

Er jeg musikalsk? Barnehagelærerstudenters oppfatning av egen musikalitet

Jan Ketil Torgersen & Morten Sæther

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning

Abstract: This article presents results from a quantitative study of Early Childhood Education and Care (ECEC) student teacher's relationship to music and musicality. Survey data was collected among first-year students at a university college for ECEC at the start of studies in 2013, 2014, 2015 and 2017. The survey consists in its entirety of ten different questions. This article discusses four questions from the survey that deal with the students' perception of their own musicality and what it means to be musical.

1,019 responses have been registered, which gives a response rate of approximately 91% of the total number of students in the four study years the survey was conducted. Frequency analyzes and cross-table analyzes have been performed.

Results show that perceptions of one's own musicality can be put in context with different understandings of what it means to be musical. Musical activity in close family in childhood is important when it comes to musical interest and perception of one's own musicality.

The article discusses the significance of the results in relation to music teaching in higher education.

Keywords: musicality, music self-concept, perception of musicality, music teaching, early childhood teacher education

Hvilken oppfatning barnehagelærerstudenter har om egen musikalitet, kan ha betydning for musikkundervisningen i barnehagelærerutdanningen og videre for musikkaktiviteten i barnehagen. Studentenes egen

Sitering av dette kapitlet: Torgersen, J. K. & Sæther, M. (2021). Er jeg musikalsk? Barnehagelærerstudenters oppfatning av egen musikalitet. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research* (s. 297–321). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch12>

Lisens: CC BY-NC-ND 4.0.

oppfatning av fenomenet musikalitet kan forstås som en didaktisk forutsetning for planlegging og gjennomføring av musikkundervisningen i barnehagelærerutdanningen. Musikk er ett av tre kunstfag i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet (KKK) i barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Musikk benyttes sjelden eksplisitt som fagbetegnelse, verken i rammeplanen for barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017) eller i de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Kunstneriske eller estetiske aktiviteter som beskrives i rammeplanen for utdanningen, oversettes i vår sammenheng til musikalske aktiviteter og prosesser.

Kort oppsummert kan vi si at musikkundervisningen ved Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH) består av to hovedkomponenter: 1) undervisning *i* musikk og 2) undervisning *om* musikk. Komponent 1) handler om at undervisningen skal bidra til å utvikle studentenes musikalske ferdigheter, og komponent 2) handler om at studentene skal erverve seg kunnskaper om barns musikalitet og musikalske uttrykk med særlig vekt på kommunikasjon (Bjørkvold, 2005; Malloch & Trevarthen, 2009; Stern, 2003; Sæther, 2019). Slik vi ser det ut fra de nasjonale retningslinjene, er både utvikling av studentens musikalske ferdigheter og kunnskap om barns musikalske uttrykk i vid forstand vesentlig i barnehagelærerutdanningen.

Ved DMMH legges det vekt på at studentene skal trene og utvikle sine sang- og akkompagnementsferdigheter, slik at de kan anvende disse i barnehagen. Videre erfarer vi at studentene ikke oppfatter at de har tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter, og at de derfor kvier seg for å uttrykke seg musikalsk sammen med medstudenter i undervisningen. Denne uttrykte oppfatningen av manglende tro på musikalske ferdigheter utgjorde en motivasjon for å gjennomføre en undersøkelse blant studentene for å kartlegge deres oppfatning av musikalitet og deres forhold til musikk. Resultatene fra undersøkelsen har blitt presentert for og diskutert med studenter som selv har deltatt i undersøkelsen. Dette har gitt muligheter for en metarefleksjon over både selve undersøkelsen og resultatene fra den.

Resultater fra undersøkelsen drøftes ut fra vårt forskningsspørsmål: *Hvilken oppfatning har barnehagelærerstudenter om egen musikalitet?*

Bakgrunn for studien

I 2011 ble det gjennomført en pilotundersøkelse om studentenes oppfatning av egen musikalitet, og av hva som menes med det å være musikalsk. 287 studenter, som utgjorde 90 prosent av studentene i første klasse ved høyskolen, svarte skriftlig på et standardisert spørreskjema helt i starten av semestret. Studentene kunne svare utfyllende med egne ord for å forklare sine avkryssninger.

Omtrent 1/3 av studentene svarte at de ikke var musikalske, 1/3 svarte at de var musikalske, og 1/3 svarte «vet ikke». De som svarte at de ikke var musikalske, forklarte musikalitet som ervervede praktiske ferdigheter i musikk. De som sa at de var musikalske, forklarte musikalitet mye videre (for eksempel som evne til å oppleve, like å danse, lytte til musikk og så videre). Dette opplevde vi som interessant, og vi ville finne ut mer om det gjennom en større undersøkelse. Det var ingen graderte svaralternativer (for eksempel Likert-skala), men respondentene kunne skrive egne tilleggskommentarer, noe svært få gjorde. I den undersøkelsen som presenteres i denne artikkelen, valgte vi å ta med flere svaralternativer for å kunne få tak i mer nyanserte data.

I musikkfaget i barnehagelærerutdanningen ved DMMH er barns musikalitet og barns musikalske utvikling et sentralt tema i pensum og i undervisningen. Pensumlitteraturen som benyttes, representerer i hovedsak et relativistisk, relasjonelt og kommunikativt musikalitetssyn (Angelo, 2019; Bjørkvold, 2005; Brändström, 1997; Malloch & Trevarthen, 2009; Vist, 2005). Musikalitet forstås da som egenskaper alle mennesker har, og ikke som et fenomen for noen utvalgte, som for eksempel kan bety at man har et medfødt talent eller ervervede ferdigheter. Et relativistisk og relasjonelt musikalitetssyn handler, i tråd med Brändström (2006), om å se barns musikalitet som en del av barns estetisk helhetlige, varierte og skapende væremåte.

En inspirasjon for vår undersøkelse har vært Brändströms bok *Vem är musikalisk* (1997), som er basert på intervjuer med fire musikk lærere i barneskolen og fire musikk lærerutdannere ved Musikhögskolan i Piteå i Sverige om deres oppfatning av egen musikalitet. Empiri fra Brändströms materiale viser at fenomenet musikalitet ikke er et sentralt tema i utdanningen. Musikalitet er noe man implisitt har som musikkstudent, forstått

som ferdigheter på høyt nivå, et mer sofistisert nivå som blir «tatt for gitt» (Brändström, 2006). Musikalitetsbegrepet knyttes gjerne til samtaler om hvor raffinert det musikalske uttrykket er, om formidling og interpretasjon. Som musikk lærer kan dette ha betydning for hvordan man opplever elevers musikalske utvikling, og for hvem denne undervisningen skal favne.

Vår erfaring er at studentene oppfatter barns musikalitet i vid forstand, men at de, når det gjelder egen musikalitet, stiller «strengere krav» til hva musikalitet er. Dette representerer en mer *absolutt* forståelse av musikalitet, som ut fra Brändströms tenkning peker mot en medfødt evne til musikalske ferdigheter som er forbeholdt noen få. Det absolutte musikalitetssynet bygger på en elitistisk tenkning om at mennesket enten er eller ikke er musikalsk (Brändström, 2006). Dette kan videre bety at det lar seg gjøre å måle musikalske ferdigheter. Brändström (2006) mener å se at det absolutte musikalitetssynet blir mer og mer gjeldende jo lenger ut i utdanningsforløpet man kommer, men at det på det høyeste nivået muligens også vil nærme seg et mer relativistisk syn.

Musikalitet - et tema i musikkutdanningene?

Vår erfaring er at temaet musikalitet ikke er sentralt i musikkfagets innhold i lærerutdanningene. I høyere musikkutdanning vil det gjerne være en «tatt for gitt»-oppfatning at studentene er musikalske. Oppfatning av fenomenet musikalitet og av hva som utgjør musikalske forutsetninger, knyttes til den didaktiske kategorien «elev- og lærerforutsetninger» i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hanken & Johansen, 2013).

Kunnskap om musikalitetssyn og egen oppfatning av musikalitet er et tema som vi mener bør være sentralt, både for studentenes egen utvikling og for planlegging og gjennomføring av pedagogisk virksomhet i barnehagen. Når det gjelder begrepet «musikalsk», blir det gjerne forstått som noe man er eller ikke er (Angelo, 2019). Oppfatninger av hva musikk er, og om man selv er musikalsk «nok», kan være helt avgjørende for hvilken musikkpedagogiske virksomhet som skjer eller ikke skjer i barnehagen. Det handler blant annet om musikk syn, syn på elever (barn), syn på

lærer- eller barnehagelærerrollen (Hanken & Johansen, 2013). For den kommende barnehagelæreren vil et musikkpedagogisk grunnsyn ligge innenfor det vi i vår utdanning betegner som pedagogisk grunnsyn.

I de første møtene med nye studenter i barnehagelærerutdanningen ved DMMH gir mange studenter uttrykk for at de «gruer» seg for musikkundervisningen. Musikk i barnehagelærerutdanningen er obligatorisk, et fag alle må ha bestått for å oppnå godkjenning som barnehagelærer. Ved vår høyskole er musikkundervisningen lagt til første studieår, og det er således et fag studentene møter allerede ved oppstarten av studiet. Mange studenter forteller til sin lærer at de ikke kan synge, eller at de ikke våger å synge alene. Stemmen oppleves som veldig personlig og «avslørende» i noen sammenhenger. Schei (2011) skriver om «stemmeskam» for utøvende sangere, men hennes diskusjoner er også relevant i vår sammenheng. Hun anvender også begrepet «identifisering», der hun beskriver en persons identitet som noe som hele tiden er i utvikling. Sang og stemmebruk har vesentlig betydning for en persons identitetsforståelse, hevder hun (Schei, 2011).

Erfaringen vår er at studentene etter hvert tør opp og ikke lenger er så redde for å spille eller synge. Utfordringen ligger i å kunne tilpasse undervisningen slik at alle får utbytte av den. Dette vil være av betydning med tanke på å våge å uttrykke seg musikalsk og på å gjennomføre musikkaktiviteter i både formelle (planlagte) og uformelle (spontane) situasjoner i barnehagen. Gjennom å hjelpe studentene til å gjenoppdage og aktivere sitt musikalske repertoar fra barndommen kan vi som musikkklærere bidra til at studentene får økt mestringsopplevelse og trygghet i slike situasjoner.

Teoretiske perspektiver og tidlige forskning på musikalitet

Fenomenet musikalitet hører hjemme i musikkpedagogikk som vitenskapsfag. Innenfor musikkdidaktisk tenkning handler det ifølge Nielsen (1997) om både interne og eksterne aktører. Interne aktører er blant annet forholdet mellom den som skal lære, eleven (studenten), og den som underviser (læreren). Videre handler det om innholdet i musikkfaget (hva som skal læres) og rammefaktorer. Rammefaktorer er for

eksempel lover og bestemmelser, fagplaner og rammeplaner, institusjon (oppdrag eller mandat) og eksterne aktører (Nielsen, 1997). Eksempler på eksterne aktører er personer som indirekte kan ha betydning for musikkundervisningen. Nilsen trekker fram ledere, forskere, politikere, lærebokforfattere og læreplanutviklere.

Brändström (1997) framstiller en skisse for å belyse kjennetegn ved absolutt syn på musikalitet versus relativistisk syn på musikalitet. Et absolutt musikalitetssyn inkluderer at musikalitet er et medfødt fenomen, at det gjelder noen utvalgte, at det handler om musikalske ferdigheter, og at musikaliteten blant annet er målbar, i motsetning til et relativistisk musikalitetssyn der musikalitet er ervervet, gjelder alle, bygger på opplevelse av musikken og ikke er målbar. Innenfor det sistnevnte synet vil det stilles krav til kunnskap og erfaring med formidling, interpretasjon, lytting og musikkopplevelse. Et relativistisk og relasjonelt musikalitetssyn handler, i tråd med Brändström (2006), om å se barns musikalitet som del av barns estetisk helhetlige og skapende væremåte. Dikotomien *et absolutt* eller *et relativistisk* musikalitetssyn, slik Brändström (2006) framstiller det, oppleves som relevant ut fra funn i vår undersøkelse om barnehagelærerstudenters oppfatning av musikalitet. Vår forståelse av et absolutt musikalitetssyn vil i denne artikkelen være rettet mot musikalske ferdigheter.

Mye av musikalitetsforskningen har handlet om å kunne måle musikalske evner og ferdigheter. Allerede i 1883 ble ifølge Hallam (2006) den første musikalitetstesten utviklet av Carl Stumpf. Dette var en test som kunne bidra til å finne de musikalsk lovende elevene. Noe senere, og ut fra et *strukturalistisk perspektiv*, definerer Seashore (1938) musikalitet som et hierarki av kapasiteter. Han beskriver musikalitet som et *medfødt* fenomen, som kan bety at mennesker har mer eller mindre talent for musikk. Seashore (1938) utarbeidet tester ut fra fem kriterier (kapasiteter) som bygger på hverandre. Hensikten med denne musikalitetstesten kunne være å kartlegge den enkeltes musikalitet, slik at opplæringen kunne ta utgangspunkt i hvilke skårer den enkelte hadde oppnådd i musikalitetshierarkiet (Jørgensen, 1982; Seashore, 1938).

I et *gestaltpsykologisk perspektiv*, representert ved Mursell (i Jørgensen, 1982; Angelo, 2019) ses musikalitet som en del av et menneskes helhetlige

personlighet. Han tvilte på at musikaliteten kunne måles med tester, selv om at han også, som Seashore, mente at det har noe med arv å gjøre, men at det er helheten i menneskets oppvekst som har størst betydning. Et vesentlig trekk i Mursells musikalitetsforståelse er at helheten er mer enn summen av delene (Angelo, 2019; Jørgensen, 1982).

Et *antropologisk perspektivsyn*, representert ved Blacking (1976), handler om å se musikk og musikalitet i sammenheng med den kulturen og det samfunnet det springer ut fra. Musikk handler om kommunikasjon mellom mennesker. Musikk og musikalitet oppfattes på forskjellige måter. I andre kulturer enn den vestlige kan for eksempel evnen til å gjøre og dele musikk inkluderes i fenomenet musikalitet (Elliot, 1995; Small, 1998).

I et *eksistensfilosofisk perspektiv* ser man på musikalske uttrykk som en del av det å være menneske. Her handler musikalitet om relasjonelle forhold mellom kunst og mennesker, og om hvordan undring og livsspørsmål kan uttrykkes til kunsten. I musikalske sammenhenger kan det dreie seg om evne til å inntone seg i andres uttrykk, eller om å kunne lytte til hverandre. En eksistentorientert tenkning om musikalitet påpeker musikkarbeidet som noe langt ut over det å utvikle rytmisk, tonal eller harmonisk sans, noe som inkluderer evne til å ta aktiv del i, og ansvar for, eget liv (Angelo, 2019, s. 57–58). Pio (2006) knytter tenkningen om musikalitetsbegrepet til en slags klokskap som handler om å kunne håndtere det «komplekse livet» på en god måte.

I en *evolusjonsforståelse* av musikalitet diskuteres ulike oppfatninger om musikalitet som et biologisk predisponert (medfødt) fenomen som har betydning for språk, og som er en nødvendighet for sosial tilhørighet. I artikkelen «Musicality: Instinct or acquired skill?» (Marcus, 2012) diskuteres musikk som noe grunnleggende for menneskets utvikling.

I et *kommunikativt perspektiv* forklares musikalitet som en vesentlig del i menneskers kommunikasjon. Særlig oppmerksomhet i forskningen på dette området har vært knyttet til barns kommunikasjonsutvikling (Bjørkvold, 2005; Malloch & Trevarthen, 2009; Stern, 2003). Musikalitet kan betraktes som et iboende og grunnleggende fenomen som alle mennesker er i besittelse av (Malloch & Trevarthen, 2009). Musikalitet handler blant annet om at musikalske virkemidler inngår som en

vesentlig del av kommunikasjonen barn–voksen og barn–barn. Barn oppfattes som musikalske i videste forstand, noe som utgjør grunnlaget for all menneskelig kommunikasjon. Malloch & Trevarthen beskriver dette som «communicative musicality» (Malloch & Trevarthen, 2009). Dissanayake (2012) mener blant annet at de tidligste narrative er musikalske. I noen sammenhenger kan det handle om evne til å inntone seg i andres uttrykk eller å kunne lytte til den andre. Hun beskriver den tidlige mor–barn-interaksjonen som musikalsk, da hun ser at de samme strukturelle musikalske prinsippene er til stede i rent musikalske uttrykk og i «babyprat». Dette gjelder blant annet de melodiske, rytmiske og dynamiske prinsippene (Dissanayake, 2012).

Malloch og Trevarthen (2009) og Stern (2003) beskriver barns forståelser til talespråk som protosamtaler eller protodialog. Det vises her til musikalske uttrykk og virkemidler som sammen med blikk, gester og bevegelser utgjør selve kommunikasjonen.

En kvantitativ studie gjennomført blant lærerstudenter rettet mot barneskolen i Finland, viser blant annet at det er sammenheng mellom musikalsk stimulering og erfaringer fra musikalsk hjemmemiljø i barndommen og betydning for lærerstudentenes musikalske selvoppfatning. Studien viser videre at dette har betydning for progresjon i ens egen musikalske utvikling som voksen (Ruismäki & Tereska, 2006). I Ruismäki og Tereskas studie viser de til evalueringer med tanke på musikalske situasjoner der sang, lek og skapende musikkaktivitet inngår som særlig betydningfulle for musikalsk selvoppfatning. Dette har videre betydning for den akademiske selvoppfatningen, som blir sentral for lærerstudenter under utdanning og dermed av betydning for generell selvoppfatning. Barnehagelærerstudentenes musikalske erfaringer fra egen barndom kan ut fra denne forståelsen ha betydning for deres oppfatning av egen musikalitet og for utviklingen av deres musikalske ferdigheter i utdanningen.

Goldsmiths Musical Sophistication index (Gold-MSI) er et verktøy for individuell testing av musikalitet som handler om målinger av musikalske holdninger, atferd og ferdigheter. Verktøyet ble utviklet over tid og med flere revisjoner (Müllensiefen et al., 2013). Det består av blant annet et selvrapporteringsskjema (spørreskjema). Hensikten med dette selvrapporteringsskjemaet er a) å undersøke graden av musikalsk

engasjement, å finne ut noe om variasjon og allsidighet i musikalsk atferd hos en person, og b) å registrere et selvvardert nivå innen ulike musikalske ferdigheter. De ulike musikalitetsdimensjoner Gold-MSI måler, er:

- 1) active musical engagement (hvor mye tid tilbrakt på musikk)
- 2) self-reported perceptual abilities (nivå på musikalske lytteferdigheter)
- 3) musical training (hvor mye musikkundervisning man har fått)
- 4) self-reported singing abilities (nivå på egen syngferdighet)
- 5) sophisticated emotional engagement with music (evne til å snakke om følelser som musikk uttrykker)

Gold-MSI viser at det er interesse for å få innsikt i *ikke-musikeres* forståelse for egen musikalitet. Gold-MSI-verktøyet er rettet mot den allmenne befolkningen i en vestlig verden og ikke mot spesielle grupper i samfunnet. Endelig versjon av Gold-MSI ble publisert etter at vi startet vår datainnsamling, og den har derfor ikke hatt direkte påvirkning på studien. Vår undersøkelse er rettet mot barnehagelærerstudenter, men det kan hende disse studentene representerer en heterogen gruppe, ganske lik den vi finner i allmennheten.

Howe et al. (1998) diskuterer forskningsfunn og argumenterer gjennom en forskningsgjennomgang for og imot denne påstanden: «Innate talents: Reality or myth?» I artikkelen stiller de spørsmålet om det er mulig å kunne identifisere et biologisk betinget talent allerede hos små barn. Forskerne oppsummerer i fem kriterier hva som kan ligge til grunn for beskrivelsen av hva et talent er:

- 1) Et talent har sin opprinnelse i genetisk overførte strukturer.
- 2) Det er tidlig indikatorer på talent.
- 3) Talent gir grunnlag for å estimere sannsynligheten for høyt nivå.
- 4) Kun få mennesker har dette talentet.
- 5) Virkningen av talentet er relativt spesifikt.

Hallam (2006) peker på tidligere forskning der det vises til paralleller mellom testing av intelligens og musikalske evner (musikalitet). Metoder innen forskningen gjør det så langt ikke mulig å kunne konstatere

at observerte forskjeller i musikalsk evne hos barn kun er resultat av genetisk arv, læring eller interaksjon mellom de to (Hallam, 2006). Det kan bety at musikalitet ikke er noe konstant, men noe som kan utvikles i samspill med omgivelsene.

De teoretiske perspektivene som her er presentert, viser noe av bredden i oppfatninger av hvordan fenomenet musikalitet kan forstås ut fra ulike vitensområder. Teoretiske perspektiver som vi ser som særlig relevante for vår studie, er dikotomien *et absolutt* eller *et relativistisk* musikalitetssyn, slik Brändström (2006) fremstiller det. Videre er musikalitet forstått som kommunikativ musikalitet sentralt, fordi det musikalitetssynet som studentene vil bli presentert for, knyttes til nettopp musikalske kvaliteter i barns helhetlige kommunikasjon og måter å uttrykke seg på (Dissanyake, 2012; Malloch & Trevharten, 2009; Stern 2003).

Metode

Grunnlaget for datamaterialet er en kvantitativ spørreundersøkelse som ble gjennomført blant studentene i alle førsteklassene i barnehagelærerutdanningen for studieårene 2012, 2013, 2014 og 2017. Kjønnfordelingen blant svarene er 79 prosent kvinner og 21 prosent menn, noe som også gjenspeiler kjønnfordelingen i utdanningen ved DMMH. Undersøkelsen består av ti spørsmål som omhandler blant annet musikksmak, oppfatning av egen musikalitet, hva det betyr å være musikalsk, interesse for musikk, egne ferdigheter innen musikk og ulike definisjoner av hva musikk er. Gjennom sju ulike analyser blir fire av spørsmålene fra musikkundersøkelsen analysert og diskutert. Disse spørsmålene er:

- 1) Er du musikalsk?
- 2) Hva betyr det å være musikalsk?
- 3) Er musikk viktig for deg?
- 4) Hvem har påvirket deg mest når det gjelder musikkinteresse?

Når det gjelder spørsmålet i undersøkelsen som omhandler definisjonen på musikalitet («hva betyr det å være musikalsk?»), ser vi sammenhenger mellom våre svaralternativer og The Music Self-Perception Inventory (MUSPI)

(Morin et al., 2017), der de gjennom ulike spørsmål delte respondentenes oppfatning av egen musikalitet inn i seks alternativer: «singing, instrument playing, reading, composing, listening og dancing.» Spørsmål 4 («hvem har påvirket deg mest når det gjelder musikkinteresse?») synes kanskje ikke relevant for forskningsspørsmålet. Men sett i sammenheng med Ruismäki og Tereskas (2006) forskning, som viser til sammenheng mellom musikalisk stimulering og erfaringer fra musikalisk hjemmemiljø i barndommen og betydning for lærerstudentenes musikalske selvoppfatning, vil spørsmål 4 være relevant i vår diskusjon av forskningsspørsmålet.

Spørsmålene i vår undersøkelse har forhåndsdefinerte svaralternativer der studentene har krysset av for det alternativet som passer best («single choice»).

Hvordan vi som forskere i denne studien oppfatter fenomenet musikalitet og egen musikalitet, representerer en forforståelse som har betydning for hvordan spørsmålene ble utformet. Våre preferanser preger også våre analyser, tolkninger og drøfting av funn. Hvordan vi tolker funnene er også knyttet til en kollektiv forståelse av hva som oppfattes som en relevant musikalitetsoppfatning i vår utdanning. Musikkundervisningen ved DMMH er profesjonsrettet, noe som betyr at undervisningen handler om inkluderende musikkaktivitet med barnehagebarn. Vår forforståelse representerer barns iboende musikalitet som viktig i barns opplevelsesverden, kommunikasjonsevne og helhetlige utvikling.

Det har vært viktig at informantene i minst mulig grad skulle være påvirket av vår (forskernes) forståelse av de ulike temaene som undersøkelsen inneholder. Derfor ble undersøkelsen gjennomført helt i starten av første undervisningstime i musikkfaget. Det er likevel klart at besvarelsene til en viss grad er farget av at informantene vet at det de svarer, kommer til å bli tolket av forskere. På den måten vil de, bevisst eller ubevisst og i større eller mindre grad, prøve å tenke seg fram til hva som kan være «rett svar», med tanke på hva forskerne ville ha svart. Besvarelsene ble gjennomført anonymt, og spørsmålene ble utformet slik at svarene ikke skulle kunne knyttes opp mot noe som kunne føre til brudd på anonymiteten. Forskningsetisk kan man stille spørsmål ved at vi er både lærere og forskere for studentene som har deltatt i undersøkelsen, men i og med at datainnsamlingen foregikk i forkant av første undervisningsøkt, har vi klart å holde rollene atskilt.

Resultater

I det følgende presenteres resultater fra de ulike analysene. Det er til sammen registrert 1019 besvarelser, noe som gir en svarprosent på 91 prosent av det totale antallet studenter i de fire studieårene undersøkelsen ble gjennomført. Datamaterialet er analysert i statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) (IBM, 2020). På grunn av spørsmålenes utforming og begrensede muligheter for graderte svar og for å kunne velge flere svaralternativer, er det i hovedsak frekvensanalyse og krysstabellanalyse som har dannet grunnlaget for de resultatene vi har fått. Synliggjøring av de ulike resultatene kommer fram gjennom tabeller og grafiske diagrammer. Frekvensanalyser er gjort der det er interessant å finne ulike størrelsesordener innen svargruppen som en helhet. De fleste resultatene har kommet gjennom krysstabellanalyse, der ulike svar i forskjellige spørsmål blir sett i sammenheng med hverandre.

1) Er du musikalsk?

Tabell 1 Frekvensanalyse: «Er du musikalsk?»

	Antall	Prosent
Nei, jeg er ikke musikalsk	221	21,7
Litt musikalsk	434	42,7
Ganske musikalsk	228	22,4
Ja, i stor grad	100	9,8
Jeg vet ikke	34	3,3
Total	1017	100,0

I spørsmålet om hvorvidt studentene anså seg selv som musikalske, fikk de graderte alternativer der de krysset av for det alternativet som passet best med deres oppfatning av egen musikalitet. 21,7 prosent av studentene svarer at de anser seg for ikke å være «musikalsk». Det svaralternativet som har høyest oppslutning – 42,7 prosent – blant studentene, er at de anser seg som «litt musikalsk». 22,4 prosent av studentene sier at de er «ganske musikalsk», mens 9,8 prosent svarer at de «i stor grad» er musikalske. Når man sammenfatter kategoriene 1–2 («ikke musikalsk» / «litt musikalsk») og kategoriene 3–4

(«ganske musikalsk» / «i stor grad»), fører det til en fordeling på 64,4 prosent versus 32,2 prosent. Utvalget som helhet vurderer sin musikalitet med gjennomsnittlig 2,21 ($SD = 0,91$; «ikke musikalsk» = 1, «i stor grad» = 4).

2) Hva betyr det å være musikalsk?

Tabell 2 Frekvensanalyse: «Hva betyr det å være musikalsk?»

	Antall	Prosent
Å kunne spille et instrument	144	14,8
Å være glad i å lytte til musikk	281	28,8
Å ha et godt gehør	272	27,9
Å kunne synge eller spille etter noter	261	26,7
Å kunne danse til musikk	18	1,8
Total	976	100,0

For å finne ut hva studentene legger i begrepet «musikalsk», fikk de ulike alternativer å velge mellom (tabell 2). Oppsummert ser vi at studentene legger vekt på et ferdighetssyn når det gjelder oppfatning av egen musikalitet. Det dreier seg om tilegnelse av musikalske ferdigheter, som det å kunne spille et instrument, å kunne synge eller spille etter noter og å kunne danse til musikk. I vår behandling av datamaterialet ser vi at det er en betydelig overvekt av ferdighetsrelaterte svaralternativer. I og med at fire av fem alternativer er knyttet opp mot musikalske ferdigheter, er disse med på å påvirke studentenes svar. Likevel mente 28,8 prosent av studentene at musikalitet handler om å være glad i å lytte til musikk. Dette er i tråd med et mer relativistisk musikalitetssyn, der spesielle ferdigheter ikke er i søkelyset. Selv om dette er det eneste alternativet som klart viser et relativistisk musikalitetssyn, viser det seg også at det er det alternativet som har flest svar. 27,9 prosent av studentene hadde krysset av for det siste alternativet, «å ha et godt gehør». Det kan være vanskelig for studentene å ha en enhetlig oppfatning hva de legger i begrepet «godt gehør», men vår erfaring er at studentene kobler det opp mot det å synge rent. Hvorvidt denne evnen er medfødt eller er en opparbeidet ferdighet, er en problemstilling vi ikke drøfter i denne artikkelen, men det kan argumenteres for denne evnen i begge overnevnte musikalitetssyn.

3) Krysstabellanalyse: «Er du musikalsk?» versus «hva betyr det å være musikalsk?»

Tabell 3 Krysstabellanalyse: «Er du musikalsk?» versus «hva betyr det å være musikalsk?»

			Hva betyr det å være musikalsk?					Total
			Å kunne spille et instrument	Å være glad i å lytte til musikk	Å ha et godt gehør	Å kunne synge eller spille etter noter	Å kunne danse til musikk	
Er du musikalsk?	Nei, jeg er ikke musikalsk	Antall	58	22	48	84	1	213
		%	27,2 %	10,3 %	22,5 %	39,4 %	0,5 %	100,0 %
	Litt musikalsk	Antall	51	137	115	107	8	418
		%	12,2 %	32,8 %	27,5 %	25,6 %	1,9 %	100,0 %
	Ganske musikalsk	Antall	20	77	67	49	6	219
		%	9,1 %	35,2 %	30,6 %	22,4 %	2,7 %	100,0 %
	Ja, i stor grad	Antall	10	37	32	8	3	90
		%	11,1 %	41,1 %	35,6 %	8,9 %	3,3 %	100,0 %
	Jeg vet ikke	Antall	5	7	10	12	0	34
		%	14,7 %	20,6 %	29,4 %	35,3 %	0,0 %	100,0 %
Total %		Antall	144	280	272	260	18	974
		%	14,8 %	28,7 %	27,9 %	26,7 %	1,8 %	100,0 %

Ved å utføre en krysstabellanalyse mellom spørsmålene «er du musikalsk?» og «hva betyr det å være musikalsk?» kan vi finne ut av om det er tendenser til ulike musikalitetsoppfatninger ut fra hvor studentene plasserer seg selv innenfor syn på musikalitet. Av de fem alternativene representert i «hva betyr det å være musikalsk?», har vi valgt ikke å kommentere «å kunne danse til musikk», da dette alternativet er representert ved bare 1,8 prosent av svarene.

Blant studentene som betegner seg selv som «ikke musikalsk», er ferdighetsrelatert musikkoppfatning dominerende: «å kunne spille et instrument» (27,2 prosent), «å kunne synge eller spille etter noter» (39,4 prosent). 22,5 prosent valgte «å ha et godt gehør», mens 12,2 prosent mener at det å være musikalsk er «å være glad i å lytte til musikk». De som anser seg som «litt musikalsk», har en litt annen oppfatning: 12,2 prosent valgte «å kunne spille et instrument», 25,6 prosent valgte

«å kunne synge eller spille etter noter», og 27,5 prosent mente at «å ha et godt gehør» definerte det å være musikalsk. Den største forskjellen mellom disse to gruppene («ikke musikalsk» og «litt musikalsk») er «å være glad i å lytte til musikk». 32,8 prosent blant dem som mente de var «litt musikalsk», valgte dette alternativet, mot 10,3 prosent blant dem som krysset av for «ikke musikalsk». Blant dem som oppfatter seg selv som «ganske musikalsk» og musikalske «i stor grad», er det en overvekt av «å være glad i å lytte til musikk» – henholdsvis 35,2 prosent og 41,1 prosent. «Å kunne spille et instrument» har en forholdsvis liten representasjon blant disse studentene; 9,1 prosent av dem som anser seg som «ganske musikalsk», og 11,1 prosent av dem som sier at de «i stor grad» er musikalske. 8,9 prosent av de sistnevnte mener at musikalitet handler om «å kunne synge eller spille etter noter», mens 22,4 prosent av dem som anser seg som «ganske musikalsk», har den samme oppfatningen. «Å kunne danse til musikk» er det bare 1,8 prosent av studentene som anser som å være musikalsk. «Å ha et godt gehør» kan, som tidligere nevnt, forstås ut fra både et relativistisk og et ferdighetsrelatert musikalitetssyn. Det er interessant å se at dette alternativet har nest høyest skår på alle gradene av selvoppfattet musikalitet, bortsett fra hos dem som anser seg som «ikke musikalsk», der alternativet ligger som nummer tre. Hvorvidt studentene anser «å ha et godt gehør» som en medfødt egenskap, noe man erverver seg, eller en kombinasjon av disse, vil være et interessant tema å ta opp i en senere undersøkelse.

4) Frekvensanalyse: «Er musikk viktig for deg?»

Tabell 4 Frekvensanalyse: «Er musikk viktig for deg?»

		Antall	Prosent
Er musikk viktig for deg?	Nei, ikke i det hele tatt	10	1,0
	Litt	125	12,4
	Ja, ganske viktig	273	27,1
	Musikk er veldig viktig	295	29,2
	Jeg kan ikke klare meg uten	306	30,3
	Total	1009	100,0

En frekvensanalyse av spørsmålet «er musikk viktig for deg?» viser at 1 prosent av studentene anser musikk som ikke viktig i det hele tatt, 12,4 prosent mener at musikk er litt viktig, 27,1 prosent mener at musikk er ganske viktig, 29,2 prosent mener at musikk er veldig viktig, og hele 30,3 prosent av studentene svarer «kan ikke klare meg uten» musikk. Gjennomsnittlig vurderer studiens utvalg musikkens viktighet med 3,76 ($SD = 1,05$; «ikke i det hele tatt» = 1, «jeg kan ikke klare meg uten» = 5), det vil altså si at et stort flertall av studentene anser musikk som en viktig del av livet.

5) Krysstabellanalyse: «Er du musikalsk?» versus «er musikk viktig for deg?»

Tabell 5 Krysstabellanalyse: «Er du musikalsk?» versus «er musikk viktig for deg?»

			Er musikk viktig for deg?					Total	
			Nei, ikke i det hele tatt	Litt	Ja, ganske viktig	Musikk er veldig viktig	Jeg kan ikke klare meg uten		
Er du musikalsk?	Nei, jeg er ikke musikalsk	Antall	7	60	65	47	38	217	
		%	3,2 %	27,6 %	30,0 %	21,7 %	17,5 %	100,0 %	
	Litt musikalsk	Antall	3	55	142	140	91	431	
		%	0,7 %	12,8 %	32,9 %	32,5 %	21,1 %	100,0 %	
	Ganske musikalsk	Antall	0	5	45	77	99	226	
		%	0,0 %	2,2 %	19,9 %	34,1 %	43,8 %	100,0 %	
	Ja, i stor grad	Antall	0	0	10	21	68	99	
		%	0,0 %	0,0 %	10,1 %	21,2 %	68,7 %	100,0 %	
	Jeg vet ikke	Antall	0	5	10	10	9	34	
		%	0,0 %	14,7 %	29,4 %	29,4 %	26,5 %	100,0 %	
	Total		Antall	10	125	272	295	305	1007
			%	1,0 %	12,4 %	27,0 %	29,3 %	30,3 %	100,0 %

For å se om det er noen sammenheng mellom hvor viktig musikk er for studentene og deres syn på egen musikalitet, ble det foretatt en krysstabellanalyse mellom disse to spørsmålene i spørreundersøkelsen. Det vil

være nærliggende å gå ut fra at hvorvidt musikk er en viktig del av livet, vil korrelere positivt med graden av musikalitet. Dette stemmer for så vidt ($r = 0,41$, $p < 0,01$), men det som kanskje er mest interessant, er hvor viktig musikk er for dem som anser seg som «ikke musikalsk». Blant dem som beskriver seg som «ikke musikalsk», finner vi at bare 3,2 prosent sier at musikk ikke er viktig i det hele tatt, mens 21,7 prosent anser musikk som veldig viktig for dem. 17,5 prosent sier «kan ikke klare meg uten» musikk. Selv om musikk er en viktig del av livet deres, inngår ikke dette alternativet som en definisjon av hva musikalitet er for disse studentene. Det kan altså synes som at det ikke er en tydelig sammenheng mellom angitt musikkinteresse og studentenes svar på om de er musikalske eller ikke. Selv de som oppfatter seg som «ikke musikalsk», gir uttrykk for å ha glede av og interesse for musikk.

6) Frekvensanalyse: «Hvem har påvirket deg mest når det gjelder musikkinteresse?»

Tabell 6 Frekvensanalyse: «Hvem har påvirket deg mest når det gjelder musikkinteresse?»

		Antall	Prosent
Hvem påvirket?	Foreldre	251	26,1
	Søsken	86	9,0
	Venner	308	32,1
	Lærere	44	4,6
	Ulike media	250	26,0
	Uaktuelt - ikke spesielt interessert i musikk	21	2,2
	Total	960	100,0

Alternativene i dette spørsmålet er valgt ut fra forhåndsundersøkelser blant kollegaer og studenter om aktuelle påvirkningskilder fra barndommen når det gjelder interesse for musikk. 26,1 prosent av studentene svarer at foreldre har hatt størst påvirkningskraft. 9 prosent har blitt mest påvirket av søsken. 32,1 prosent krysser av for «venner», mens 26,2 prosent oppga ulike media.

7) Krysstabellanalyse: «Er du musikalsk?» versus «hvem har påvirket deg mest når det gjelder musikkinteresse?»

Tabell 7 Krysstabellanalyse: «Er du musikalsk?» versus «hvem har påvirket deg mest når det gjelder musikkinteresse?»

			Hvem har påvirket deg mest når det gjelder musikkinteresse?						Total
			Foreldre	Søsken	Venner	Lærere	Ulike media	Uaktuelt - ikke spesielt interessert i musikk	
Er du musikalsk?	Nei, jeg er ikke musikalsk	Antall	20	17	84	10	64	16	211
		%	9,5 %	8,1 %	39,8 %	4,7 %	30,3 %	7,6 %	100,0 %
	Litt musikalsk	Antall	89	40	138	15	124	4	410
		%	21,7 %	9,8 %	33,7 %	3,7 %	30,2 %	1,0 %	100,0 %
	Ganske musikalsk	Antall	89	19	57	14	38	0	217
		%	41,0 %	8,8 %	26,3 %	6,5 %	17,5 %	0,0 %	100,0 %
	Ja, i stor grad	Antall	48	6	14	5	17	0	90
		%	53,3 %	6,7 %	15,6 %	5,6 %	18,9 %	0,0 %	100,0 %
	Jeg vet ikke	Antall	5	2	15	0	7	1	30
		%	16,7 %	6,7 %	50,0 %	0,0 %	23,3 %	3,3 %	100,0 %
Total		Antall	251	84	308	44	250	21	958
		%	26,2 %	8,8 %	32,2 %	4,6 %	26,1 %	2,2 %	100,0 %

Krysstabellen for «er du musikalsk» versus «hvem har påvirket deg mest når det gjelder musikkinteresse?» viser hvem studentene mener har bidratt mest til deres interesse for musikk: Blant dem som definerer seg som «ikke musikalsk», er det venner (39,8 prosent) og ulike media (30,3 prosent) som er de største påvirkningsfaktorene for musikkinteresse. Venner (33,7 prosent) og ulike media (30,2 prosent) er også de største påvirkningsfaktorene for dem som anser seg som «litt musikalsk». Det som er interessant ved den sistnevnte gruppen, er at foreldre (21,7 prosent) begynner å gjøre seg gjeldende. Og ser vi på dem som anser seg som «ganske musikalsk» og musikalske «i stor grad», er foreldre den gruppen som påvirker musikkinteressen mest, med henholdsvis 41 prosent og

53,3 prosent. Foreldrenes rolle kan dermed synes viktigere for musikkinteressen jo mer man definerer seg som musikalsk. En annen interessant observasjon er at læreres betydning for musikkinteresse jevnt over er lav, uansett i hvilken grad studentene definerer seg som musikalske.

Diskusjon

Vårt forskningsspørsmål har vært: *Hvilken oppfatning har barnehagelærerstudenter om egen musikalitet?* Vår motivasjon for å gjennomføre denne studien har vært basert på våre erfaringer i møte med studentene ved studiestart, der de har uttrykt skepsis eller frykt for å uttrykke seg musikalsk i undervisningssammenheng. Flere studenter sier at de ikke kan synge eller er musikalske. Hvilken oppfatning barnehagelærerstudenter har om egen musikalitet, kan ha betydning for musikkundervisningen i barnehagelærerutdanningen og videre for musikkaktiviteten i barnehagen. Studentenes egen oppfatning av fenomenet musikalitet kan forstås som en didaktisk forutsetning for planlegging og gjennomføring av musikkundervisningen i barnehagelærerutdanningen ved DMMH. Elevers, eller i denne sammenhengen studenters, forutsetninger er viktig for å kunne tilrettelegge for tilpasset musikkundervisning (Hanken & Johansen, 2013, s. 44).

Musikkundervisningen ved DMMH har som hensikt å kvalifisere studenter til å gjennomføre musikkaktiviteter i barnehagen. Med dette som utgangspunkt ser vi en hovedutfordring: Hvordan kan vi møte studentene slik at de får både selvtillit og motivasjon til å uttrykke seg musikalsk, slik at de med trygghet vil synge, utøve musikk, både med barn og sammen med andre voksne i barnehagen?

I det følgende kommenteres kort resultater fra frekvensanalysene, og diskusjonen knyttes til krystabellanalysene ut fra vårt hovedspørsmål, «er du musikalsk?», i sammenheng med hva studentene svarer i korrelasjon til spørsmålene «hva betyr det å være musikalsk?», «er musikk viktig for deg?» og «hvem har påvirket deg mest når det gjelder musikkinteresse?».

Vår erfaring er at studentenes musikalske ferdigheter varierer stort, og, som resultatene viser i denne undersøkelsen, at en større andel av dem oppfatter seg som *lite* eller *ikke* musikalske når de forklarer musikalitet ut

fra ferdigheter som det å kunne spille, synge, lese noter og ha godt gehør. Et utvidet musikalitetssyn kan knyttes til evner som eksperimentering, lek med musikalske grunnelementer, lytting, rim og regler. Dette kan bidra til at flere studenter opplever mestring og får motivasjon for egen musikalsk utvikling.

I studiens hovedspørsmål, «er du musikalsk?», svarer en større andel av studentene at de «ikke» eller «i liten grad» oppfatter seg som musikalske (til sammen 64,4 prosent). At studentene oppfatter seg som ikke eller lite musikalske, har i særlig grad betydning for musikk lærerens første møte med studentene. Studentene viser at de har en oppfatning av hva fenomenet er, uten at vi vet hva de legger i det. I neste spørsmål, der studentene kan krysse av for hva det betyr å være musikalsk, ser vi at svaralternativene knyttes mot allerede ervervede musikalske ferdigheter, og slik vi ser det, heller dette synet mot et ferdighetsorientert musikalitetssyn (Brändström, 1997). Vektleggingen av musikalske ferdigheter som forklaring på musikalitet representerer, slik vi ser det, en smalere oppfatning enn vi formidler i vår undervisning ved DMMH, der musikkundervisningen tar utgangspunkt i at alle er musikalske, et syn som inkluderer noe mer enn musikalske ferdigheter, og der alle har utviklingspotensial. Hallam (2006) viser til forskning som studerer paralleller mellom intelligens og musikalske evner, der man kan forstå musikalitet som noe som ikke er konstant, men som noe som kan utvikles i samspill med omgivelsene. Dette er også i tråd med nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2018), studieplan for barnehagelærerutdanning ved DMMH (2013) og pensumlitteratur (Angelo, 2019; Bakke et al., 2017; Sæther, 2019). Vi har selv vært aktive i utviklingen av studieplaner og læremidler, der vår forforståelse av syn på musikalitet kommer til uttrykk. Dette er eksempler på det Nielsen (1997) forklarer som *eksterne aktører*, og som kan ha betydning for musikkundervisningen.

Musikalitetsforskningen har handlet mye om å teste musikalske ferdigheter (Hallam, 2006). Hallam viser til strukturalisten Seashore (1938), som definerer musikalitet ut fra et hierarki av kapasiteter. Vi ser at mange av testene også i dag handler mye om kartlegging av ferdigheter eller oppfatning av egne musikalske ferdigheter (Fiedler & Spychiger,

2017; Müllensiefen et al., 2013). Dette kan ha betydning for hvordan allmennheten oppfatter hva musikalitet handler om. Vi opplever i media stor satsing på musikalske talentkonkurranser som for eksempel Idol, Stjerneekamp og The Voice. Dette kan også ha betydning for at mange studenter oppfatter seg som lite eller ikke musikalske.

I spørsmålet om musikk er viktig for dem (tabell 4), svarte 99 prosent av de spurte at musikk i større eller mindre grad er en viktig del av livet. Vi ser av tabell 5 at betydningen av musikk i studentenes liv ikke ses i sammenheng med deres oppfatning av det å være musikalsk. Evne til å lytte til, oppleve og glede seg over musikk er sentralt i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I musikkundervisningen vil det være relevant å inkludere musikkengasjement som del av fenomenet musikk.

Resultatene fra krysstabellanalyse mellom studentenes oppfatning av egen musikalitet og påvirkning av musikkinteresse (tabell 7) kan ses i sammenheng med finsk forskning (Ruismäki & Tereska, 2006), som viser en forbindelse mellom tidlig musikalsk stimulering, erfaringer fra musikalsk hjemmemiljø i barndommen og betydning for lærerstudentenes musikalske selvoppfatning. Studien viser videre at dette har betydning for progresjon i egen musikalske utvikling som voksen. Vi mener å se en tendens til dette også i vår undersøkelse. Den viser at foreldres rolle (et musikalsk hjemmemiljø) som påvirkningskraft for musikkinteresse synes å være større jo mer studentene anser seg som musikalske (53,3 prosent blant dem som anser seg som musikalske «i stor grad»). I musikkundervisningen ved DMMH vil oppmerksomhet på aktivering av studentenes musikalske erfaringer og kompetanse fra egen barndom kunne bidra til en mer positiv musikalsk selvoppfatning og progresjon i musikalsk utvikling blant studentene. En slik aktivering kan gjøres gjennom at studentene stimuleres til å huske eller gjenoppdage musikkopplevelser og sanger fra barndommen.

Avslutning

Musikkundervisningen i barnehagelærerutdanningen ved DMMH har som formål å kunne bidra til å utvikle musikalsk kompetanse hos kommende barnehagelærere. Dette handler om øving for å utvikle studentenes

musikalske ferdigheter. I tillegg vil musikkundervisningen handle om å se musikk i sammenheng med andre fag og kunnskapsområder. Her kan nevnes spesielt å se musikk som del av barns kommunikasjon og narrative uttrykk (Dissanyake, 2012; Malloch & Trevarthen, 2009).

Vår motivasjon for å gjennomføre denne musikkundersøkelsen blant studentene har vært å kunne kartlegge studentenes forhold til musikk og musikalitet fordi vi mener at det kunne gi oss kunnskap om studentenes forutsetninger som utgangspunkt for planlegging og gjennomføring av musikkundervisningen ved DMMH.

Hovedresultatene som er presentert i denne artikkelen, viser at det kan synes å eksistere en sammenheng mellom de studentene som sier at de ikke er musikalske og en ferdighetsorientert musikalitetsforståelse. De som i større grad definerer seg som musikalske, svarer mer i tråd med en relativistisk og relasjonell musikalitetsoppfatning (Brändström, 1997). Videre kan vi se at studenter som anser seg som «ganske» musikalske og i «stor grad» musikalske, oppgir at foreldrene har vært av størst betydning for deres musikkinteresse. Ut fra dette kan vi anta at tidlig musikalsk stimulering i hjemmemiljøet har en positiv effekt på studentenes musikalske selvoppfatning og kan ha betydning for progresjon. Dette finner vi igjen i finsk forskning vi har referert til, som viser at et rikt musikalsk hjemmemiljø i barndommen har betydning for musikalsk utvikling også i voksen alder (Ruismäki & Tereska, 2006).

En hovedutfordring er å legge til rette for at alle studenter skal få utbytte av musikkundervisningen, og hvordan den kan bidra til den enkelte studentens musikalske utvikling. Store deler av musikkundervisningen ved DMMH er knyttet opp mot praktisk musikkarbeid. Studentene blir opplært i akkompagnementsinstrumenter, de utøver samspill, og de synger. I den sammenheng kan det være en utfordring å argumentere for et relativistisk musikalitetssyn, samtidig som det i betydelig grad er søkelys på musikalske ferdigheter i undervisningen. Eller sett fra en annen synsvinkel: Hvordan kan vi argumentere for ferdighetstrening i musikkundervisningen når vi selv formidler et relativistisk musikalitetssyn? Det vil derfor være viktig å kunne gi studentene en forståelse av at alle er musikalske, i betydningen at vi alle har et musikalsk utviklingspotensial. Vi ser at det vil være en god mulighet å kunne å

starte musikkundervisningen med sanger, regler, lyttestoff med mer som allerede er kjent for studentene. Det kan skape trygghet og en bevissthet om at de allerede har «gyldige» musikalske erfaringer og kanskje motivasjon for øving og progresjon.

Videre forsknings- og analysearbeid

Det hadde vært interessant å vite om våre studenter skiller seg fra studenter ved andre studier og studiesteder. Her regnes ikke musikkutdanninger som aktuelle i denne sammenhengen, da man kan tenke seg at musikkstudenter oppfatter seg som musikalske basert på musikalske ferdigheter. Er det slik at de som starter på barnehagelærerstudiet, representerer «en allmenn oppfatning» av musikalitet? Å sammenligne funn fra for eksempel ingeniør- og sykepleierutdanninger med funn fra vår undersøkelse kan i så måte være et relevant prosjekt.

Et annet perspektiv som er aktuelt å studere nærmere, er studentenes oppfatning av hvilken kompetanse de har fått gjennom musikkundervisningen ved DMMH, særlig med tanke på deres egen utvikling og ikke minst om de føler seg rustet til musikkpedagogisk virksomhet i barnehagen.

I undersøkelsen hadde studentene anledning til å krysse av for kun ett alternativ på hvert spørsmål. Dette kan anses som en svakhet ved undersøkelsen, da muligheten for å velge flere alternativer falt bort i de tilfellene studentene vurderte to eller flere alternativer som likestilte. Undersøkelsen ble gjennomført analogt (på papir), noe som medførte at enkelte studenter glemte å svare på alle spørsmålene eller krysset av for flere alternativer. Ved en digital gjennomføring av undersøkelsen kunne dette ha vært unngått. Det er imidlertid ganske få feilbesvarelser på de ulike spørsmålene, og disse går ikke ut over validiteten av resultatene. Ut fra våre erfaringer kan det være aktuelt å endre en framtidig undersøkelses design med tanke på svaralternativer som kan bidra til bedre nyansering av resultatene i en utvidet studie. Deler av Goldsmiths Musical Sophistication Index (Gold-MSI) kan være til nytte i denne sammenhengen, da dette måleverktøyet ser ut til å ha relevans for vårt forskningsfokus.

Referanser

- Angelo, E. (2019). Musikalitet. I M. Sæther & E. Angelo (Red.), *Barnet og musikken* (s. 41–61). Universitetsforlaget.
- Bakke, K., Jenssen, C. & Sæbø, A. B. (Red.). (2017). *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjørkvold, J.-R. (2005). *Det musiske menneske*. Freidig forlag.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Blacking, J. (1976). *How musical is man?* Faber & Faber.
- Brändström, S. (1997). *Vem är musikalisk? Intervjuer med musiklärare och musiklärarutbildare*. KMH Förlaget.
- Brändström, S. (2006). Musikalitet och lärandet. I I. E. Alerby & J. Elidottir, J. (Red.), *Lärandets konst: betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (s. 143–156). Studentlitteratur.
- Dronning Mauds Minne Høgskole. (2013). Studieplan for barnehagelærerutdanning 2018–2021. <https://studier.dmmh.no/nb/studieplaner/2018/Barnehagel%C3%A6rerutdanning>
- Dissanyake, E. (2012). The earliest narratives were musical. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 3–14.
- Elliot, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Fiedler, D. & Spychiger, M. (2017). Measuring ‘musical self-concept’ throughout years of adolescence with MUSCI-youth: Validation and adjustment of the musical self-concept inquiry (MUSCI) by investigating samples of students at secondary education schools. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 27(3), 167–179.
- Hallam, S. (2006). Musicality. I G. E. McPherson (Red.), *The child as musician: A handbook of musical development* (s. 93–110). Oxford University Press.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W. & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21(3), 399–407. <https://doi.org/10.1017/S0140525X9800123X>
- IBM. (2020). *Statistical package for the social sciences (SPSS)* (Versjon 26). <https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>
- Jørgensen, H. (1982). *Fire musikalitetsteorier*. Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og arbeidsoppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.>

- uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/
- 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.
- Marcus, G. F. (2012). Musicality: Instinct or acquired skill? *Topics in Cognitive Science*, 4(4). <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2012.01220.x>
- Morin, A. J. S., Scalas, F. L. & Vispoel, W. (2017). The music self-perception inventory: Development of parallel forms A and B. *Psychology of Music*, 45(4), 530–539.
- Müllensiefen, D., Gingras, B., Musli, J. & Stewart, L. (2013). Goldsmiths musical sophistication index (Gold-MSI) v.1.0: Technical report and documentation revision 0.3. *PLOS*. https://www.gold.ac.uk/media/documents-by-section/departments/psychology/Gold-MSIv10_Documentation.pdf
- Nielsen, F. V. (1997). Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. I H. Jørgensen, F. V. Nielsen & B. Olsson (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1997* (s. 155–187). Norges musikkhøgskole.
- Pio, F. (2006). From musicality towards musicality-bildung: Tracing the birth of the musicological concept Musikalität. I F. V. Nielsen & S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 8* (s. 77–90). Norges musikkhøgskole.
- 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>
- 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.
- Seashore, C. E. (1938). *Psychology of music*. McGraw-Hill.
- Small, C. (1998). *Music of the common tongue*. Calder.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldendal Akademisk.
- Sæther, M. (2019). Musikalsk utvikling – en helhet. I M. Sæther & E. Angelo (Red.), *Barnet og musikken* (s. 62–93). Universitetsforlaget.
- Vist, T. (2005). I lyden bor barnet, i barnet bor lyden – om små barns forhold til musikk. I G. Haugen, G. Løkken & M. Røtlev (Red.), *Småbarnspedagogikk*, (s. 75–91). J. W. Cappelen Forlag.