

This file was downloaded from the institutional repository Brage Hiem

<http://brage.bibsys.no/hhe>

Dette er forfatterens versjon av en artikkel publisert i Norsk pedagogisk tidsskrift.

Artikkelen er fagfellevurdert, men kan mangle forlagets layout, sidetall og siste korrekturrettelser.

Referanse for den publiserte versjonen:

Knudsen, J. S., Aglen, G. S., Danbolt, I. A. & Engesnes, N. (2015). Barnehagens musikalske veivisere. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), 294-306.

Barnehagens musikalske veivisere

Jan Sverre Knudsen

jansverre.knudsen@hioa.no

Professor

Institutt for barnehagelærerutdanning

Høgskolen i Oslo og Akershus

Gry Sagmo Aglen

gry.aglen@hihm.no

Høgskolelektor

Institutt for kunstfag og informasjonsvitenskap

Høgskolen i Hedmark

Ingrid Danbolt

ingrid-anette.danbolt@hioa.no

Høgskolelektor

Institutt for barnehagelærerutdanning

Høgskolen i Oslo og Akershus

Nina Engesnes

nina.engesnes@hioa.no

Høgskolelektor

Institutt for barnehagelærerutdanning

Høgskolen i Oslo og Akershus

Basert på en empirisk undersøkelse i utvalgte barnehager tematiserer artikkelen musikalsk praksis i barnehagens hverdagsliv i et mangfoldsperspektiv. Ved hjelp av sosiologisk og musikk sosiologisk terminologi rettes blikket mot musikalsk aktive ansatte. Fem idealtypiske «musikalske veivisere» blir identifisert: DJ-en, tilretteleggeren, korlederen, omsorgsgiveren og artisten. Disse drøftes i lys av yrkesidentitet, repertoarvalg, bruk av nyere musikkmedier, barns medvirkning og forholdet mellom formell og uformell kompetanse. Med utgangspunkt i veiviserne og deres praksis reises problemstillinger både omkring musikkpedagogisk tenkning og aktuelle politiske føringer om å styrke mangfoldet i barnehagene.

Bakgrunn, tilnærming og metode

Mangfold og variasjon er karakteristiske trekk ved musikkens sosiale plass og funksjon både når det gjelder sjanger og stil, og når det gjelder de menneskene som aktivt engasjerer seg i den. Musikkpreferanser og musikalsk praksis preger oss, definerer oss overfor andre og inngår i våre sosiale posisjoneringer, enten vi hører populærmusikk på treningssenteret, danser tradisjonelle folkedanser, synger i kor, spiller i band eller går i operaen. Mangfoldet har aldri vært større, samtidig som tilgjengeligheten til innspilt musikk aldri har vært enklere eller hurtigere. Når norske barnehager søker å etterkomme ambisjoner om å fremme kulturelt mangfold er det derfor nærliggende å se til musikkfeltet, både som et pedagogisk felt og som en arena for å stimulere til relasjoner på tvers av kulturell bakgrunn. Det er imidlertid sjelden at kulturelt mangfold knyttes til kulturfagene musikk, drama og forming. Oppmerksomheten rettes gjerne mot språk, religion og bakgrunn, men bare i svært liten grad blir barnehagens daglige omgang med kulturelle uttrykk gjenstand for diskusjon.

Artikkelen er basert på studien «Musikalsk mangfold i barnehagen», igangsatt av forfatterne våren 2014 i forbindelse med Utdanningsdirektoratets satsing «Kompetanse for mangfold». Den primære målsettingen har vært å undersøke hvordan ambisjoner om kulturelt mangfold implementeres gjennom musikalsk praksis. Datamaterialet som ligger til grunn består av notater og lydopptak fra observasjoner, samt 7 intervjuer utført i 5 barnehager som alle preges av aktiv musikkbruk.

Valg av barnehager og informanter har vært strategisk og formålsbestemt (Johannessen, Christoffersen & Tufte 2010; Postholm 2005). Vi har plukket ut barnehager med en klar prioritering av musikk og undersøkt arbeidet til ansatte som har musikalsk praksis som en vesentlig del av jobben sin. Kontakten med barnehagene har blitt opprettet via studenter på arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU). Et sentralt tema har vært å undersøke informantenes oppfatninger og refleksjoner omkring egen musikalsk praksis; deres *deltakerkunnskap* (Rasmussen 2010). Observasjonene er foretatt under lek, samlingsstunder, måltider og i utetiden. Det har vært et poeng for oss å holde en lav profil for ikke å forstyrre den spontane musikkbruken blant barna, men også for at de voksne skulle få rom til å musisere med barna som de pleier. Vi har gjennomført semistrukturerte intervjuer med pedagogisk leder, barnehagelærere og assistenter i alle barnehagene (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009). Innsamlingsprosessen har vært preget av en abduktiv form. Vi har vekslet mellom empiri og teori, mellom feltstudier og diskusjoner i forfattergruppa. Empirien har vært drøftet og analysert før vi igjen har foretatt nye intervjuer og observasjoner. Vår faglige tilnærming, begrepsbruk og teoretisering har utviklet seg kontinuerlig gjennom hele denne prosessen.

I samsvar med nyere publikasjoner (Kasin 2012; Vestad 2013) har studien gitt innblikk i de omfattende endringene bruk av kultur i barnehagen har gjennomgått de siste årene. Dette er tendenser som henger sammen med økende mangfold både i personalgruppene og barnegruppene sammensetning. Endringene omfatter blant annet:

- Svakere fokus på barnehagen som formidler av kulturelle fellesverdier
- Større rom for kultur knyttet til minoritetsspråklige
- Sterkere innslag av populærkultur og annen kultur som ikke opprinnelig er ment for barn
- Større variasjon i mulige subjektposisjoner kulturinteresserte ansatte kan innta
- Økende bruk av teknologi i barnehagens kulturarbeid (streaming, nedlastinger, apper, nettbrett)

Vi forstår mangfold i denne sammenhengen som kulturell variasjon i vid forstand; det handler om kulturelle posisjoneringer som kan være knyttet til kjønn, språk, alder, utdanning, trender, interesser og livssyn. Vårt teoretiske utgangspunkt bygger på musikk sosiologen Ruth Finnegan (1989) kjernebegrep «*pathways*», som kan forstås som en metafor for hvordan omgang med musikk handler om tilgjengelige «veier» som mennesker med et kulturelt engasjement kan skape, og velge å følge. Å engasjere seg i musikk ser Finnegan som en strategi som inngår i forhandlinger om personlig og sosial identitet, samtidig som det tilbyr muligheter til sosial anerkjennelse.

Som sosiologisk tilnærming handler «*pathways*» om å finne en fruktbar tilnærming til å undersøke forholdet mellom individ og sosiale omgivelser, mellom å forme sosiale strukturer og selv bli formet av dem. Metaforen kan forstås som en nyansering, men også en motsetning

til Bourdieus *habitus* (Bourdieu 1990). Mens *habitus* knyttes til et latent handlingspotensial eller «varige, overførbare disposisjoner» (Bourdieu 1990, s. 53), vinkles «pathways» i større grad mot det dynamiske og prosessuelle som kan ligge i det å gå opp og følge egne veier. Bourdieus *habitus* er ikke fastspikret, den kan endres over tid, men inneholder likevel en viss treghet eller motstand mot endring. En «pathway» forstås dynamisk, den ligger der og kan følges, samtidig som den er avhengig av å brukes for i det hele tatt å eksistere. Glemte stier gror igjen, mens det alltid vil være mulig å forlate optrukne stier og lage nye. Det vil være en balanse mellom å ledes langs bestemte veier og selv å trække opp nye, vedlikeholde dem, utvide dem eller neglisjere dem. Ved å bruke metaforen «pathway» eller på norsk, *veier* unngår vi forestillinger om det konkrete, stabile og fastlagte (Finnegan 1989, s. 306). Det handler om en anerkjennelse av menneskers handlingspotensial og mulighet til å gjøre valg ved de «veikryss» de møter.

Musikalske veivisere

I vår undersøkelse la vi merke til at musikalsk praksis i barnehagen i overveiende grad er avhengig av enkeltpersoner med et spesielt personlig engasjement for musikk. Et fokus på disse ansatte ser vi derfor som uunnværlig for å forstå hvordan musikalsk mangfold praktiseres. På bakgrunn av Finnegans teoretisering valgte vi å kalle slike ressurspersoner for «musikalske veivisere», ansatte som skaper og følger musikalske veier i sitt daglige arbeid. De er engasjert i musikk både i jobb og fritid, og etablerer derved gjennom musikalsk praksis en sammenheng mellom privatsfæren og yrkessfæren. Dette aspektet henger sammen med den posisjonen musikalsk praksis har i samfunnet for øvrig. Musikk er ikke bare et fag, men også en vesentlig del av menneskers daglige liv, deres fritid og deres identitet både som lyttere, utøvere og i omgang med andre.

«Veivisere» i vår bruk kan forstås som en parallell til «subjektposisjoner», opprinnelig tatt i bruk innenfor sosialpsykologien av Davies og Harré (1990) og i dag også brukt i pedagogisk og musikkpedagogisk forskning (e.g. Mausestaden & Kostøl 2010; Vestad 2014). Gjennom diskursiv musikalsk praksis følges veier som leder fram til sosialt anerkjente subjektposisjoner som musikalske veivisere. De sosiale omgivelsene i en barnehage gjør visse posisjoner tilgjengelige samtidig som posisjonene i seg selv er formet av aktørenes valg og handlekraft. Som med «subjektposisjoner» rettes oppmerksomheten mot prosessuelle forhold mer enn det fastlagte og formaliserte; posisjoneringen er mer interessant enn posisjonen den fører fram til. Vi ser på musikalsk praksis som det å følge et forløp som blant annet innebærer å «posisjonere seg» innenfor en sosial virkelighet. Veiviserne inntar uformelle og potensielt skiftende posisjoner som ikke er etablert på et institusjonelt nivå. Som Mausestaden og Kostøl (2010, s. 234) påpeker, vil det i en undersøkelse av pedagogers subjektposisjoner være «... viktig å fokusere på hvordan handling har sammenheng med hvem man «er»». Veiviserens praksis er ikke nedfelt i noen stillingsbeskrivelse for barnehageansatte, men uløselig knyttet til personlige preferanser og engasjement, fremfor alt til kulturelle arenaer utenfor barnehagen.

Det kan være nødvendig også med en avgrensning i forhold til begrepet *rolle*. Torill Vists (2002) omtale av «musikalske voksenroller» har klare likhetstrekk med vår gjennomgang senere i artikkelen. Når vi har valgt å bruke «veier» og «veivisere», ønsker vi – i samsvar med Finnegans tilnærming – å rette oppmerksomheten mot den sentrale og altomfattende funksjonen musikalsk engasjement kan ha i menneskers liv, og hvordan dette også har en innflytelse på yrkesutøvelsen. Vi ser ikke på veiviserne som en musikalsk rolle «... som den

voksne tar på seg» på arbeidsplassen (Vist 2002, s. 76), men som et uttrykk for et helhetlig musikalsk engasjement med forgreninger til flere livsarenaer. Mens «rolle» kan antyde et «manuskript» man følger når man står i en bestemt sosial posisjon, indikerer «veiviser» snarere at man navigerer i forhold til et kart med et nettverk av mulige ruter som kan velges, ruter som går innenfor og utenfor arbeidsplassen.

«Musikalske veivisere» forteller også om lederskap – det handler ikke bare om å finne sin egen vei, men å vise vei for andre. Dette knytter an til musikkfagets gjennomgripende sosiale karakter. I barnehagen er spilling, sang, lytting og dans utpregede sosiale aktiviteter. Veiviserne er ressurspersoner som gjennom sitt engasjement får musikk til å skje og får barn og andre voksne til å delta. De nyter anerkjennelse for sin musikalske virksomhet, og forståelse for at deres musikalske veier utenfor barnehagen også er faglig relevante. Kulturelt engasjement og evnen til å bruke det i jobben er ettertraktede egenskaper i barnehagen, noe som også gir veiviserne frihet til å dyrke egne musikkpreferanser i jobben.

Som analytisk redskap for videre drøfting har vi tatt utgangspunkt i Max Webers tenkning om *idealtyper* (Weber & Swedberg 1999). En idealtipe forstås som en strategisk, «enhetlig analytisk konstruksjon» (ibid., s. 248) som framhever karakteristiske trekk i den hensikt å gjøre det lettere å foreta sammenligning og drøfting. Formålet er ikke å lage nøyaktige empiriske beskrivelser, men å kategorisere på bakgrunn av understreking og rendyrking. Med utgangspunkt i vårt materiale har vi arbeidet oss fram til fem ulike idealtypiske veivisere: *DJ-en*, *tilretteleggeren*, *korlederen*, *omsorgsgiveren* og *artisten*. Det kan utvilsomt finnes andre så vel som ulike kombinasjoner av disse, men de fem favner likevel noe av spennet og mangfoldet som finnes i dagens barnehager. Enkelte uttalelser og uttrykk fra intervjuer er sitert i presentasjonene (markert med anførselstegn), men idealtypene bør likevel ikke forstås som en presentasjon av bestemte barnehageansatte vi har møtt; de er konstruert for å tydeliggjøre og understreke trekk vi har forstått som vesentlige.

DJ-en

DJ-en er barnehagens fremste formidler av innspilt musikk. Hun har erfaring med diskjockey-virksomhet på fritiden, «har gjerne musikk på hele dagen» og «er best på *play* på spiller'n». Musikkfiler og videoer henter hun fra nettsjenesene Youtube, Spotify og Wimp. Hun holder seg oppdatert på det nyeste av interaktive musikk-apper som hun bruker aktivt på nettbrett og smarttelefon sammen med barna. Ved hjelp av digital programvare (Garageband, Audacity, Bloom, Gyrosynth, EasyBeats) lar hun barna komponere og leke med lyder. Musikkbruken er bevisst, men det er stort rom for spontanitet. Hun er opptatt av barns medvirkning og følger opp innspillene deres ved å finne fram til musikken de ønsker å høre. På utflukter har hun ofte med sin egen bærbare musikkspiller og en liten «Music Angel» høyttaler. Når barnehagen er på tur kan en melodi hun hører et barn gå og nynne på straks føre til at hun finner den på Internett og spiller den av: «Da var det jo bare rett inn på Wimpen og få kobla på en høyttaler og finne [låten barnet sang på]. Og så hadde jeg plutselig allsang.» Hun har sine egne private spillelister og lager også spillelister tilpasset barnas ønsker, alt etter hvilke behov som dukker opp i barnehagehverdagen.

Repertoaret spenner vidt, men har mest vekt på populærmusikk hun selv har et forhold til. Det dreier seg lite om musikk spesielt laget for barn. Hun ønsker å gjøre barna kjent med det hun selv oppfatter som «den gode musikken», for at de skal få «litt andre impulser enn bare det som går på P4 og topp 20».

DJ-en er opptatt av lytting, bevegelse, spilling og sang til innspilt musikk. Hun skaper liv i barnehagen ved å arrangere disco og få barna til å danse til musikken hun setter på – og hun er gjerne med selv og danser. Samtidig ser DJ-en musikk som en fin måte å skape og bearbeide stemninger på. Det er DJ-en som får samlet barna til hvilestunden ved å sette på rolig musikk, gjerne klassiske innspillinger som «Morgenstemning» av Grieg. Som en bevisst musikklytter har hun erfaring med å bruke musikk til å regulere egne følelser og stemninger (DeNora 2000). Dette vet hun å utnytte når hun ved hjelp av innspilt musikk også tilbyr barna muligheter til å engasjere seg følelsesmessig og la seg påvirke av musikken (Vestad 2013; Vist 2014).

Tilretteleggeren

Den musikalske *tilretteleggeren* er en ansatt uten formell musikkbakgrunn og erfaring. Hennes musikalske vei er preget av gode og nære opplevelser med musikk i hverdagslivet. Hun deltar ikke i organisert musikkaktivitet utenom jobben, men er en ivrig lytter og går av og til på konsert. I barnehagen er hun ikke av dem som ønsker å være i fokus ved å opptre eller lede musikkaktiviteter. Hun bidrar med sin egen inspirasjon og musikkglede i de mer uformelle arenaene, i «mellomrommene»; i barnestyrte aktiviteter inne og ute. Hun legger til rette for at barna får impulser som stimulerer dem til å musisere selv i leken. Hennes eget repertoar kan bestå av musikk som brukes i samlingsstunden og fra barnehagens fellesrepertoar. Tilretteleggeren tar i bruk disse i den uorganiserte leken, men trekker seg gjerne tilbake og lar barna musisere videre på sin egen måte. Hun gir impulser til en kreativ prosess, en «motivasjon til handling» hvor barnets eksperimenterende uttrykk settes i gang av impulsen (Sæther & Aalberg 2012, s. 173).

Hvordan en tilrettelegger kan arbeide ser vi i en av våre observasjoner fra en småbarnsavdeling. Tidlig på dagen var det samlingsstund ledet av pedagogisk leder, der de sang den vestafrikanske sangen «Samina» (Ese 2007, s. 52) og akkompagnerte på djembetrommer. Senere på dagen finner tilretteleggeren fram djembene på nytt og legger dem ut over gulvet. Hun spiller ikke selv, men setter seg på gulvet et stykke unna og begynner å synge «Samina». Barna henger seg på sangen, finner hver sin djembe og begynner å spille. Tilretteleggeren slutter å synge, men barna fortsetter, løfter opp djembene og bærer dem rundt i rommet. Så setter de seg ned et annet sted, sangen går over til «Bæ, bæ lille lam» og de begynner å spille ordrytmen. Lukas på tre år leder an, synger «Samina» på nytt, og endrer stemmen til å ha en mørk og «skummel» klang, hes klang, lys klang etc. De andre barna hermer og følger opp, helt til de etter hvert finner noe annet å leke med og lar djembene ligge spredt ut over gulvet. Alt dette skjer mens tilretteleggeren har trukket seg unna, og bare observerer barnas egen musisering som er et resultat av impulsen hun ga ved å hente fram trommene og synge noen strofer. Barna improviserte videre på dette ved å trekke inn andre sanger, rytmer og stemmeklanger. Gjennom den kreative prosessen finner de et eget uttrykk basert på inntrykkene de har fått tidligere.

Tilretteleggeren kommer med sin uformelle bakgrunn gjerne i skyggen av andre ansatte med mer utdanning eller større behov for å være synlige. Med sin stimulering av barns musikalske impulser i «mellomrommene» har hun likevel en vesentlig plass i barnehagens musikkbruk. Hun har et blikk for barnekultur, forstått som barns egen musikklek, improvisasjon og sang.

Korlederen

Korlederen har pedagogisk og musikkpedagogisk bakgrunn og deltar aktivt i et amatørkor på fritiden. Hun er utdannet barnehagelærer med musikk som fordypning eller tilleggsutdanning. Hun har klare musikalske målsettinger og er bevisst alle musikalske valg: repertoar, metoder, instrumenter og bevegelser. Hun fremstår som barnehagens musikk ekspert, og er den som oftest planlegger og leder musikken i samlingsstunden og andre voksenstyrte aktiviteter. Hun har satt i gang et barnekor med de største barna, som øver en gang i uka og opptrer ved høytider og avslutningsfester. Korlederen synger selv, og spiller i tillegg både gitar og piano. Hun får barna til å opptre, og det er først og fremst barnas sang og musikalske aktivitet som er i fokus, bruk av innspilt musikk kommer i andre rekke. Hun er opptatt av allsidighet og mangfold i sitt musikkvalg, men har en forkjærlighet for de sjangerne som lenge har rådet grunnen i norsk musikkpedagogikk: klassisk musikk, norsk folkemusikk og musikk skrevet for barn. De «gode gamle» norske barnesangforfatterne er ofte med: Prøysen, Egner og Munthe.

Korlederen er opptatt av barnets stemmebruk. Hun er bevisst forskjellene mellom barns og voksnes stemmer og arbeider for å motvirke den utbredte tendensen til å legge sanger i et toneleie som er for dypt til at barna klarer å synge rent og delta aktivt (Fagius 2007). Korlederen er også opptatt av det sosiale ved å synge sammen. Hun ser på musikk som en vesentlig del av den sosiale læringen i barnehagen. Hun oppfordrer barna i koret til å lytte til hverandre og følge normer for hvordan man bør oppføre seg når man synger sammen. Korlederen fremhever at barna blir motivert og inspirert av musikk, og at de opplever mestringsfølelse. I tillegg til å fokusere på musikkens egenverdi bruker hun den også instrumentelt, til å styrke grunnleggende ferdigheter, sosial samhandling og andre fagområder. For eksempel er hun bevisst på at ringdanser alltid utføres med sola – «i skriveretningen».

Korlederen er også opptatt av at barn skal spille på instrumenter. Det dreier seg fortrinnsvis om enkle «pedagogiske» instrumenter, men kan også være instrumenter som barna lager selv (Oberborbeck 2006; Ramfjord 2005). Hun lager rytmearrangementer tilpasset barnegruppen, både til sanger som barna synger med på og til innspilt musikk de kan spille samme sammen med.

Omsorgsgiveren

Den musikalske *omsorgsgiveren* jobber gjerne på småbarnsavdelingen og uttrykker seg ofte musikalsk med egen stemme. Dersom det skal benyttes innspilt musikk, skal den være «barnevennlig» og ikke inneholde upassende språk. Han er oppmerksom på spillelistene som benyttes, og føler seg tryggest når barna peker på Disney-symbolene på Spotify.

Omsorgsgiveren er oppdatert på småbarnspedagogikk, og ser på musikken som den mest naturlige måten å kommunisere med barn på. Barna kan høre ham plystre eller synge i ulike situasjoner: på kjøkkenet eller ved stellebordet, ved huska eller i sandkassa. Han er opptatt av å oppmuntre og bekrefte barns spontansang og improviserte rytmelek og svarer dem gjerne med å synge selv på barns eget «musikalske morsmål» (Bjørkvold 1985). I observasjonene våre kunne vi se omsorgsgiveren ta i bruk småbarnskulturens vanligste sangformler, for eksempel ved å synge spontant på en ters til Oskar som løp frydefullt fra vegg til vegg inne på avdelingen: «Heia Oskar, heia Oskar».

Omsorgsgiveren ser på seg selv som en musikalsk «ladestasjon» som barn kan oppsøke for å «lade batteriene» med sang, anerkjennelse og fysisk nærhet før de igjen kaster seg ut i lekende

utforsking av omgivelsene. Han ser på dette som viktig for det lille barnets mot til å gjøre nye erfaringer. Han plasserer seg derfor tilgjengelig for barna, gjerne sittende på gulvet litt i utkanten av leken, med et åpent og observant blikk. Noen ganger tar barna i bruk musikken de fikk på «ladestasjonen» når de er i samspill med hverandre etterpå, mens andre ganger er det fraser fra populærmusikk de benytter i leken.

Hans årvåkne blikk for det særegne ved barns uttrykksformer gjør at han vet å stille seg inn på deres bølgelengde gjennom affektiv inntoning (Stern 1985). Han bekrefter gjerne et barns stemmeutforsking med et anerkjennende smil og et «overrasket» blikk, eller ved å nynne svakt med barnet på armen mens han husker det i takt, opp og ned, opp og ned. Han er også den som gjerne henter en spilledåse til det lille barnet som gråter sårt når mamma går om morgenen, hvis han har det for travelt til å trøste med en sang selv.

Artisten

Artisten arbeider som assistent og har en omfattende uformell musikalsk bakgrunn, først og fremst fra å spille gitar i band på fritiden. Artisten har et sterkt personlig behov for å uttrykke seg musikalsk – han kan bli «skikkelig spillesugen» og får utløp for dette ved å spille – med barna og for barna. Repertoaret spenner fra tradisjonelle barnesanger til mer typisk bandrepertoar. Han tar med seg låter fra sitt eget band og får barna med, både som deltakere og publikum. Samtidig er han lydhør for barnas ønsker, og arrangerer gjerne «ønskekonsert» der han lett akkompagnerer en hvilken som helst sang barna måtte foreslå. Han er opptatt av at barna skal ha det gøy; hans beste opplevelser på jobben er når han «får det til å svinge» i samspill med barna. Å ha god anledning til å spille bidrar sterkt til at artisten trives i jobben. Det oppleves givende å bidra med noe han mestrer og trives med å gjøre. Han er godt fornøyd med å være barnehagens utøvende musiker, og føler ikke noe behov for pedagogiske planer bare han får spilt gitar med ungene.

Barnehagen ser på artistens ferdigheter som en ressurs; han nyter respekt og anerkjennelse for det han gjør og for den gode kontakten han etablerer med barna. Likevel, både som mann og som utøvende musiker oppfatter han sin egen posisjon litt på siden av de andre, og vurderes også slik av andre ansatte. Han synes selv han utfører jobben «liksom på en annen måte».

Artisten har opparbeidet musikalske ferdigheter uten å ha fulgt noen formell musikkutdanning. Lucy Green (2002) viser hvordan populærmusikers kunnskap og ferdigheter for det meste er et resultat av muntlig trading gjennom direkte imitasjon, utprøving og improvisasjon i et frivillig, lystbetont samspill. Artisten har ikke vært innom mesterlærertradisjonen (Kvale, Rygge, Brinkmann & Anderssen 2009) slik som klassiske musikere, men har på egen hånd og i bandsamspill funnet ut av hvordan han skal bruke instrumentene sine. Disse læringsprosessene har et nært slektskap med hvordan barn lærer og utvikler musikalske uttrykk gjennom lytting, herming og improvisasjon (Campbell 1998; Young 2004). Dette slektskapet kan muligens innebære at artisten i større grad enn ansatte med en formell musikkutdanning vil kunne identifisere seg med barns egne musikalske uttrykksmåter og kommunikasjonsformer, og forstå barn «liksom på en annen måte».

Diskusjon

De fem veiviserne utgjør, som tidligere påpekt, en konstruert typologi basert på intervjuer og observasjoner i de barnehagene vi har undersøkt i vårt prosjekt, samt vår øvrige erfaring fra feltet. Det vil selvfølgelig kunne identifiseres andre veivisere som har andre metoder og

dyrker andre musikkjangre, som tradisjonsmusikk fra Norge eller andre land, joik eller rap. Vi mener likevel at disse fem kan stå som representanter for det mangfoldet av innfallsvinkler til musikalsk praksis som finnes i norske barnehager. De bidrar også til å ivareta og stimulere de mange ulike måtene barn selv tar i bruk musikk i sitt hverdagsliv (Campbell 1998; Countryman, Gabriel & Thompson 2015; Knudsen 2008; Vestad 2013).

Med utgangspunkt i veiviserne og deres tilnærminger kan det reises problemstillinger både omkring musikkpedagogisk tenking og aktuelle politiske føringer om å styrke mangfoldet i barnehagene. Det er påfallende at det i overveiende grad er ansatte med norsk bakgrunn som blir musikalske veivisere. Dette kan forstås på ulike måter. Barnehagens tradisjonelle musikkrepertoar kan sees som et uttrykk for institusjonens rolle som ivaretaker av en kulturell kontinuitet, først og fremst basert på forestillinger om en felles, historisk forankret norsk kultur. Det påpekes at musikkbruk i barnehagene er dominert av et standardrepertoar med lite rom for fornyelse (Hagen & Haukenes 2013) og er preget av et «kulturelt etterslep» (Sundin 1977, s. 84; Vestad 2013, s. 50). I dette ligger det at barnehagen er lite oppdatert når det gjelder nyere musikk, blant annet fordi ansatte prioriterer bruk av musikk de husker fra sin egen barndom, som de synes det er verdifullt å formidle videre til nye generasjoner. Det er tydeligvis noen barrierer som må overskrides for å utfordre barnehagens «sangkanon» med sin historiske forankring i norsk kultur.

Det kan likevel synes som at det kulturelle etterslepet er i ferd med å minske i og med den økende bruken av Internett og streamingtjenester, noe ikke minst DJ-en vet å benytte seg av. Tilgangen til all verdens musikkjangre er i dag overveldende, og tiden fra et innspilt produkt lanseres til det tas i bruk i barnehagen er nærmest lik null. Før utviklingen av kommunikasjonsmediene var kilden til musikkrepertoar først og fremst sangbøker og fysiske musikkmedier (LP, CD). Mens det tidligere kunne ta et par tiår før populærmusikk ble inkludert i en norsk sangbok (Olsen 2014), skjer distribusjonen i dag nærmest øyeblikkelig. En pågående undersøkelse av musikkrepertoar gjennomført i Oslo-området ved ansatte og barnehagelærerstudenter ved HiOA tyder på at de virtuelle mediene er i ferd med å overta fullstendig. CD-samlinger i barnehagene er lite oppdaterte og blir lite brukt. De musikalske veiviserne går heller til PC-en og mobilen enn til bokhylla og CD-samlingen når de vil lære seg en ny sang. Selv om mange «klassikere» fra det eldre norske sangrepertoaret holder stand, viser den aktive musikkbruken et oppdatert og mangfoldig bilde. Når det er så lett å få tak i de nyeste hits fra YouTube eller Wimp er det kort vei til at disse også får en framtrædende plass i barnehagen. Det kulturelle etterslepet er redusert.

Det er verdt å merke seg at veiviserne ikke nødvendigvis har pedagogisk bakgrunn, og at de ikke nødvendigvis forstår sin egen praksis i lys av musikkpedagogisk tenkning. DJ-en, artisten og omsorgsgiveren ser ikke på musikkarbeidet sitt som undervisning og knytter det ikke primært til utvikling av musikalske kunnskaper og ferdigheter hos barna. Deres rasjonale for å arbeide med barn og musikk ligger snarere i opplevelseskvaliteter i samspillet. Tilretteleggeren og korlederen vil begge kunne ha konkrete musikalske læringsmål for øye, men der korlederen arbeider gjennom strukturert, voksenstyrt undervisningsaktivitet vil tilretteleggeren finne mer uformelle veier til å støtte barnas egne musikalske initiativ i lek og uformelt samspill.

Med unntak av korlederen vil praksisen til alle veiviserne vi har identifisert inneholde aspekter av uformell læring. De uformelle veiene til musikalsk læring har i de senere år blitt

vi et økende faglig oppmerksomhet. Lucy Green argumenterer for at populærmusikkens uformelle læringsmåter bør danne grunnlaget for en ny musikkpedagogisk tenkning (Green 2002, 2008). Basert på en sosiokulturell tilnærming problematiserer Göran Folkestad (2006) forestillinger om at barn lærer musikk gjennom strukturert, metodisk undervisning. Han hevder at storparten av musikalsk læring i dag foregår i situasjoner der intensjonen ikke er å lære, men rett og slett å spille, lytte, danse og være sammen i musikalsk utfoldelse. En større anerkjennelse av potensialet som ligger i uformell læring vil trolig kunne gi de veiviserne som tar dette i bruk i sitt arbeid en høyere status, og gjøre det lettere for dem å legitimere sin egen tilnærming til bruk av musikk i barnehagen.

I Norge har en av de sterkeste innflytelsene på musikkarbeid med små barn utvilsomt kommet fra den «rytmiske» musikkpedagogikken, spesielt influert av danske pedagoger (Hammershøj, Bureid & Gabrielsen 1995; Hedegaard 1995). Denne retningen oppsto som et initiativ for å få mer populærmusikk inn i undervisningen, ofte begrunnet ved å vise til at improvisert, «rytmisk musikk» lå nærmere barnets naturlige, kroppslige uttrykk (Kirk 2006). «Rytmsk musikk» blir i denne sammenhengen forstått som jazz, pop, rock og «verdensmusikk». Det fokuseres på kropp og bevegelse, improvisasjon og lek. Inspirasjon fra afrikansk og latinamerikansk musikk er framtrædende. *Djemben*, den store vestafrikanske trommen, har en sentral plass, og er i dag kanskje blitt det mest brukte musikkinstrumentet i norske barnehager. Djemben har vist seg svært anvendelig i arbeid med barn. Det kreves ikke så mye trening for å kunne bruke den effektivt i rytmisk samspill, noe som har bidratt til at vi ser mange musikalske veivisere med relativt liten formell musikkbakgrunn, slik som den *tilretteleggeren* vi viser til.

Den «rytmiske musikkens» gjennomslag i norsk barnehagelærerutdanning og i barnehagene har i det hele tatt åpnet opp for nye musikalske veivisere med tilhørighet til andre sjangre enn de som har dominert den formelle musikkutdanningen. Det kan imidlertid innvendes at begeistring for afrikansk og latinamerikansk musikk også kan fungere som et flerkulturelt alibi. Prioritering av disse musikkformene gjør det lett å hevde at man arbeider mangfoldig og flerkulturelt mens man totalt overser musikkulturen til store innvandrergupper med bakgrunn fra for eksempel Polen, Somalia eller Pakistan. Den tidligere nevnte undersøkelsen av barnehagers musikkrepertoar tyder på at materiale fra de større innvandrerguppene bare unntaksvis får en plass i barnehagen. En undersøkelse av musikkrepertoar i dansk skole fastslår at det er forsvinnende lite musikk fra innvandreres kultur i undervisningen (Fock 1997).

Det er også andre forhold vi bør være klar over når vi drøfter musikk i et mangfoldsperspektiv. Musikkutøvelse, musikksmak og musikkbruk er nær knyttet til personlig identitet og selvpresentasjon (Ruud 2013). For de fleste veiviserne handler arbeidet med musikk om et engasjement som også er dypt personlig. Å formidle musikk i barnehagen kan være en integrert del av et musikalsk engasjement som utøves eller dyrkes også på andre sosiale arenaer. I våre observasjoner ser vi tydelig at egne musikkpreferanser og musikalsk bakgrunn har en avgjørende betydning. De musikalske veiviserne formidler gjerne «sin» musikk, enten det gjelder musikk de aktivt dyrker selv utenfor barnehagen eller innspilt musikk de gjerne lytter til. Vi har også et klart inntrykk av at veiviserne gis gode muligheter til å basere musikkarbeidet på egen musikk. Engasjement verdsettes av ledelsen og andre ansatte, og det er stor åpenhet når det gjelder sjanger og arbeidsmåter. De som viser engasjement får frie tøyler.

Disse betraktningene reiser problemstillinger med til dels etiske undertoner. På den ene siden synes det opplagt at de musikalske veivisernes personlige engasjementet oppfattes som en verdifull ressurs, eller til og med en forutsetning for godt musikkarbeid. Engasjement smitter, og barna får oppleve voksne mennesker som viser begeistring, formidler musikkglede og gir av seg selv. Det er opplagt at dette gjør inntrykk og stimulerer til deltagelse enten det dreier seg om Prøysen, Kiss eller Grieg. Samtidig trekkes det også fram motforestillinger. I rådende forestillinger om barn og barndom hersker en utbredt anerkjennelse av barn som medvirkende, handlende subjekter (Bae 2009; Kjørholt 2001). Ansattes profesjonalitet settes i sammenheng med å plassere barnet i sentrum som subjekt (Vestad 2013). I tråd med dette skal musikken i barnehagen primært være til for barna – «til barnets beste». Det kan i denne sammenhengen forekomme en bekymring for at ansattes behov for å dyrke «sin» musikk kan gå på bekostning av å ta hensyn til og stimulere barnas kulturelle behov. Samtidig kan det også bemerkes at når voksne tar i bruk «sin» musikk i barnehagen, så vil det i de fleste tilfeller dreie seg om «voksen» musikk, altså musikk som ikke er spesielt rettet mot barn. Innvendinger mot dette kan dreie seg om at musikken er for komplisert for barn, eller at den kan gi uheldige assosiasjoner. I forhold til begge disse argumentene kan det innvendes at nettopp det personlige engasjementet også er en ressurs, og noe som i det store og hele verdsettes høyt.

Når vi i denne artikkelen har drøftet musikalske veivisere i barnehagen, har vi på bakgrunn av våre observasjoner lagt vekt på betydningen av uformell kompetanse så vel som musikalsk engasjement utenfor jobben. Dette kan muligens oppfattes som om vi løfter fram disse aspektene på bekostning av fagkunnskap ervervet gjennom utdanning. Som lærere i musikk ved norske barnehagelærerutdanninger er vi godt kjent med samspillet mellom uformell og formell kompetanse. Vi ser nytten av den uformelle «fortrolighetskompetansen» som musikalsk engasjerte studenter bærer med seg gjennom sin egen bakgrunn, samtidig som vi ser at de profitterer på den mer tradisjonelle «påstandskunnskapen» og «ferdighetskunnskapen» de erverver gjennom studiet (Nerland 2004, s. 48). Blant våre studenter finner vi potensielle utgaver av alle de musikalske veiviserne vi har omtalt her. Vi opplever at disse studentene gjennom barnehagelærerutdanningen både kan tilbys en mulighet til å innlemme kunnskap og erfaring fra utdanningsløpet i sin egen musikalske vei, og at de kan få anledning til å bli kjent med andre veier som kan styrke faglig selvtillit og gi deres egen vei en pedagogisk forankring.

Rammeplanen for barnehagene (Kunnskapsdepartementet 2011) er svært generell i sin omtale av kultur og gir ingen spesifikke føringer angående musikk. Ingen sjangre eller musikkformer nevnes, og det finnes ingen anbefalinger om arbeidsmåter. Mangfoldperspektiver er imidlertid tydelige: verdien av kulturmøter presiseres, og samisk kultur og andre minoritetskulturer nevnes spesielt. I omtalen av fagområdet «Kunst, kultur og kreativitet» vektlegges allsidighet og at barna skal få møte «lokale, nasjonale og internasjonale kunst- og kulturuttrykk» (ibid., s. 44). Disse svært åpne føringene gir åpenbart rom for at de ulike veiviserne vi har identifisert, her, lett vil kunne legitimere sin egen musikalske vei med henvisning til rammeplanen.

Hvis vi avslutningsvis vender tilbake til Ruth Finnegan (1989) musikalske «pathways», er det verdt å merke seg at disse var basert på studier av amatører i det uorganiserte musikklivet i en liten engelsk by. Å finne sin musikalske vei i dette landskapet beskriver hun som viljestyrt, lystbetont og frivillig, samtidig som det er en vesentlig del av identitetsdannelse og sosial posisjonering. Kanskje er det slik at de åpne føringene i Rammeplanen og den friheten dette

innebærer, tilbyr muligheter som ikke er så helt ulike de som finnes i det frivillige musikklivet som Finnegan tar utgangspunkt i. Engasjerte ansatte, med eller uten formell utdanning, har i barnehagen en anledning til å gjøre musikalsk praksis til en betydningsfull del av sin personlige musikalske vei, en vei de følger for å dyrke og utvikle sine egne musikkinteresser samtidig som de arbeider for å skape et mangfoldig, frodig og utviklende musikkliv i samspill med barn.

Litteratur

- Bae, Berit (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (3), s. 391–406.
- Bjørkvold, Jon-Roar (1985). *Den spontane barnesangen – vårt musikalske morsmål: en undersøkelse av førskolebarns sang i tre barnehager i Oslo*. Oslo: Cappelen.
- Bourdieu, Pierre (1990). *The logic of practice*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Campbell, Patricia Shehan (1998). *Songs in their heads : music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press.
- Countryman, June, Gabriel, Martha & Thompson, Katherine (2015). Children's spontaneous vocalisations during play: aesthetic dimensions. *Music Education Research*. Hentet fra DOI:10.1080/14613808.2015.1019440
- Davies, Bronwyn & Harré, Rom (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20 (1), s. 43–63.
- DeNora, Tia (2000). *Music in everyday life*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Ese, Kirsti (2007). *Av glede lager vi musikk : sang og rytmikk for barnehage og småskole*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Fagius, Gunnel (2007). *Barn och sång: om rösten, sångerna och vägen dit*. Lund: Studentlitteratur.
- Finnegan, Ruth (1989). *The hidden musicians : music-making in an English town*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fock, Eva (1997). Music – intercultural communication? *Nordicom-information*, 1997 (4).
- Folkestad, Göran (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British journal of music education*, 23 (2), s. 135–145.
- Green, Lucy (2002). *How popular musicians learn : a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, Lucy (2008). *Music, informal learning and the school a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hagen, Liv Anna & Haukenes, Siri (2013). Samme gamle sanger om de samme gamle ting. *Barnehagefolk*, 2013 (3).
- Hammershøj, Henny, Bureid, Gunnar & Gabrielsen, Leif (1995). *Barnets musikalske vei : barn og musikk fra 0-6 år*. Oslo: TANO.
- Hedegaard, Søren (1995). *Trommeleg : et musikkpædagogisk grundlag*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Christoffersen, Line & Tuft, Per Arne (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kasin, Olav (2012). Kultur som mangfold og problem i barnehagen. I Sissel Egden & Per Inge Båtnes (red.). *Flerkulturell forståelse i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kirk, Elsebeth (red.). (2006). *Musik & pædagogik* (2. utg.). Århus: Forlaget Modtryk.
- Kjørholt, Anne Trine (2001). "The participating child". A vital pillar in this century? *Nordisk Pedagogikk*, 21, s. 65–81.
- Knudsen, Jan Sverre (2008). Children's Improvised Vocalisations – Learning, Communication and Technology of the Self. *Contemporary issues in early Childhood, Special issue: Children and the Arts.*, 9 (4), s. 287–296.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (rev. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, Steinar, Rygge, Johan, Brinkmann, Svend & Anderssen, Tone Margaret (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Mausethagen, Sølvi & Kostøl, Anne (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 (03), s. 231–242.
- Nerland, Monika (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I Geir Johansen, Signe Kalsnes & Øivind Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer : artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: Cappelen.
- Oberborbeck, Ingrid (2006). *Stemmen danser – kroppen synger*. Herning: Folkeskolens Musiklærerforening.
- Olsen, Eiliv (2014). Populærmusikk i norske skolesangbøker 1860–1985. I Fred Ola Bjørnstad, Eiliv Olsen & Marit Rong (red.), *Med sang! : perspektiver på norske skolesangbøker etter 1814*. Oslo: Novus.
- Postholm, May Britt (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramfjord, Leiv (2005). *Gi lyd! : lydarbeid med barn* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, Torben Hangaard (2010). Fronesis og pedagogisk praksis. En fænomenologisk diskusjon. Hentet fra Livsverden.dk website: www.livsverden.dk
- Ruud, Even (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, Daniel N. (1985). *The interpersonal world of the infant : a view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Sundin, Bertil (1977). *Barnets musikaliska värld : påverkan och utveckling i förskoleåldern*. Lund: Liber.
- Sæther, Morten & Aalberg, Elin Angelo (2012). *Barnet og musikken: innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vestad, Ingeborg Lunde (2013). *Barns bruk av fonogrammer : om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv*. Oslo: Institutt for musikkvitenskap.
- Vestad, Ingeborg Lunde (2014). Children's subject positions in discourses of music in everyday life: Rethinking conceptions of the child in and for music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13 (1), s. 248–278.
- Vist, Torill (2002). Musikken – en kulturell navlestreng. I Ingeborg Mjør (red.). *Kulturbarnehagen*. Oslo: Samlaget.
- Vist, Torill (2014). Musikk i barnehagen: følelser, fellesskap, kunnskap. I Vibeke Glaser, Ingunn Størksen & May Britt Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen : forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Weber, Max & Swedberg, Richard (1999). *Essays in economic sociology*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Young, Susan (2004). Young children's spontaneous vocalising: insights into play and pathways to singing. *International journal of early childhood*, 36 (2), s. 59–75.