere hvorvidt sang skal være del av musikkarbeidet i barnehage og -lærerutdanning.

Sang er påpekt som vesentlig i og for barns lek og kulturuttrykk (Hagen & Haukenes, 2017; Kulset & Halle, 2020; Sæther, 2019). Sang har en viktig rolle i barns musikalske, fysiske, sosiale og språklige utvikling (Berg, 2018; Bjørkvold, 2005; Holgersen, 2002; Jederlund, 2011), og som bidragsgivende i skapende prosesser og for opplevelse av tilhørighet og fellesskap (Dønnem & Haugseth, 2020; Kulset & Halle, 2020; Malloch & Trevarthen, 2009; Richards, 1999). Vi ønsker å styrke sangen i barnehage og barnehagelærerutdanning, og er nysgjerrige på hva barnehagelærere mener skal til for at både de og andre ansatte vil synge mer i barnehagen. I dette kapitlet undersøker vi hva seks barnehagelærere tenker om dette, gjennom problemstillingen: *Hvordan argumenterer barnehagelærere for at personalet skal synge i barnehagen?*

Kapittelet har fire deler, der vi i første del presenterer tidligere forskning og teoriutvikling omkring sang og musikk i barnehage og barnehagelærerutdanning. I andre del presenteres studiens forskningsdeltakere og forskningsdesign, og vi redegjør her for hvordan datamaterialet er generert og analysert. I tredje del diskuterer vi de fem kategoriene vi har identifisert i lys av tidligere forskning. Kapittelets siste del ser fremover og drøfter mulige nye innganger til å fremme sang i barnehagen, med bakgrunn i denne studien og tidligere forskning.

## Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

I tillegg til at musikkfaget i barnehagelærerutdanningene har blitt kraftig redusert de siste tjue årene (Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012; Holgersen & Holst, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2017b) synes også barnehagene selv å nedprioritere kulturaktiviteter fremfor andre satsningsområder som for eksempel språklig og sosial kompetanse (Fagerholt et al., 2019). De strukturelle endringene av musikkfaget i barnehagelærerutdanningen kan ha betydning for prioriteringene i praksisfeltet, men mer sentralt for dette kapittelet er den enkelte barnehagelærers oppfatning. I det videre presenterer vi derfor studier om barnehagelæreres syn på egen sangstemme og egen musikalitet, og forskeres syn på hva som må til for å styrke den enkeltes mot og vilje til å synge i barnehagen.

Barnehagelæreres selvoppfatning når det gjelder musikalitet og sang har naturlig nok stor betydning for hvorvidt de velger å synge i barnehagen. Tidligere studier peker mot at lav tillit til egen stemme gjør at barnehagelærere gruer seg for, eller lar være å synge i barnehagen (Abril, 2007; Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Kulset & Halle, 2020). Mange barnehagelærere uttrykker at de er mest redde for å bli vurdert av andre voksne når de synger. Abril (2007) viser til den samme frykten i sin studie om barnehagelærere og læreres forhold til sang i undervisningen. Begrepet 'stemmeskam' ble opprinnelig utviklet av Schei (2011), knyttet til sangutdanning i høyere musikkutdanning, men er hyppig brukt i blant annet barnehageforskning for å påpeke nettopp den manglende selvtilliten til

egen sangstemme. Stemmen fremheves av Ruud (2013) og Schei (2011) som bærer av noe privat, kroppslig og sårbart, tett knyttet til egen identitet og som formidler av hele personens følelsesregister. Å tørre å synge sammen med andre krever derfor mot til å eksponere seg og til å oppleve egen stemme sammen med andres (Schei, 2011). Barnehagelærere synes å kunne ha «en negativ musikalsk identitet», skriver Kulset og Halle (2020). Ifølge Knigge et al. (2021) har sang en høy status i barnehagen, men det er likevel uklart og varierende hvor mye, ofte og lenge det faktisk synges i norske barnehager. At studenter i barnehagelærerutdanningen synes å anse seg selv som lite musikalske, eller som ikke musikalske (Torgersen & Sæther, 2021), er et problem, siden denne selvoppfatningen ifølge Demorest et al. (2017) er sentral for videre musikkarbeid i barnehagen. Når opplevelsen av egen musikkkompetanse videre synes å smuldre opp gjennom de første årene i yrket, er det kanskje forståelig at barnehagelærere uttrykker behov for å få tilført spesialkompetanse for å ivareta musikkarbeidet i barnehagen (Valberg, 2012). Den egne oppfattelsen av å være umusikalsk eller tonedøv kvalifiserer ofte ikke med kriteriene for ha amusia, som er en nevrologisk forstyrrelse som gjør det vanskelig å gjenkjenne og produsere toner og musikk, en diagnose som kun fire prosent av befolkningen lider av (jf. Peretz et al., 2003). Sloboda et al. (2005) benytter begrepet *false amusia* om de mange som mener at de ikke er musikalske, men som ikke oppfyller disse kriteriene. Selv om det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom faktiske sangferdigheter og subjektiv musikalsk selvtillit synes altså manglende trygghet og liten tro på egen sangstemme og musikalitet som en vesentlig utfordring for sangen i barnehagen. Utover dette fremheves også manglende materielle ressurser (Stramkale, 2018) og et utdatert og begrenset repertoar (Hagen & Haukenes, 2017) som begrensende på personalets motivasjon.

Et godt fellesskap og en *vi-følelse* blant barnehagepersonalet påpekes som sentralt for å for å styrke trygghet og sangglede i barnehagen (Kulset & Halle, 2020). Videre foreslås et tettere samarbeid mellom universitet/høgskoler og barnehager i forbindelse med overgangen fra utdanning til yrke for å bevare og videreutvikle troen på egen musikkfaglig kompetanse (Valberg, 2012, s. 10). Forskning peker også mot at oppfatningen av «ikke kunne synge» kan reverseres gjennom strukturerte sangaktiviteter

og en god sangleder (Daling & Almvik, 2022; Richards & Durrant, 2003). Trygghet, god atmosfære, selvtillit og god kommunikasjonsevne hevdes her å være avgjørende for å utvikle større selvtillit til seg selv som sanger. Tilrettelegging av kurs og oppfølging kan bidra til større trygghet og selvtillit. De Vries (2015) poengterer at øving og støtte fra ledelsen er avgjørende for utvikling av musikalske ferdigheter.

Tidligere forskning om musikk i barnehagen danner i stor grad bakteppet for vårt abduktive design, og er den litteraturen vi er i dialog med gjennom analyse og diskusjon. I tillegg benytter vi Aristoteles' tenkning om kunnskap, Varkøys (2015) tenkning om legitimering av musikk og Botvar et al.s (2019) teoriutvikling om humor som bakgrunn i diskusjonene om hvordan forskningsdeltakerne argumenterer om voksnes sang i barnehagen. Det følgende avsnittet redegjør for disse tre perspektivene.

Kompetansebegrepet benyttes gjennomgående av våre forskningsdeltakere, og kan nyanseres med støtte i Aristoteles' tredeling av kunnskap som *episteme*, *techne* og *fronesis* (Grimen, 2008, s. 76–78). I musikkfaglig sammenheng kan kunnskap handle om musikalsk utvikling og musikk og samfunn (*episteme*), musikalske praktiske ferdigheter (*techne*) og praktisk utøvelse, praktisk klokskap og bruk av ferdigheter (*fronesis*). Det sentrale i vår empiri er opplevelse av praktiske musikalske ferdigheter (*techne*), som i denne sammenhengen forstås som å synge i barnehagen. Sangkompetanse handler også om trening og at man har opparbeidet seg et visst *muskelfminne* som gjør at hjernen husker aktiviteten, og strupehodet gjenkjenner hvilke bevegelser som skal til for å produsere eller gjengi toner (Sadolin, 2021, s. 15). Begrunnelser for musikk kan jamfør Varkøy (2015) kategoriseres som (1) *musikk som erkjennelsesmiddel*, (2) *musikk som dannelsesmiddel*, (3) *musikk som uttrykksmiddel* og (4) *musikkens konkrete nyttefunksjon*. Balsnes et al. (2022) benytter nettopp Varkøys kategorier når de i sin forskningsartikkel diskuterer resultater fra to empiriske studier om hvordan de ansatte i barnehage og skole legitimerer sang. Resultater fra den ene delstudien viser at de ansatte i barnehagen legitimerer ut fra alle Varkøys legitimeringskategorier. Særlig kategorien «musikk som dannelsesmiddel» er fremtredende som legitimering for sang. Men også tydelig i dette materialet er at mange

legitimerer sangen ut fra en nyttefunksjon, og særlig dens betydning for språk og kommunikasjon (Balsnes et al., 2022).

Sang, og særlig spontansang, har betydning for interaksjon og språklig sosialisering (Rickert, 2022; Young, 2003). Også Malloch og Trevarthen (2009) ser musikalitet som et grunnleggende medfødt kommunikativt fenomen. Denne musikalitetsoppfatningen handler ikke om ervervede ferdigheter, men om noe grunnleggende og iboende i alle mennesker. På jazzmusikerutdanningen i Trondheim blir det benyttet en gehørsmetode med utgangspunkt i nettopp en slik musikalitetsoppfatning. Ideen er at musikkstudentenes musikalske ferdigheter utvikles gjennom imitasjon og en mer kroppslig tilnærming. Denne metoden kjennetegnes gjerne som morsmåslæring (Bjørkvold, 2005; Solli et al., 2021).

I barnehagen brukes sangen både i formelle og uformelle lærings-situasjoner (Sæther, 2016). Mak (2007) skiller mellom tre former for læringsprosesser: *formal*, *non-formal* and *informal* (formell, ikke-formell og uformell). Hvilket aspekt som er tydelig kommer an på hvem som styrer læringsprosessen, og i hvilke omgivelser. Mak (2007) beskriver en uformell læringsprosess som aktiv, frivillig, selvoppladende, gledelig og undersøkende. Denne læringsprosessen kan også karakteriseres som selvdrivende og mer flytdrevet, i motsetning til mer strukturerte, planlagte og styrte læringsprosesser. Mak benytter også begrepet *non-formal*, som handler mer om stil, altså en mer uformell væremåte som vi mener er særlig interessant i vår sammenheng.

Sang i barnehagen handler om mer enn å synge sanger fra et sangrepertoar. Barnehagelæreren har også muligheten til å synge i respons på barnas spontane vokale uttrykk, som initiert av barna selv. I uformelle lærings-situasjoner utgjør spontansang ofte en betydelig del av sangaktivitetene. Spontansang representerer en vital form for musikalsk uttrykk, preget av lek og improvisasjon (Bjørkvold, 2005; Knudsen, 2008). Denne formen for sang kan også tjene som et middel for barna til å uttrykke motstand mot voksne, inkludert sanger med vågale, frivole og overskridende uttrykk som *promp*, *tiss* og *bæsj* (Kibsgaard, 2019; Sæther, 2021). Øksnes (2017) hevder også at slike former for lek kan fungere som en måte for barna å utfordre autoritetene og etablerte normer og regler på, og at leken gir barna muligheten til å oppleve frihet. Voksne har ulike måter å

reagere på barns spontansang. De kan ta initiativet til å delta eller respondere på barnas invitasjon, og dette kan ofte være et uttrykk for humor.

Fenomenet humor kan forklares på ulike måter ut fra vitenskapelige disipliner som filosofi, psykologi, antropologi og sosiologi (Linstead, 1985). Humor kan bestå av både verbal og nonverbal kommunikasjon, som mellom interagerende parter oppfattes som humoristisk (Crawford, 1994). De mest kjente og klassiske humorteoriene som har sitt opphav i filosofien, er overlegenhetsteorien, inkongruensteorien og ventilteorien (Kjus & Kaare, 2006, i Botvar et al., 2019). Ventilteorien har særlig relevans i vår sammenheng. Den forklarer humor som lettende og spenningsforløsende rundt tema som kan oppfattes som tabu eller vanskelig (Botvar et al., 2019).

## Forskningsdesign

Datamaterialet for denne studien er tre intervjuer på i alt fem timer, senere transkribert til 20 sider, gjennomført på Zoom høsten 2021. I alt seks barnehagelærere deltok i intervjuene, rekruttert gjennom en forespørsel til i alt nitten studenter ved videreutdanningen *Barns språklæring og språkutvikling* ved DMMH året 2021. De seks som svarte ja på forespørselen er ansatt ved seks ulike barnehager på forskjellige steder i landet, og har mellom to og tjue års arbeidserfaring fra barnehagen. Alle tre intervjuer var planlagt som gruppeintervjuer, men på grunn av pågående pandemi og en del sykdomsfrfall ble ett av disse gjennomført som et individuelt dybdeintervju. Forskjellene mellom individuelle intervjuer og gruppeintervjuer handler blant annet om samtalens dynamikk. I et gruppeintervju kan deltakerne påvirke hverandre både positivt og negativt, ta hverandres perspektiver, bygge på hverandres beskrivelser og gjennom det drive samtalen fremover i fellesskap. I et individuelt intervju vil ikke forskningsdeltakeren påvirkes av andre, noe som kan være en ulempe for bredden av perspektiver og for å hekte på assosiasjoner underveis, men som også kan være en fordel med tanke på konsentrasjon og det å holde lengre tanker (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Hanne og Morten ledet og deltok sammen på alle intervjuene, noe som gjorde at det uansett var minst tre personer til stede på hvert intervju. En av

oss fungerte som leder (moderator) på hvert intervju, og var ansvarlig for å presentere temaene og styre ordvekslingen. Vi fungerte begge som intervjuere og samtalepartnere og forsøkte å etablere en åpen atmosfære som oppfordret deltakerne til å dele både personlige og eventuelt motstridende synspunkter, og der vi ut fra deltakernes beskrivelser responderte for at forskningsdeltakerne kunne bekrefte eller avkrefte oppfatningen av sine utsagn. I teksten videre benevnes intervjuene som intervju A, B (gruppeintervjuer) og C (individuell). Forskningsdeltakerne foreslo selv følgende fiktive navn: Jakob, Ida og Anja (intervju A), Sara og Sofia (intervju B), og Jørn (intervju C). De seks forskningsdeltakerne har alle barnehagelærerutdanning, mens Jakob, som den eneste av disse, også har musikkfaglig utdanning fra folkehøgskole og annen lærerutdanning.

Analysen av intervjutranskripsjonene er kvalitativ, og gjennomført med en tematisk og abduktiv tilnærming (Eggebø, 2020; Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). Dette betyr at vi i analyseprosessen var opptatt av å identifisere gjennomgående temaer, med utgangspunkt i datamaterialet, men også i dialog med tidligere forskning og teoriutvikling (Tjora, 2012). Fremgangsmåten for analysen er informert av det Eggebø (2020) beskriver som en kollektiv tematisk analyse i fire trinn. Eggebøs trinn baseres på Braun og Clarkes (2006) sekstrinns tematiske analyse. Det kollektive aspektet handler i denne studien om teamarbeidet mellom oss som forskere, og om hvordan vi har kombinert individuelle lesninger og analyser med felles kodingsarbeid og kategorisering. Eggebøs (2020) fire trinn har veiledet analyseprosessen, og selv om lesing, skriving og analyse i realiteten også har overlappet hverandre, fungerer de fire trinnene som en måte å redegjøre for analyseprosessen på. I første trinn transkriberte vi intervjuene så nøyaktig som mulig, og anonymiserte datamaterialet ved å ta bort person- og stedsnavn og i stedet sette inn de fiktive navnene vi hadde avtalt med forskningsdeltakerne. Gjennom transkripsjonen så vi hvordan vi allerede i intervjusituasjonen hadde startet analyseprosessen gjennom å respondere på og stille oppfølgings spørsmål til deltakernes refleksjoner, jamfør Kvale og Brinkmann (2009) og Eggebøs (2020) redegjørelser av kvalitativ analyse. Videre noterte vi i marginen og streket under det vi oppfattet som tydelige meningsytringer, for å identifisere mønstre eller temaer om forskningsdeltakernes motivasjoner for å synge i barnehagen.



Vi sammenfattet og fortettet så disse utsagnene og meningene til kortere sammendrag, og begynte så med kodingen. Her brukte vi ulike farger for å spore uttrykk som vi opplevde som viktige for forskningsdeltakeren og som var relevante for problemstillingen. Kodingsprosessen tok utgangspunkt i begreper som forskningsdeltakerne selv brukte, jamfør Tjoras redegjørelse om abduktiv tilnærming (Tjora, 2012). Eksempler på koder som ble til i denne fasen var *uformell sang*, «*finsang*», *trygghet*, *utrygghet* og *tullesang*. Å ekstrahere begreper fra empirien på denne måten kan ifølge Tjora (2012) løfte frem «innfødtbegreper» og gjøre analysen transparent og tilgjengelig for forskningsdeltakerne. Videre ble kodene kategorisert til dikotomier som for eksempel sang i formelle versus uformelle situasjoner, og «finsang» versus «tullesang». Vi utarbeidet en matrise som inneholdt koder og begreper, basert på gjentakende utsagn og kommentarer fra flere av deltakerne.

De endelige kategoriene utviklet fra transkripsjoner og relevant for studiens forskningsspørsmål ble *musikkompetanse*; *legitimering*; *forventninger til egen sangprestasjon*; *sang i formelle og uformelle læringssituasjoner i barnehagen*; *humor*, *tulle- og tøysesang*. Disse handler alle om deltakernes syn på hva som motiverer barnehageansatte til å synge. Teoretiske perspektiver og begreper fra teorikapitlet spilte også en rolle i tolkningen av sentrale temaer. Analyseprosessen har involvert en initial (innfødt) åpen koding (Tjora, 2021, s. 218), altså bruker vi informantenes egne utsagn som overordnede temaer, en kritisk vurdering av disse temaene, og til slutt presentasjonen av våre funn i tekstform.

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, nå Sikt) og alle personvern hensyn er ivaretatt gjennom forskningsprosessen. Forskningsdeltakerne har signert informert samtykkeskjema og er anonymisert gjennom transkriberingsarbeid og fiktive navn. Alt lydopptak ble slettet etter transkriberingen var gjort. En av forskerne i studien hadde to gjesteforelesninger i det emnet studentene ble rekruttert fra, noe som fungerte som et første møtepunkt for å videre kunne ta kontakt og invitere til deltakelse i studien. Ingen av forskerne har hatt videre oppfølgingsansvar for studentene knyttet til for eksempel veiledning eller vurdering. Vi har vært bevisst på det forskningsetiske dilemmaet som sammenhengen mellom de to gjesteforelesningene og datamateriale kan

være, men ser gjennom analyseprosessen at temaene forskningsdeltakerne bringer frem er fra egen kontekst og noe ganske annet enn hva de to forelesningene handlet om.

## Analyse og diskusjon

I denne delen presenterer og diskuterer vi det som forskningsdeltakerne sier om hvordan og hvorfor de synger i barnehagen. Hvordan-begrepet her handler om de kontekstene de synger i, mens hvorfor-begrepet handler om hvordan de begrunner betydningen av sang i barnehagen. Vi har strukturert diskusjonen etter de fem temaene som analysen identifiserte: (i) musikkkompetanse, (ii) legitimering, (iii) forventninger til egen sangprestasjon, (iv) sang i formelle og uformelle situasjoner og (v) humor, tulle- og tøysesang. Diskusjonene under disse overskriftene knytter sammen sitater og uttrykkede meninger i datamaterialet med tidligere forskning og litteratur. Avslutningsvis innen hvert tema reflekterer vi så over hvordan barnehagelærerutdanningen kan utvikles for å styrke sangpraksiser i barnehagen, ut fra de følgende diskusjonene.

## Musikkkompetanse

Våre forskningsdeltakere sier at de selv synger mye i barnehagen, men at dette ikke gjelder alle i deres personale. De sier også, med unntak av Jakob, at de anser seg selv som «ikke spesielt kompetente» i sang og musikk, og forklarer sin kompetanse som «bare barnehagelærerutdanning». Alle fremhever likevel et stort engasjement for sang i barnehagen, og fremhever sin overbevisning om at sang er en viktig del av barnehagehverdagen. Dette er trolig også en årsak til at alle de seks i utgangspunktet valgte å delta i studien. Jakob, som har tilleggsutdanning i musikk, beskriver hvordan dette fremheves av andre kolleger i barnehagen som gjerne vil at han skal ta ansvaret for musikken. Blant annet sier han: «Det jeg har opplevd fra jeg starta her er at ‘å, du kan å spille gitar, du er en sånn musikkfyr, kan ikke du komme på avdelinga og ta en samlingsstund?’» Han utdyper videre at «det er jo en viktig del av min kompetanse, så jeg er glad for tilliten, men det er også viktig at de med den kompetansen

ikke tar *alt* ansvaret». Ut fra dette synes det altså å opereres med et skille mellom de som *har* og de som *ikke har* musikkfaglig kompetanse utover barnehagelærerutdanningen. Det at noen kan mer enn andre påpekes her både som å fremme og hemme at alle deltar og tar ansvar. Anja forteller at hun legger ned mye tid til å øve for å styrke sine ferdigheter, og at dette gir et større engasjement i sangen: «Du må *ville* noe med det, og når du gjør det, og i tillegg ikke tar deg selv så veldig høytidelig, så vil det også bli mer naturlig.» Det å styrke egne ferdigheter og utvikle kompetanse påpeker Anja videre som sentralt for å utvikle eget eierforhold til sangen. Å synge i fullt alvor i påhør av andre voksne i barnehagen virker imidlertid å være noe av det barnehagelærerne gruer seg for. Forskningsdeltakerne sier at de føler seg satt på prøve, som om de må prestere, når de synger i påhør av andre. Sara og Sofia sier at de er opptatt av sangkulturen blant de ansatte i barnehagen, av at det skapes et felles repertoar og av å kunne kjenne på en vi-følelse som gjør at alle tør å synge med. Flere av forskningsdeltakerne peker også på hvordan det å selv ha vokst opp med musikk i familien har gitt dem en musikalsk ballast og selvtillit til å synge i barnehagen. Sofia fremhever blant annet at «jeg vokste opp i et land der musikken er en stor del av hverdagen. Jeg synger hele tida, arbeidsdagen blir bedre med sang og dans».

Sammenfattet synes altså kompetanse og ferdigheter til å synge, og eventuelt også å kunne spille til, å anses som vesentlig. Barnehagelærerutdanningen alene gir ifølge forskningsdeltakerne ikke spesielt god musikkkompetanse. Denne studien sier ingenting om hvilken kvalitet det er på musikkarbeidet i barnehagene til forskningsdeltakerne, eller om deres reelle musikkkompetanse. Vist og Os (2020) peker imidlertid på en generell lav kvalitet på musikkarbeidet i barnehagen som en årsak til at det synges mindre i barnehagene. Som kompensasjon for det å ha «kun barnehagelærerutdanning» peker deltakerne på viktigheten av det å øve, og gjennom det utvikle egne ferdigheter og eget eierforhold til sangen som vesentlig for å styrke sangkulturen. Nok øving er faktisk det som skal til, ifølge De Vries' (2015) forskning. Deltakerne beskriver også hvordan egen oppvekst, og musikkens plass i denne, virker som en vesentlig bakgrunn for å tørre og ville synge, og for det å ha et repertoar. Trygghet til å synge for andre påpekes i flere studier som sentralt (Ehrlin & Wallerstedt, 2021;

Kulset & Halle, 2020). Eksempelvis blir den voksne særlig i samlingsstunden synlig og hørbar (Schei & Duus, 2016), noe som kan gjøre det sårbart å lede sang i denne. Samlingsstunden er imidlertid ifølge Schei og Duus (2016) ikke en forestilling, men en samling der alle i rommet er deltakere. Vi-kulturen som forskningsdeltakerne peker på synes vesentlig å etablere for å gi trygghet, og for å gjøre også denne situasjonen til et felles ansvar. At barnehagelærerstudenter i liten grad oppfatter seg selv som musikaliske (Ruismäki & Tereska, 2006; Torgersen & Sæther, 2021) kan være en bakgrunn for å forstå hvorfor de fleste forskningsdeltakerne ikke anser seg selv som spesielt kompetente i musikk, selv om de fremhever sang i barnehagen som viktig. Forskningsdeltakernes utsagn om egen oppvekst, og hvordan musikk i familien har gitt dem musikalisk ballast og selvtillit til å synge, samstemmer med Custodero og Johnson-Greens (2003) studie, som peker på at foreldre som selv har blitt sunget for har et større sangrepertoar og synger mer enn andre for egne barn. Barnehagelærerne i denne studien trekker frem et felles sangrepertoar som sentralt for en vi-kultur, og for å ville og tørre å synge. Sangrepertoaret i norske barnehager synes jamfør Hagen og Haukenes (2017) å være nokså gammelt og begrenset.

Å styrke barnehagelæreres musikkfaglige og sangfaglige kompetanse gjennom ferdighetsutvikling og utvikling av repertoar synes ut fra det over å være vesentlig i barnehagelærerutdanningen. Dette både for å styrke trygghet og selvtillit til å synge, for å utvikle et variert repertoar, og for å utvikle innsikt i hvordan øving kan videreutvikle egen kompetanse, ferdigheter og trygghet. Barnehagelærerutdanningen kvalifiserer studentene gjennom å utvikle kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse for det pedagogiske arbeidet i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2006). Datamaterialet i denne studien peker mot at utdanningen ikke i tilstrekkelig grad har gitt en opplevd kompetanse til musikkarbeid i barnehagen. Jamfør Aristoteles' forklaring av ulike kunnskapsformer som *episteme* (teoretisk og vitenskapelig), *techne* (praktisk og skapende) og *fronesis* (klokskap og dømmekraft) (Grimen, 2008, s. 76–78), synes særlig *techne*-kunnskapen å være vesentlig å videreutvikle i musikkfaglig arbeid i barnehagelærerutdanningen. Ferdigheter og repertoar påpekes av forskningsdeltakerne som en forutsetning for å kunne og ville

igangsette og følge opp sang og andre musikalske aktiviteter i barnehagen. Dette handler om praktisk kunnskap, utviklet gjennom erfaring fra selv å synge, og fra at sang er en naturlig del av hverdagsuttrykket. Å mestre sangaktiviteten dreier seg ut fra Sadolin (2021, s. 15) også om å ha opparbeidet seg et *muskelminne* slik at hjernen husker aktiviteten og kan aktivere nødvendig muskulatur for å kunne produsere eller gjengi «riktige» toner. Praktisk og skapende kunnskap tar tid å utvikle, og den betydelige reduksjonen av musikkfaget i barnehagelærerutdanning er derfor en stor utfordring for å ha tid til å utvikle den kunnskapen forskningsdeltakerne etterspør. Et spørsmål vi stiller oss, i forbindelse med denne studien, er om utdanningen bør prioritere sangaktiviteter fremfor andre musikkaktiviteter. Vi ser også, både i datamaterialet i denne studien og i tidligere studier (Ehrlin & Wallerstedt, 2014; De Vries, 2015; Stramkale, 2018; Valberg, 2012), at etterutdanning og videreutdanning innen sang og sangkultur kan være vesentlig for å følge opp studentene i overgangen mellom utdanning og praksisfelt. Med et slikt tiltak, i tillegg til nok tid til øving, kan en styrke mindre komfortable barnehagelærere til også å igangsette og delta i sang i barnehagen, gjerne med støtte og hjelp av barnehagelærere som, lignende Jakob, har musikkfaglig trygghet og kompetanse ut over barnehagelærerutdanningen.

## Legitimering av sang i barnehagen

Forskningsdeltakerne i denne studien peker på sangens betydning for barns helhetlige utvikling, og på at kunnskap om dette forplikter barnehagelærere til å igangsette og delta i sang i barnehagen. Anja forteller i intervjuet at hun verken har noen spesiell musikalsk kompetanse ut over barnehagelærerstudiet eller egentlig er særlig glad i å synge, men synger likevel fordi hun mener det er viktig: «Vi må hente inn kunnskap om hvorfor vi synger. For engasjementet må skapes en plass, du må jo vite *hvorfor* du gjør det, for hvis ikke så gjør du det heller ikke. Hvis du ikke selv ser gevinstene av det.» Gevinstene, eller nytteverdien Anja trekker frem, handler om sangens betydning for å skape et sosialt fellesskap og bidra til språkutvikling. Anja peker videre på sangen som mulighet for å skape felles motivasjon, for eksempel i rutinesituasjoner som overganger mellom

aktiviteter, påkledning og måltider: «I rutinesituasjoner der barna må gjøre noe de egentlig ikke har lyst til, kan sangen være med og skape et felles fokus.» Hun eksemplifiserer dette med å synge «Hvor er, hvor er, hvor er lua?» Anja strekker altså sin egen trygghet og opplevde kompetanse langt, ut fra overbevisningen om hvorfor sang er viktig. Forskningsdeltakerne peker også på sangens egenverdi, ut over alle nyttefunksjoner. Sofia sier for eksempel at «Jeg synger for å spre glede, faktisk, og tenker sangen også hjelper for relasjoner og samspill. Det er noe som skjer med oss når vi synger». Sara samtykker med Sofie i dette gruppeintervjuet, og utdyper: «Det er en fellesskapsfølelse vi kan skape med, og gi til, alle barna. Ja, det er jo språkstimulerende og alt det der, men det sprer glede, det sprer ... noe i kroppen til alle sammen!» Forskningsdeltakerne peker altså på at det er viktig å vite *hvorfor* de bør synge i barnehagen, og knytter sine begrunnelser både til nytteverdier som sosialt fellesskap og språkutvikling, og til iboende verdier i det å synge som kroppslige opplevelser, glede og kanskje også økt selvtillit i det å synge, både for barna og de voksne.

Tidligere studier peker på hvordan sang og musikk kan ha positive virkninger på andre fag- og utviklingsområder, fremme fellesskapsfølelse, ha en terapeutisk funksjon, bidra til sosial kompetanse, språktilegnelse og utvikling av motoriske ferdigheter. Dette er begrunnelser som, jamfør Varkøy (2015), kan beskrives som *musikkens nyttefunksjon*, og benyttes både av forskningsdeltakere i denne studien og av andre barnehagelærere (Balsnes et al., 2022). Som i Balsnes et al.s studie (2022) påpeker imidlertid også barnehagelærerne i vår studie sangens egenverdi – og hvordan det å synge kan gi glede, kroppslig og estetisk opplevelse. Dette er begrunnelser som ifølge Varkøy (2015) handler om *musikk som dannelsesmiddel*. Gjennom barnehagelærerutdanningen sin har forskningsdeltakerne trolig møtt forståelsen om at barnehagen skal fremme danning (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 17). Et vesentlig poeng i Varkøys (2015) diskusjon om musikkens verdi er imidlertid hvor man starter – med musikken selv og dens egenverdi, eller med hvordan sang og musikk kan løse ulike problemer? Våre forskningsdeltakere peker på behovet for å kunne legitimere og begrunne sang i barnehagen, og hvordan forståelser om «gevinster» skaper en forpliktelse til å synge. Nyttverdier alene kan imidlertid innsnevre og overforenkle forståelsen,

om ikke egenverdi og dannelsingsaspekter er utgangspunkt. Sammenfattet ser vi ut fra dette at det er nødvendig med refleksjoner om sangens og musikkens verdi i barnehagelærerutdanningens musikkfag, men at disse refleksjonene også må å være balanserte.

## Forventninger til egen sangprestasjon

Sara forteller at i hennes barnehage er det mer «sang og dans og sprell» når det er en organisert aktivitet. De ansatte deltar fordi det er forventet at de er gode rollemodeller. Jørn forteller at i hans barnehage har de jobbet med å utvide personalets erfaringer med musikkinstrumenter, og han mener å se at de har «lagt stemmeskammen bak seg». Han sier: «Etter hvert som jeg har vist at det er ok å synge med den stemmen jeg har, så ser jeg at resten av personalgruppa tør å gjøre det samme.» Personalet har blitt enige om at alle skal bidra i sangen uten å vurdere egen prestasjon, forteller han. Det ser altså ut til at de i Jørns barnehage tar et aktivt grep for å endre identitet fra utrygg til trygg sanger, og Jørn gjør sitt beste for at sangkulturen i barnehagen skal være lett og god å forholde seg til. Dette samsvarer også med Latta og Thompsons (2011) studie fra den australske førskolen; at nettopp slike standpunkt som Jørn forfekter fremmer bruken av sang med barna.

En så «smal» musikalitetsdefinisjon blant barnehagelærere som Torgersen og Sæther (2021) har avdekket i sin studie kan virke hemmende for sangen, og vi ser at Jørn tar et aktivt oppgjør med dette synet på musikalitet eller musikkompetanse. Demorest et al. (2017) bekrefter i sine studieresultater at musikalsk selvoppfatning veier tyngre enn de konkrete sangferdighetene når det gjelder motivasjonen for å delta i musikalske aktiviteter. Ved å poengtere viktigheten av å faktisk synge fremfor å vurdere egen prestasjon, skaper Jørn en trygg atmosfære for sine kolleger, og terskelen for å delta eller sette i gang med sangaktiviteter blir lavere.

Sangrepertoaret kan spille en vesentlig rolle for motivasjonen for å synge. At barnehagens ansatte kjenner de samme sangene gir dem en felles kulturell identitet knyttet til sangen. Det kan være en god idé å involvere flest mulig av de ansatte til å foreslå repertoar som de kan føle seg fortrolige med. Det kan også være betydningsfullt å trekke inn kjent musikalsk materiale en kjenner fra egen barndom, slik Ruismäki

og Tereska (2006) også har funnet i sin studie. Repertoaret må da forvaltes og øves på av de ansatte, slik at de kjenner trygghet ved at flere kan de samme sangene. At det forventes deltakelse, slik Sara forteller om sin arbeidsplass, kan bidra til det Kulset og Halle (2020) forklarer som en vi-følelse, noe som kan oppnås gjennom mye samsang og uten store forventninger til den enkeltes sangprestasjon. Ifølge Pascale (2005) er det å synge sammen med andre *non-singers* en god metode for å bygge selvtillit hos sangerne, og vi kan her sammenligne *non-singers* med mennesker som lider av stemmeskam (Schei, 2011). Mengdetrening i fellesskap kan derfor ha betydning for utvikling av en positiv musikalsk selvoppfatning og opplevd kompetanse. I utdanningen bør vi, ut fra resultatene fra både vår studie og tidligere forskning, legge til rette for at studentene får være mer delaktige i repertoarvalg. Sanger fra egen og andres barndom vil da sannsynligvis bidra til høyere motivasjon for å øve på et repertoar, da det er personlig. Mer øving vil igjen føre til mer erfaring med samsang og større trygghet på egen sangprestasjon.

## Sang i formelle og uformelle lærings situasjoner i barnehagen

Empirien i vår studie viser at flere av forskningsdeltakerne synger spontant, og at de improviserer i hverdagssituasjoner som påkledning, måltider, stell og turer. Andre ganger synges det i mer improviserte musikk samlinger, altså samlinger med en mer uformell stil. Slike sangsituasjoner er lettere å forvalte, skal vi tolke utsagn i intervjuene. Jørn påpeker mulighetene for sang utenfor strengt organiserte samlinger: «Vi synger ofte uten at det er planlagt. Jeg setter meg bare ned på gulvet og begynner å synge, og da kommer barna gjerne til.» Barnehagelæreren legger opp til en uformell sangsituasjon som kan oppleves som en lavterskelinvasjon til å delta i sangen for både voksne og barn. Jørn, som ikke har noe musikkfaglig utdanning ut over det han har gjennom barnehagelærerutdanningen, beskriver seg selv som ikke særlig musikkkompetent. Han opplever imidlertid at hans kolleger er veldig støttende og rause, og han føler seg komfortabel med å synge for og med barna. Han gjør sangstunden til en uformell situasjon og synger med uformell stil,



og dette ser dermed ut til å bidra til ufarliggjøring, og fungere som en oppmuntring og overbevisning om at det ikke handler om å synge penest og riktigst mulig.

Sara har observert at samlingsstundene kan skape press: «Jeg tror at vi er veldig opptatte av hvordan vi høres og ser ut. Vi er redde for å dumme oss ut, for at det ikke skal bli pent nok, fint nok, morsomt nok.» Sofia forteller om sine kolleger: «De må ha en høytaler med musikk med seg, så de ikke viser stemmen sin, eller jeg vet ikke – men jeg ser det er mange som trenger litt lydlig støtte når det er samlingsstund.» Her mener Anja at en god og oppmuntrende leder er viktig, slik hun har: «Min leder har veldig mye fokus på den her ‘kulturbarnehagen’ med sang, musikk, formidlingsevne og sånne ting, og jeg tror at det uten tvil er med på å skape et personale som tør å by på seg selv.»

I godt forberedte, formelle situasjoner som samlingsstund, kan oppmerksomheten bli rettet mer mot den voksne, noe som kan føre til stress, vegring eller høye forventninger til egne sangferdigheter (Sæther, 2016), helt i tråd med Sara og Sofias observasjoner. Sangen i samlingsstunden har en samlende funksjon (Dønnem & Haugseth, 2020), men personen som leder samlingen blir veldig synlig og hørbar for alle i rommet. Å synge med en uformell stil kan, som Jørn beskriver, bidra til å ufarliggjøre sangen slik at flere voksne synger, slik også Mak (2007) forklarer sitt begrep «uformell» (*informal*) læringssituasjon. Slik kan samlingen nett opp bli en indre opplevelse med deltakelse fra alle, og ikke en forestilling, slik Schei og Duus (2016, s. 51) påpeker. Dermed er det ikke nødvendigvis stor forskjell mellom formelle og uformelle sangsamlinger hvis de gjennomføres på en mer avslappet måte. Ledelsen i barnehagen kan også ha betydning for hvor frie de ansatte føler seg i eksempelvis samlingsstund. En følelse av kontroll og av å bli iaktatt kan hemme den ansattes utfoldelse i situasjonen (Kaufmann, 2006), mens en oppmuntrende leder vil kunne fremme den, noe Anja bekrefter i sin kommentar.

Basert på det som fremkommer i intervjuene ser det ut til å være et behov for å utfordre tradisjonene som begrenser visse sang- og musikkaktiviteter til formelle situasjoner som samlingsstunder. I utdanningen kan vi fremme situert læring ved å øve på sangimprovisasjon i ulike kontekster som garderoben, turer og måltider, muligens i samarbeid med

dramafaget, som også er obligatorisk fag i barnehagelærerutdanningen. Et rikt repertoar gir også større muligheter i arbeid med både formelle og uformelle sangsamlinger, fordi en da kan tilpasse sangene til situasjonen og improvisere mer ut fra eventuelle tema og barnas innspill. Å synge med uformell stil er ikke å gjøre sangen mindre viktig, men å lese situasjonen og ha en mer leken og kommuniserende holdning til aktiviteten og deltakerne. Ved å øve på dette vil studentene opparbeide seg et repertoar av musikalske og kanskje tekstlige elementer som kan brukes i improvisert kommunikasjon med både barn og voksne i barnehagen.

## Humor, tulle- og tøysesang

Begrepet «tullesang» går igjen hos flere av forskningsdeltakerne. Dette er spontan sang fra den voksnes side, kanskje med forvridd stemme og karrert kroppsspråk, og med innhold som gjenspeiler det som skjer eller skal skje på en morsom måte. Ordet «finsang» ble også brukt, som en kontrast til tullesangen. Jørn mener at tulle- og tøysesanger bidrar til å ufarliggjøre det å synge, og til å flytte fokus vekk fra forventninger til sangprestasjoner og «finsang». I intervju A kommer det frem at forskningsdeltakerne har observert at kolleger synger mer i situasjoner der de tror de ikke kan sees eller høres. Ida forteller at hun tullesynger mye: «Jeg synes det er bedre å synge i hverdagssituasjoner enn i samlingsstunder, for der skal man liksom prestere mer. Jeg har jo vært veldig sånn at jeg tuller med sangen, jeg synger kjempesurt, og det går fint!» Ida sier videre noe om konsekvensene av tullesangen: «Jeg merker at når jeg har holdt på sånn, så har også min kollega blitt mer trygg, og hun bryr seg ikke så mye lenger om at andre voksne hører på.»

Tullesangen brukes, slik vi ser det, som kommunikasjon i flere retninger. Forskningsdeltakerne forteller at ved å tullesynge for barna, signaliserer de at alle kan bidra til at det synges i barnehagen, uansett sangferdigheter. Altså foregår det en metakommunikasjon gjennom tulle- og tøysesangen; den er rettet mot barna, men har også et budskap til de andre voksne som kanskje gruer seg for å synge. Mellom de voksne oppleves tullesangen som en humor som samsvarer med ventilteorien (Botvar et al., 2019), og det handler her om humorens evne til å frigjøre nervøs energi eller spenning gjennom latter.

Tulle- og tøysesang er typisk for uformelle situasjoner, som diskutert av Kibsgaard (2019) og Sæther (2019). Ida og Jørns kommentarer illustrerer det Forbord (2016) beskriver som tilknyttende humor i lederkontekster. Dette innebærer at kolleger eller underordnede blir inkludert i et fellesskap, og forholdet mellom leder og ansatt oppleves som ufarlig (Forbord, 2016). Når det kommer til sang, kan lek og tullesang inspirere både barn og voksne til å delta i morsomme sangsituasjoner, og dermed stimulere til økt sangmotivasjon. Dette harmonerer med Malloch og Trevarthens (2009) konsept «kommunikativ musikalitet», der musikalske elementer naturlig inngår i kommunikasjon og sosiale interaksjoner. Når Ida tullesynger i barnehagen skaper hun en uformell og humoristisk kommunikasjon som inviterer til latter, kanskje også til dialog. Det kommer tydelig frem at hennes lek med sangen har gjort hennes kollega mindre redd for å synge i andres påhør, fordi tullesang ikke er meningen å berøre i kraft av å være vakker, og den medfører mindre prestasjonsangst enn det hun kaller «finsang». I utdanningssammenheng kan temaet *barns spontansang* også omfatte tulle- og tøysesang. Mye av barns spontane sang inneholder humoristiske og vågale tekster som utfordrer voksne, som påpekt av Sæther (2021) og Kibsgaard (2019). Å kunne delta naturlig i denne formen for kommunikasjon kan være av betydelig verdi for både barn og voksne i barnehagen. Dette krever en viss erfaring med improvisasjon, i likhet med det vi beskrev angående uformelle sangsamlinger, og kan også øves i situert læring. Gjennom å øve på gehørbasert og improvisert sang, får studentene «dobbel læring» ved at de kan se sammenhengen med barns gehørbaserte læring og sin egen musikalske utvikling gjennom imiterende sangaktiviteter (Solli et al., 2021). Tullesangen kan ha et tekstlig fokus med humoristisk snert, eller den kan leke med sjangrer, for eksempel ved å tullesynge «opera» i en lite passende setting. Begge deler vil mest sannsynlig fremkalle respons i form av latter og smil.

## Avslutning

Vår studie har hatt som mål å utvikle innsikt i hva barnehagelærere mener kan bidra til å fremme sang blant de ansatte i barnehagen. Vi valgte derfor følgende problemstilling: *Hvordan argumenterer barnehagelærere for at personalet skal synge i barnehagen?*

Forskningsdeltakerne har gjennom intervjuene særlig bidratt ved å reflektere over både hvorfor de selv og kollegaer synger, men også over hvordan de som syngende barnehagelærere kan bidra til at andre føler seg trygge nok til å synge i barnehagen. I resultatene ser vi hvordan dette kan ha innvirkning på innhold og metoder i sangundervisningen i utdanningen. Gjennom vår tematiske analyse av intervjuene kom vi frem til fem tema som resultater i studien: *musikkkompetanse; legitimering; forventninger til egen sangprestasjon; sang i formelle og uformelle situasjoner i barnehagen; humor, tulle- og tøysesang.*

Etterutdanning og videreutdanning innen sang og musikkaktiviteter kan være av betydning i overgangen mellom utdanning og praksisfelt. Mer øving må til, slik vi ser det, og støtte og hjelp fra barnehagelærere med større musikkfaglig trygghet og kompetanse er en ressurs som kan benyttes. Et annet argument for å fremme mer sang i barnehagen er å kunne legitimere sangens betydning både som opplevelsesfenomen og i det pedagogiske arbeidet. Mestring av musikalske ferdigheter avhenger av mengdetrening i fellesskap, og slik styrkes den musikalske selvoppfatningen. Et annet moment er betydningen av et rikt og kjent sangrepertoar som studentene får være delaktige i å velge ut. Sanger fra egen og andres barndom kan ha betydning for studentenes motivasjon for å øve. Sangrepertoaret gir også muligheter i formelle og uformelle situasjoner. Å synge med uformell stil kan føre til en mer leken og kommuniserende holdning til aktiviteten og deltakerne, og ved å øve i situerte læringssituasjoner, kan studentene få erfaring med relevante kontekster for bruk av sang og improvisasjon i barnehagen. Ut fra denne studien kan kanskje sang med uformell stil også bidra til å gjøre synging til noe mindre alvorlig – og mindre prestasjonspresset, noe som kan imøtegå problemet som forskningsdeltakerne og tidligere forskning påpeker i henhold til stemmeskam og lav selvtillit. Dette er arbeid som synes nødvendig både i den generelle barnehagelærerutdanningen, i etter/videreutdanning og i oppfølging av nye barnehagelærere i jobb.

Tidligere forskning bekreftes i stor grad i vår studie. Vårt særlige bidrag til forskning på sang i barnehagen vil være forskningsdeltakernes vekt på formelle og uformelle situasjoner, samt deres utstrakte bruk av tulle- og tøysesang som et verktøy for avvæpning og motivasjon for sine

kolleger. Kommunikasjonen foregår langt på vei i uformelle situasjoner sammen med barna, men vi ser også at å synge med uformell stil i mer formelle situasjoner som samlingsstund også kan være en metode som har lignende effekt.

I utdanningen kan vi bruke barnehagelærernes argumenter for å legge sangundervisningen til rette med mer konkrete tiltak innenfor den tidsressursen vi har. Situert læring med bruk av repertoar som studentene selv har medvirket til å velge ut, kan være gunstig for en mer målrettet undervisning. Å synge sammen, leke, improvisere og kommunisere med sang kan gjøre studentene tryggere på egne ferdigheter, samt gjøre dem beredt til å bruke sang i uformelle situasjoner. Flere av forskningsdeltakerne sier at de ikke føler seg særlig musikkompetente med «bare barnehagelærerutdanning», og vi bør derfor kanskje legge mer vekt på sang enn på annen musikkundervisning. Ved at studentene føler seg trygge på egen sangstemme og bruk av repertoar, kan vi oppnå at de utvikler en mer positiv musikalsk identitet. Med god selvtillit er det også større sjanse for at de tør å bruke sangen mer og improvisere mer sammen med barna i barnehagen.

## Referanser

- Abril, C. R. (2007). I have a voice but I just can't sing: A narrative investigation of singing and social anxiety. *Music Education Research*, 9(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/14613800601127494>
- Balsnes, A. H., Danbolt, I. Hagen, L. A., Haukenes, S., Knigge, J. & Schei, T. B. (2022). «Det finnes en sang for alt!» Ansattes begrunnelser for sang i barnehage og skole – en empirisk studie. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet* (s. 29–65). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch2>
- Berg, A. (2018). *Rytmens pedagogikk i barnehagen*. Pedagogisk forum.
- Bjørkvold, J.-R. (2005). *Det musiske menneske* (Utvidet utg.). Freidig forlag.
- Botvar, P., Gresaker, A. K. & Hovdlien, O. (2019). Humor og religion – et umake par. I P. Botvar, A. K. Gresaker & O. Hovdlien (Red.), *Ingen spøk: En studie av religion og humor* (s. 9–30). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qpp0630a>

- Crawford, C. B. (1994). Theory and implications regarding the utilization of strategic humour by leaders. *The Journal of Leadership Studies*, 1(4), 53–68.
- Custodero, L. A. & Johnson-Green, E. A. (2003). Passing the cultural torch: Musical experience and musical parenting of infants. *Journal of Research in Music Education*, 51(2). <https://doi.org/10.2307/3345844>
- Daling, G. & Almvik, A. (2022). Korsang og musikalsk ledelse og mestring og velvære. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet* (s. 257–277). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch9>
- Demorest, M., Kelly, J. & Pfordresher, P. Q. (2017). Singing ability, musical self-concept, and future music participation. *Journal of Research in Music Education*, 64(4), 405–420. <https://doi.org/10.1177/0022429416680096>
- De Vries, P. (2015). Music without a music specialist: A primary school story. *International Journal of Music Education*, 33(2), 210–221. <https://doi.org/10.1177/02557614135818>
- Dronning Mauds Minne Høgskole. (2003). *Studieplan for barnehagelærerutdanning*.
- Dronning Mauds Minne Høgskole. (2013). *Studieplan for barnehagelærerutdanning*.
- Dronning Mauds Minne Høgskole. (2019). *Studieplan for barnehagelærerutdanning*. <https://studier.dmmh.no/nb/studieplaner/2018/Barnehagel%C3%A6>
- Dønnem, N. H. & Haugseth, B. A. (2020). Når musikk bringer inn middelalderens karneval inn i barnehagen. I A. Eriksen & B. Isaksen (Red.), *Kunsten å samles* (s. 85–99). Universitetsforlaget.
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Ehrlin, A. & Wallerstvedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: Two steps forward and two steps back. *Early Childhood Development and Care*, 184(12), 1800–1811. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.884086>
- Fagerholt, R. A., Myhr, A., Stene, M., Haugset, A. S., Sivertsen, H., Carlsson, E. & Nilsen, B. T. (2019). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2018* (TFOU-rapport 2019:2). Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Forbord, R. F. (2016). *Humor i ledelse fra lederes perspektiv* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2410342>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2012-06-04-475>
- Grimen, I. T. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Hagen, L. A. & Haukenes, S. (2017). Sangrepertoaret i barnehagen – tradisjon eller stagning? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 15(5), 1–16.

- Holgersen, S.-E. (2002). *Mening og deltakelse. Iakttagelse af 1–5 årige børns deltagelse i musikkundervisning* [Doktoravhandling]. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse.
- Holgersen, S.-E. & Holst, F. (Red). (2020). *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2020*. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.
- Jederlund, U. (2011). *Musik och språk: Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. Liber.
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet*. Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2019). *Tull og tøys på ramme alvor i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Knigge, J., Danbolt, I., Hagen, L. A. & Haukenes, S. (2022). The status quo of singing in kindergartens and schools in Norway: An explorative study. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 74–99. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2905>
- Knudsen, J. S. (2008). Barns spontansang – læring, kommunikasjon eller «selvets teknologi»? I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og ledelse* (s. 161–170). NMH-publikasjoner.
- Kulset, N. B. & Halle, K. (2020). Togetherness! Adult companionship – the key to music making in kindergarten. *Music Education Research*, 22(3), 304–314. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1765155>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Latta, M. M. & Thompson, C. N. (2011). «I can't sing!» The concept of teacher confidence in singing and the use within their classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 12(13).
- Linstead, S. (1985). Jokers wild: The importance of humor in the maintenance of organizational culture. *The Sociological Review*, 33(4), 741–767.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. I S. Malloch & C. Trevarthen (Red.), *Communicative musicality* (s. 1–10). Oxford University Press.
- Mak, P. (2007). Learning music in formal, non-formal and informal contexts. I P. Mak, N. Kors & P. Renshaw, *Formal, non-formal and informal learning in music*. Lectorate Lifelong Learning in Music.

- Pascale, L. M. (2005). Dispelling the myth of the non-singers: Embracing two aesthetics for singing. *Philosophy of Music Education Review*, 13(2), 165–175. <https://muse.jhu/article/190860>
- Peretz, I., Champod A. S. & Hyde, K. (2003). Varieties of musical disorders: The Montreal Battery of Evaluation of Amusia. *Annals of the New York Academy of Sciences Journal*, 999, 1–18. <https://doi.org/10.1196/annals.1284.006>
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Richards, C. (1999). Early childhood preservice teachers' confidence in singing. *Journal of Music Teacher Education; Reston*, 9(1), 6–17.
- Richards, H. & Durrant, C. (2003). To sing or not to sing: A study on the development of «non-singers» in choral activity. *Research Studies in Music Education*, (20), 78–88.
- Rickert, M. (2022). Singing in semiotic assemblages. Pre-schoolers' use of songs in interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 32. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100600>
- Ruismäki, H. & Tereska, T. (2006). Early childhood musical experiences: Contributing to pre-service elementary teachers's self-concept in music and success in music education (during student age). *European Early Childhood Educational Research Journal*, 14(1), 113–130. <https://doi.org/10.1080/13502930685209841>
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sadolin, C. (2021). *Complete vocal technique*. Complete Vocal Institute.
- Schei, T. B. (2011). Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. I K. Stensæth & L.-O. Bonde (Red.), *Musikk, helse, identitet* (s. 85–105). Norges musikkhøgskole.
- Schei, T. B. & Duus, A. L. (2016). *Modig som Mitwa – kunstnerisk utførelse med barnehagebarn*. Fagbokforlaget.
- Sloboda, J. A., Wise, K. J. & Peretz, I. (2005). Quantifying tone deafness in the general population. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 255–261. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.018>
- Solli, M., Aksdal, E. & Inderberg, J. P. (2021). Learning jazz language by aural imitation: A usage-based communicative jazz theory (Part 1). *The Journal of Aesthetic Education*, 55, 82–122. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.55.4.0082>
- Stramkale, L. (2018). Students' perspectives on the implementation of musical activities in Preschool education. *Journal of Education Culture and Society*, 2(2), 109–116. <https://doi.org/10.15503/jecs20182.109.116>
- Sæther, M. (2016). Music in informal and formal learning situations in ECEC. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 1–3. <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1656/1684>



- Sæther, M. (2019). Det skapende barnet. I M. Sæther & E. Angelo, *Barnet og musikken* (s. 94–116). Universitetsforlaget.
- Sæther, M. (2021). Barns lek med sang. I C. D. Fodstad, V. Glaser & M. Sæther, *Den frie lekens vilkår* (s. 137–155). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk forlag.
- Torgersen, J. K. & Sæther, M. (2021). Er jeg musikalsk? Barnehagelæreres oppfatning av egen musikalitet. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher education as context for music pedagogy research* (s. 297–321). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch14>
- Valberg, T. (2012). *Barnehagelæreres musikkfaglige kompetanse; hvor blir den av i møtet med arbeidslivet?* Universitetet i Agder.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Gyldendal Akademisk.
- Vist, T. & Os, E. (2019). Music education through the lens of ITERS-R: Discussing results from 206 toddler day care groups. *Research Studies in Music Education*, 42(3). <https://doi.org/10.1177/1321103X19828785>
- Young, S. (2003). *Music with the under-fours*. Routledge Falmer.
- Øksnes, M. (2017). Lekende motstand som frihetserfaring. I M. Øksnes & M. Samuelson (Red.), *Motstand* (s. 141–159). Cappelen Damm Akademisk.