

Barn, musikk og relasjonell helse

En studie av barns deltakelse i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage

av

Beate Gilje Tumyr

Avhandling for graden
PHILOSOPHIAE DOCTOR

(ph.d.)



Universitetet
i Stavanger

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

Institutt for barnehagelærerutdanning

2023

Universitetet i Stavanger

NO-4036 Stavanger

NORWAY

www.uis.no

©2023 Beate Gilje Tumyr

ISBN: 978-82-8439-156-4

ISSN: 1890-1387

Doktorgradsavhandling nr.691

Til Elise, Anna og Gustav Elias

Forord

Takknemlighet er et av ordene som dukker opp når jeg ser tilbake og nå skal sette punktum. For prosessen dette har vært, for at jeg har fått fordype meg i noe jeg er så opptatt av og nysgjerrig på. For alt jeg har fått lære, og for alle som har bidratt til at jeg har kunnet gjennomføre denne studien.

Takk til alle jeg har fått synge, spille og danse sammen med gjennom årene. Takk til professor Gro Trondalen ved Norges musikkhøgskole som veiledet meg gjennom skriving av masteroppgaven, en prosess som gjorde at jeg fikk lyst til å skrive og forske mer. Takk til professor Karette Annie Stensæth ved Norges musikkhøgskole som viste meg at en stipendiatstilling kunne være noe for *meg*.

Takk til barnehagen som tok imot meg og ble med i forskningsprosjektet. Til ansatte som deltok med sin kunnskap og sitt engasjement. Til foreldre som lot barna bli med i studien, og til alle barna som jeg fikk bli kjent med. Uten dere, ingen studie.

Takk til Universitetet i Stavanger som gav meg muligheten til å gjennomføre denne studien. Takk til Institutt for barnehagelærerutdanning for oppfølging og tilrettelegging, og spesielt til instituttleder Anita Berge for tilrettelegging i innspurten.

Takk til førsteamanuensis Berit Tofteland ved Universitetet i Stavanger og professor Brynjulf Stige ved Universitetet i Bergen for gode og viktige tilbakemeldinger under midtveisevalueringen.

Takk til mine veiledere, førsteamanuensis Rudy Garred ved Universitetet i Stavanger og professor Torill Vist ved OsloMet. Torill som hovedveileder i starten, før dere byttet plass utover i andre halvdel av perioden. Dere er en utrolig god kombinasjon. På hver deres måte har dere med stor kunnskap, klokskap, tydelighet, analytiske blikk, detaljerte tilbakemeldinger, oppklarende spørsmål og med tro på meg og prosjektet veiledet meg gjennom en både heftig og begeistret

periode. En spesiell takk til Rudy for innspurten. Jeg er takknemlig for dere og for alt jeg har lært av dere.

Takk til gode kollegaer ved IBU, spesielt til dere i estetikkseksjonen. Til musikkjengen; Kirsten Halle og Elisabeth Barstad, til Nils Christian, Merethe og Anne-Linn – takk for tålmodighet og hjelp. For faglig, musikalsk og vennskapelig samspill – jeg gleder meg til å være tilbake på ordentlig. Takk til mine beste stipendiatkollegaer som jeg fikk starte reisen sammen med: Marianne Ree og Liv Mette Strømme. Nå er hele trekløveret i mål. Takk til min gode kollega og venn Ingrid Rusnes for jevnlige og helsebevarende lunsjer i bokkaféen fra start til mål.

Jeg er så heldig å ha et bakkemannskap som på ulike måter har bidratt til at jeg har kunnet komme i mål. Takk til trofaste venner i øst og vest, til Øystein, Aina, Elin, Marie, Lena (dette kan bli et bra nummer til musikalen vår). Til Kraftjentene, Rådet, Gurkemeie Design Workshop (som heiet meg over målstreken gang på gang!). En spesiell takk til min venn Anne Kvie Sande for alltid å holde fast, for delt liv og bønnevis med kaffe gjennom hele løpet. Takk til gode Gunnar for følge på veien – du har lært meg så mye om livskunsten å puste dypt, være her og nå og si at det er som det er, og det er godt nok.

Takk til Pål, Hanne, Odd og resten av storfamilien som er der. Og Lene i himmelen – alltid med meg. En spesiell takk går til mine foreldre Bodil Elise Gilje og Georg Tumyr. Så er det kanskje ikke tilfeldig at Bodil betyr «hjelper i striden», og Georg betyr «jorddyrker». Dere har lært meg mye om betydningen av å hjelpe hverandre, å jobbe på og av å ha næringsrike røtter. Det har gitt meg driv og kraft. Takk til Harald for alt du rommer, og for at du lyser opp dagene mine slik du gjør.

Og takk til mine vidunderligste tre, Elise, Anna og Gustav Elias, for at dere på hver deres måte viser meg stadig nye aspekter ved livet og fyller det med så mye godt. Kloke, fine, dype, gøy og de jeg lærer mest av. *For* et team! Nå må vi få fyrt opp sjokoladefontenen.

Stavanger, februar 2023

Sammendrag

Formålet med denne studien er å bidra til å utvikle kunnskap om barn, musikk og relasjonell helse, og spesielt koblingen mellom barn og relasjonell helse i barnehagen. Bakgrunnen for utforskningen er rammeplanen for barnehagen sitt fokus på barnehagebarns rett til et miljø som fremmer psykisk og fysisk helse, forskning fra det musikkpedagogiske feltet, samt min bakgrunn i arbeid med og forskning om musikk og helse. Både det musikkpedagogiske, musikkterapeutiske og barnehagepedagogiske feltet gir gjensidige bidrag inn i denne diskursen.

Studien bygger på et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapssyn. Materialet er generert gjennom et musikkprosjekt i en barnehage, der en barnehageavdeling inviteres til utforsking av en sosialmusikalsk praksis. I denne avdelingen ble det gjennomført et feltarbeid i 14 uker, med ti ukentlige musikkksamlinger og tre fremføringer. Observasjoner og uformelle samtaler har dannet grunnlaget for feltnotater, og jeg har intervjuet barn og ansatte ved barnehageavdelingen. Seks barneintervjuer, tre intervjuer med ansatte og mine feltnotater utgjør studiens materiale. Problemstillingen som søkes besvart i denne studien, er: *Hvilke aspekter ved relasjonell helse kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage?*

I analysearbeidet bruker jeg metoden Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), og hovedresultater som kommer til syne gjennom analyseprosessen, er barns uttrykksrikdom, fellesskap og agens som aspekter ved relasjonell helse. Disse tre aspektene blir drøftet opp mot relevante teoretiske perspektiver fra blant annet musikkterapi og musikkpedagogikk.

Det første aspektet som kommer til syne, er uttrykksrikdom, som handler om hvordan barna uttrykker seg. Den sosialmusikalske praksisen drøftes som en arena for uttrykksrikdom, og dette aspektet belyser barnas subjektive uttrykk. Glede, energi, sinne, uro, motstridende følelser, vitalitet, livsfølelse, kroppslighet og hengivelse

kommer til syne som sider ved uttrykksrikdom og løftes frem som aspekter ved barnas relasjonelle helse.

Fellesskap er det andre aspektet som kommer til syne, og den sosialmusikalske praksisen drøftes som en arena for fellesskap, samspill og utforskning av relasjoner. Fellesskap og utforskning av relasjoner drøftes som én side ved relasjonell helse. Gjennom de valgte teoretiske perspektivene synliggjøres hvordan *musiciking* bidrar til at barnet kan få støtte fra fellesskapet til å delta. Det kommer også til syne hvordan musikken skaper ritualer som barna gjerne ønsker å være en del av, komme tilbake til og gjenta.

Resultatet viser at fellesskapet og hvordan barn og voksne kommuniserer, blir avgjørende for at barna skal kunne delta. I muligheten for deltakelse ligger også muligheten for opplevelse av helse, noe som knytter deltaker- og helsebegrepet sammen. Det kommer også til syne hvordan deltakelse i den sosialmusikalske praksisen kan fremme empati og også åpner opp for at barna ser hverandre på nye måter. Det viser at *musiciking* skaper et rom å delta i, som også åpner opp for forskjellighet, og som kan gi erfaringer med intersubjektiv relatering og deling.

Det tredje aspektet er agens og ulike nyanser ved barnas agens. Jeg drøfter hvordan det estetiske uttrykket kan gi tilgang til vilje og frivillighet, levendegjøre barnet, og gi seg utslag i glede og iver. Musikken som det man uttrykker seg i og gjennom, utgjør en kraft som gir tilgang til agens og setter den i spill. Det drøftes hvordan det å være i et estetisk handlingsrom gir mulighet for å se nye ressurser og handle ut fra en åpenhet for flerstemmighet uten at noe trenger å være rett eller galt. Videre har jeg drøftet aspekter som at det å ha et valg og det å få være i prosess er betydningsfullt for barnas agens. Hvordan barnet speiles av omgivelsene, og hva slags typer av agens som får plass, løftes frem.

For å forstå barnets agens må også omgivelsene tas inn som en side ved eller som vilkår for barnets agens. Jeg har også drøftet hvordan musikkens struktur utfordrer og kan åpne opp for mulig kaos. I

analysen ble det fokusert både på relasjonelle og subjektive aspekter. Materialet gjenspeiler at det handler om hvert enkelt barn og hva som skjer i han og henne, samtidig som det handler om forholdet mellom individ og omgivelser. Det handler om både evnen til å handle ut fra egne valg, være i besittelse av og klar over egne ressurser og å være i stand til å utnytte disse.

Til slutt gjøres en oppsummerende drøfting av noen hovedmomenter knyttet til det som har kommet frem i analyser og drøfting av resultat. Disse momentene handler om musikkpedagogikk og musikkterapi, musikkens sosialmusikalske kvaliteter og dens betydning for relasjonell helse, samt musikk, livsmestring og relasjonell helse.

Kunnskapen som kommer frem i studien, danner grunnlag for en videre dialog med feltet, både relatert til barn, musikk og relasjonell helse, men også tangerende tematikker innen det musikkterapeutiske og musikkpedagogiske feltet i barnehagen.

Summary

The aim of this study is to develop knowledge about children, music and relational health. Considering the framework plan for kindergarten focusing on children's right to an environment that promotes psychological and physical health, and research within the field of early childhood music education, and also my own background working and researching within the field of music and health, the aim of this study is to investigate the connection between music and relational health in kindergarten. This study aims to contribute to the development of knowledge on children, music, and relational health. Different fields of knowledge can contribute in this regard. Early childhood music education, music therapy and childhood education and care may facilitate mutual contributions in this discussion.

The study has a phenomenological-hermeneutic approach. Data are generated through a music project in one kindergarten. A department with 18 children and 4 adults was invited to participate in a shared process of exploring a social musical practice. A fieldwork was carried out in the kindergarten for 14 weeks. Interviews with children and staff was completed. My observations, reflections and informal conversations are implemented in the fieldnotes, and 6 interview with children and 3 interviews with staff is what constitutes the empirical material of this study. The research question for this study is: *Which aspects of relational health can appear when children participate in a social musical practice of performance in one kindergarten?*

The method used in the analysis is Interpretive Phenomenological Analysis (IPA). The results from this process of analysis, is that children's (richness of) expression, their community and their agency are aspects of their relational health that appear when participating in this practice. These three aspects are discussed with relevant theoretical perspectives from psychology, music therapy and early childhood music education.

Richness of expression is the first aspect that appeared. The social-musical practice is discussed as an arena for richness of expression. This aspect illuminates the subjective expression of the child. Happiness, energy, anger, restlessness, conflicting emotions, vitality, feeling of being alive, physicality and devotion appear as aspects of richness of expression, and of relational health. Through the analysis, it is made clear how children express themselves different from one another, and it seems like music as an aesthetic way of expressing oneself, can clarify the personality of each child. The children get in touch with themselves through the music, which can both challenge and lead to self expression.

The second aspect is the community. The social-musical practice is discussed as an arena for community, interaction and exploring relations. These aspects are discussed as aspects of relational health. Through the chosen theoretical perspectives, it is made visible how the child can be supported by its community through musicking, in this case study. It is also made visible how music entails rituals that the children may want to participate in, and how they want the ritual to continue and repeat.

The rituals require adults that tolerate chaos, open up to different strategies of participation and make use of their gestic expression. These aspects are of importance to what kind of room for action the relations and community we have, offers the child. This result shows that the community and how we communicate are crucial for children's participation. The possibility to participate is connected to the experience of health. The result also shows how participation in the social-musical practice can be empathy promoting and open up to children seeing each other in new ways. This research shows that musicking creates a room for participation, a room which is open to differences, and gives the opportunity and experience of intersubjectivity and sharing.

The third aspect is agency and nuances of agency. It is discussed how the aesthetic expression gives access to will, voluntariness, give the feeling of being alive and expression of joy and eagerness. It seems that

music as a means to express oneself through, can be a force that gives the child access to his/her agency and puts it into play. It is further discussed how being in an aesthetic room of action gives the opportunity to see new resources and actions based on the understanding that we can be different from each other and without searching for right or wrong answers. I have also discussed how process and having a choice is important for the agency to flourish. This goes for the ways in which the child is mirrored by its surroundings and by what kind of agencies, that are seen as important. The surroundings must be taken into consideration as a part of and as terms of understanding the child's agency. I have discussed how the structure of the music potentially challenges and opens up to chaos. The focus in the analysis was targeting both subjective and relational aspects. Through the data, it is shown that this is about what happens within each child, and at the same time it is about the relationship between the individual and its surroundings, the ability to act upon own's own choices, be aware of own's resources and be capable of using them.

Finally, I sum up the social-musical qualities of music, with a further discussion about early childhood music education and music therapy, the social-musical qualities of music and its implications for relational health. Finally, I discuss music, life skills and relational health in a final reflection regarding what appeared through the analysis and results of this study.

The knowledge gained from this study, creates the basis for further dialog with the field, related to children, music and relational health, but also interconnected themes within the field of music therapy and music education.

Innhold

Forord	iii
Sammendrag	vii
Summary	xi
1 Innledning	1
1.1 Studiens bakgrunn, formål og problemstilling	1
1.2 Begrepsavklaringer	4
1.2.1 Relasjonell helse	4
1.2.2 Musikk	6
1.2.3 Sosialmusikalsk praksis	6
1.2.4 Barn som deltaker	7
1.2.5 Aspekter som kommer til syne	8
1.3 Avhandlingens plassering i forskningsfeltet	9
1.3.1 Avhandlingens plassering i det musikkpedagogiske forskingsfeltet	9
1.3.2 Tematisk søk – musikk og det sosiale i barnehagen	15
1.3.3 Norsk musikkpedagogisk forskning	18
1.3.4 Norsk forskning innen musikk og helse	21
1.4 Avhandlingens oppbygning	22
2 Studiens teorigrunnlag	25
2.1 Relasjonell helse	25
2.1.1 Helse som ressurs og prosess	25
2.1.2 Helse som fellesskap og deltakelse	26
2.1.3 Relasjonell helse som en dimensjon i en helhet	27
2.2 Musikk	31
2.2.1 Musicking	34
2.2.2 Community music	35

2.2.3	Musikk som sosialmusikalsk prosess og praksis.....	36
2.2.4	Ritualet	40
2.2.5	Fremføring.....	42
2.2.6	Musikk og følelser.....	44
2.2.7	Estetiske perspektiver.....	45
2.3	Barn	48
2.3.1	Det relasjonelle barnet.....	49
2.3.2	Intersubjektivitet som grunnlag for utviklingen av selvet og subjektiviteten – Sterns selvteori	50
2.3.3	Vitalitetsformer	57
3	Vitenskapsfilosofi og metode.....	63
3.1	Vitenskapsfilosofisk ståsted	63
3.2	Utvikling og vurdering av studiens metoder	69
3.3	Beskrivelse av den sosialmusikalske praksisen og musikkksamlingene	72
3.4	Metode – generering av studiens materiale	82
3.5	Gjennomføring av feltarbeidet.....	83
3.5.1	Tilgang	86
3.5.2	Utvalg	87
3.5.3	Forskerrollen – refleksivitet, nærhet, distanse og feltrelasjoner	89
3.5.4	Feltnotater.....	96
3.5.5	Samtykke til deltakelse.....	98
3.5.6	Video	99
3.6	Intervju.....	99
3.6.1	Presentasjon av deltakerne	103
3.6.2	Intervju med barn – praktiske og etiske vurderinger....	108

3.6.3	Transkribering	113
3.7	Kilder	114
3.8	Etikk.....	116
3.9	Oppsummering av kapittelet.....	119
4	Analyse – veien fra materiale til resultat	121
4.1	Interpretative Phenomenological Analysis	121
4.1.1	Lese og lese om igjen	123
4.1.2	Første notering.....	125
4.1.3	Utvikle fremtredende temaer.....	126
4.1.4	Søke etter sammenhenger mellom fremtredende temaer	127
4.1.5	Gå til neste case.....	129
4.1.6	Se etter mønster på tvers av casene.....	130
4.1.7	Se etter temaene på nytt i lys av intervjuene.....	131
4.2	Analysearbeidets ulike faser	131
4.2.1	Eksempler fra analyseprosessen.....	140
4.3	Oppsummering av analyseprosessen og veien videre	143
5	Uttrykksrikdom – om å være seg selv.....	145
5.1	Videreutvikling av resultatet uttrykksrikdom.....	145
5.2	Noe vekkes og kommer til uttrykk	148
5.2.1	Glede og energi	149
5.2.2	Sinne, trøkk og uro	154
5.2.3	Forsiktighet, ambivalens og usikkerhet.....	158
5.3	... og gir kontakt med livsfølelsen	161
5.3.1	Kropper i bevegelse.....	166
5.3.2	Forsiktige kropper	173
5.3.3	Om ro og tårer; om å bli tilgjengelig og å gi seg hen... ..	179

5.4	Oppsummering av temaet uttrykksrikdom	190
6	Fellesskap – om å være seg selv sammen med andre	193
6.1	Videreutvikling av resultatet fellesskap	193
6.2	Å være en del av fellesskapet	195
6.2.1	Den samlende musikken.....	195
6.2.2	«Kan du spille mer?» – om å lengte etter fellesskapet.	199
6.2.3	Musikken som ritual.....	200
6.2.4	Musikken som ressurs	205
6.2.5	Å se hverandre – om empati.....	207
6.2.6	Støtte og samspill i relasjoner	213
6.2.7	Når publikum kobles sammen med fellesskapet i gruppa..	218
6.3	Oppsummering av temaet fellesskap.....	226
7	Agens – om å få kjenne hva jeg vil og kan	229
7.1	Videreutvikling av resultatet agens	229
7.2	Agens i og gjennom lek og estetikk.....	234
7.2.1	«Så bare likte jeg den» – om glede, lyst og frivillighet	234
7.2.2	Musikk som omsluttende kraft for agens og nye ressurser	238
7.2.3	Et rom der ingenting er feil	242
7.2.4	Om å ha et valg – «Kan jeg spille denne?»	248
7.3	Å få tid og støtte til å spire – agens i prosess	253
7.3.1	De voksnes støttende rolle i prosessen.....	257
7.4	Når agensen blir oversett	265
7.5	Da var det som om det smalt en bombe – om en annerledes struktur.....	268
7.6	Agens i musikkens struktur	273

7.7	Oppsummering av temaet agens.....	279
8	Avsluttende drøfting	281
8.1	Studiens begrensninger.....	284
8.2	Musikkterapi eller musikkpedagogikk?.....	286
8.3	Musikkens sosialmusikalske kvaliteter og dens betydning for relasjonell helse	297
8.4	Musikk, livsmestring og relasjonell helse	301
9	Litteratur	303
10	Vedlegg	322

For jeg vet din verden rommer mer
enn det som mine øyne ser
For i deg finnes
en verden stor og rik
og ingen andre eier
en verden som er nettopp slik
(Sindre Skeie)

1 Innledning

I det følgende presenteres denne studiens bakgrunn og formål samt tidligere forskning som danner grunnlag for denne studien. På bakgrunn av dette presenteres forskningsspørsmål som søkes besvart gjennom studien, og deretter klargjøres kort sentrale begreper i studien. Til slutt gis en kort gjennomgang av avhandlingens oppbygning.

1.1 Studiens bakgrunn, formål og problemstilling

I det følgende vil jeg gjøre rede for bakgrunnen og valg av fokus for denne studien.

I en utdanningspolitikk som preges av økt fokus på basisfag (Holgersen, 2008) og på vurdering og måling av kunnskap (Broström, 2012) der de estetiske fag får stadig mindre plass (Vist, 2014a), synes det viktig å ta fatt på forskningsoppdraget om å sette fokus på barns estetiske og emosjonelle læreprosesser, som UiS etterspør i sin forskningsutlysning i 2015.

Rammeplan for barnehagen er gjort gjeldende som forskrift, hvilket betyr at den er like forpliktende som loven. I rammeplanen lyder det som følger under overskriften «Livsmestring og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11):

Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen. Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing.

Likeledes står det (s. 7–8) at barnehagen skal være et

Innledning

*trygt og utfordrende sted der barna kan prøve ut
ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap.
Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere
utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser.*

Dette kan tolkes som at livsmestring og helse handler om et vidt spekter av menneskelivet, og at det å jobbe helsefremmende og forebyggende handler om blant andre disse sidene ved livet. Det kan også tolkes dit hen at livsmestring og helse favner om både fysiske og materielle forhold, men også om relasjonelle forhold, som vårt behov for å tilhøre fellesskap, om å utjevne sosiale skiller og om verdier som trivsel, utfordring, livsglede og mestring i livet. Livsmestring og helse presenteres på denne måten som et av barnehagens verdigrunnlag. Men når barnehagens fagområder presenteres, brukes helsebegrepet kun knyttet til fysisk aktivitet og kosthold (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 49–50).

I barnehageloven (2005) § 41-43¹, som omhandler barnas psykososiale miljø, fremheves også personalets ansvar og plikter i arbeidet for å hindre mobbing og krenkelser og sikre barn et godt psykososialt miljø. Barns rett til å ta del i og medvirke i fellesskapet fremheves som grunnleggende i rammeplanen for barnehagen. Et trygt og godt barnehagemiljø innebærer ikke bare fravær av krenkelser, men at barnet selv opplever seg inkludert, og at det å gå i barnehagen er en positiv opplevelse. Endringen i barnehageloven (2005) kan sees som en anerkjennelse av barn som medborgere og av deres opplevelser som viktige.

Kunst, kultur og kreativitet er et av barnehagens fagområder, der musikk inngår som ett av tre estetiske fag. Det understrekes i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 50) at «[o]pplevelser

¹ Kapitlet tilføyd ved lov 19. juni 2020

med kunst og kultur i barnehagen kan legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid».

Når det gjelder det musikkpedagogiske feltet, foreslår Vist (2014a) et tydeligere fokus på musikkens emosjonelle og relasjonelle sider i musikkpedagogisk praksis i barnehagen. Kulset (2017) gir uttrykk for at musikkterapifeltet kan bidra med perspektiver for å møte musikkpedagogikkens «etterspørsel» etter praksiser der musikken og musikalitet blir sett i forhold til kommunikative og sosiale sider.

Innen musikkterapifeltet, der jeg har min bakgrunn, er det bred enighet om at musikk på ulike måter er koblet til helse (Ruud & Trondalen, 2008). Samfunnsmusikkterapi er et felt innenfor musikkterapi og er spesielt opptatt av hvordan musikk kan bidra til å overkomme hindringer for utsatte gruppers deltakelse i samfunnet gjennom å skape og utforske helsefremmende relasjoner (Stige, 2008).

Som jeg har vist ovenfor, fremheves både musikk og helse som en del av rammeplanens ansvarsområder. Barns psykososiale miljø og barnehagen som helsefremmende og forebyggende institusjon fremheves som viktig. Samtidig er kunst, kultur og kreativitet fremhevet som grunnleggende for tilhørighet, deltakelse og skapende arbeid. Men koblingen mellom musikk og helse er ikke gjort eksplisitt i rammeplanen, og formålet med denne studien er å utforske denne koblingen nærmere.

Studien søker å få kunnskap om hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis i barnehagen. Ulike fagfelt kan være relevante, og perspektiver fra både musikkpedagogikk, musikkterapi, musikk- og helsefeltet, samt barnehagepedagogikk vil kunne gi gjensidige bidrag til en slik studie.

Ut fra det jeg har presentert ovenfor, har jeg valgt følgende problemstilling for denne studien:

Hvilke aspekter ved relasjonell helse kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage?

I denne studien inviteres barn og ansatte ved en barnehageavdeling til å utforske en sosialmusikalsk praksis sammen med forsker. Studiens materiale genereres gjennom en sosialmusikalsk praksis bestående av ti ukentlige musikkamlinger og tre fremføringer for andre som inviteres til å se og høre hva som utspiller seg i musikkamlingene.

Studien betraktes som et feltarbeid der jeg som forsker går inn og initierer et musikkprosjekt og studerer denne praksisen sammen med barn og ansatte. Intervjuer med barn og ansatte og feltnotater utgjør studiens empiriske materiale.

1.2 Begrepsavklaringer

I det følgende vil jeg presentere noen sentrale betegnelser og begreper som brukes i og er viktige for denne studien. Begrepene vil bli ytterligere redegjort for i teoriutviklingskapittelet.

1.2.1 Relasjonell helse

Helse sees som prosess og opplevelse, og når jeg spør hvilke aspekter ved *relasjonell* helse som kan komme til syne, er det for å rette fokuset mot noen aspekter ved helhetlig helse. Dette er blant annet fordi rammeplanen eksplisitt snakker om helse og kobler den til kosthold og fysisk aktivitet. Det kan da synes å være en oppfatning at helse generelt er spesielt knyttet til disse sidene ved menneskelivet. I denne studiens sosialmusikalske praksis vektlegges andre aspekter ved en helhetlig helse, det jeg velger å kalle relasjonelle aspekter.

Studien handler om barn som deltar, og deltakelse handler om å være et individ i barnehagen, bidra som den man er, og om å kunne inngå i relasjoner. Alle disse tre aspektene sees som sider ved relasjonell helse. Når jeg studerer barns opplevelser og deres fortellinger om deltakelse i en sosialmusikalsk praksis for å få svar på forskningsspørsmålet om hvilke aspekter ved deres relasjonelle helse som kan komme til syne, blir det dermed viktig å presisere hvilke aspekter ved helsen dette

handler om. De teoretiske perspektivene jeg bygger på, fremhever nettopp helsen sine ulike dimensjoner.

Hjort (1994) snakker om en helhetlig helse der ulike deler av den kan fungere på ulike nivåer, og gjerne kompensere gjensidig dersom noen sider fungerer bedre enn andre. Han definerer helse som å ha overskudd til å takle livet man står i, og utfordringer med hensyn til samarbeid og samspill med andre. Han definerer dette som helseutfordringer ved å kalle det «samsykdommer».

Selve begrepet relasjonell helse finner jeg hos van Hooft (1997), som snakker om helse ut fra en subjektivitetsmodell. Han skiller ut fire dimensjoner ved helsen, der av relasjonell helse er én av disse. To av dimensjonene er knyttet til det materielle og fysiske, samt til evnen til å planlegge. Den andre dimensjonen handler om å oppleve seg selv, være i kontakt med sin egen livsfølelse og samtidig kunne inngå i relasjoner med andre, det van Hooft kaller den konative eller relasjonelle (heretter kalt den relasjonelle) dimensjonen. Den siste kaller han den integrative dimensjon ved helsen. I den relasjonelle dimensjonen ligger også en forståelse av individet i tillegg til at helse/uhelse kan sees i sammenheng med både hva individet trenger, og hvordan han eller hun står i sammenheng med verden rundt.

Samfunnsmusikkterapiet relaterer også til helsebegrepet ved å fremheve at praksisen beskrives som en «deltakar- og samarbeidsorientert prosess med sikte på individuell vekst og sosial endring, der musikkens evne til å skape *helsefremmende relasjoner* på ulike plan vert utforska på ulike arenaer» (Stige, 2008, s. 147). På denne måten er helsefremmende faktorer også et fokus ved at det har en direkte kobling til relasjoner. Innenfor konteksten av samfunnsmusikkterapi relateres helsebegrepet til relasjonelle sammenhenger «på ulike plan og ulike arenaer», altså i denne sammenheng barnas (helsefremmende) relasjoner både til seg selv, barnegruppa, barnehagen og samfunnet, her representert gjennom *Rammeplan for barnehagen*.

1.2.2 Musikk

Når jeg snakker om musikk i denne studien, handler det både om at musikk er en kunstform som bruker lyd organisert i tid til å skape berikende opplevelser gjennom lytting, dans eller fremføring, som Ruud² definerer det. Når barna deltar i den sosialmusikalske praksisen, handler det også i stor grad om at musikk sees som kommunikasjon og samhandling (Ruud, 1990), som *musicizing* (Small, 1998), noe vi gjør sammen, som en naturlig måte å uttrykke seg på (Bjørkvold, 1998). Ved å se musikk i disse perspektivene er musikken noe vi *gjør* i fellesskap, både når vi spiller, synger og lytter sammen. Samtidig kan hver enkelt ha sin egen opplevelse. Det enkelte barns opplevelse av seg selv i den konteksten han eller hun er i, relasjonen til musikken, de voksne og hverandre inngår som en del av det å gjøre musikk.

1.2.3 Sosialmusikalsk praksis

Begrepet sosialmusikalsk har sin bakgrunn i feltet samfunnsmusikkterapi. Begrepet var opprinnelig *social-musical* og poengterer hvordan de sosiale sidene ved musikken blir vektlagt (Stige, 2008). Teori om samfunnsmusikkterapi som praksisfelt (Stige, 2008) er også bakgrunnen for å forstå praksisen i barnehagen. Den sosialmusikalske praksisen består av ukentlige musikkksamlinger med en barnegruppe i en barnehage, og innholdet i denne praksisen, måten aktivitetene gjøres på, vil være preget at en slik forståelse.

I begrepet *praksis* ligger prosessen i alle musikksamlingene, inkludert de tre som kan defineres som fremføringer for ulike publikum. Disse to typene musikkksamlinger kan sees på som forskjellige, blant annet fordi ulike relasjoner står på spill. Den ene delen skjer innenfor barnehageavdelingen, mens i den andre inviteres et eksternt publikum inn.

² <https://snl.no/musikk> (10.11.2021)

Når jeg bruker sosialmusikalsk *fremføringspraksis*, hører dette inn under begrepet sosialmusikalsk praksis. Dette er blant annet fordi eventuelle fremføringer vil kunne inngå som en naturlig del av det mer overordnede praksisbegrepet.

Samfunnsmusikkterapi retter seg gjerne mot behov, rettigheter og muligheter hos individer eller grupper i utfordrende livssituasjoner, men i dette prosjektet ønsker jeg å bruke noen av disse perspektivene når jeg utforsker hva som kommer til syne i en barnehageavdelings møte med en slik praksis. Gjennom studien bruker jeg noen betegnelser på de ulike delene av denne sosialmusikalske praksisen, og de presenteres i det følgende.

Når jeg snakker om *musikksamlingene*, er det de ukentlige samlingene som ble gjennomført for og med barn og ansatte fra en barnehageavdeling for barn mellom 3 og 6 år. Når jeg refererer til *musikkprosjektet*, er det en samlebetegnelse som jeg og de ansatte brukte om perioden jeg var i barnehagen. Musikkprosjektet besto av ti musikksamlinger og tre fremføringer som ble gjennomført i barnehagen over en periode på 14 uker. Som forsker snakker jeg også om denne perioden, som også inkluderer innledende møter i forkant og intervjuer i etterkant, som *feltarbeidet*. Det vil jeg utdype nærmere i metodekapittelet.

De ti første musikksamlingene ble gjennomført med kun den deltakende avdelingen. De tre siste musikksamlingene har jeg valgt å betegne som *fremføringer*; to for de andre barnehageavdelingene og én for foreldre. Gjennom avhandlingen vil disse tre bli presisert som fremføringer.

1.2.4 Barn som deltaker

Denne studien har et perspektiv på barn som subjekt (Bae, 2009) og aktive deltakere i å skape sitt liv (Stern, 2003). Barndommen blir sett som en selvstendig livsfase med egenverdi (Broström, 2012). Når jeg studerer hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne *når barn deltar*, er fokuset rettet mot et slikt syn på hva barnet kan

bidra med. Barn har egne kompetanser, og barndommen har verdi i seg selv og er ikke bare en venteposisjon der barnet skal utvikle seg og kvalifiseres for et voksenliv (Eide & Winger, 2003). Å se barn som subjekt innebærer å anerkjenne deres rett til egne opplevelser, tanker og følelser (Vist, 2014a). Barns opplevelser, tanker og følelser løftes nettopp opp i studien for å belyse og forhåpentligvis gi dem rett til å medvirke i spørsmål som vedrører deres liv og hverdag i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

1.2.5 Aspekter som kommer til syne

Både *sider* og *perspektiver* ble vurdert før *aspekter* ble valgt. Etymologisk betyr aspekt blikk, eller å se, altså tar det høyde for noen flere nyanser enn sider, da blikk kan komme fra ulike vinkler og ble vurdert som mer nyansert.

«Kommer til syne» kan sees som en formulering for å presisere at det er mitt blikk som forsker som styrer hva som kommer til syne. Når jeg bruker denne formuleringen, er det for å presisere at det som kommer til syne, er det jeg som forsker kan lese ut av og fortolke om informantenes beskrivelser av sine opplevelser av deltakelse i en sosialmusikalsk praksis.

På denne måten kan ordlyden forankres i et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapssyn (Gadamer, 2012), som denne studien vil basere seg på. Studiens resultat vil være det som kommer til syne i møtet mellom forskeren og materialet, og i møtet mellom forskeren og de involverte i musikkprosjektet. Innenfor et slikt vitenskapssyn legges det vekt på forskerens fortolkning av hva som kommer til syne hos de involverte. Det som kommer til syne for meg, vil være preget av min forforståelse. Forskningsprosessen sees i lys av dette vitenskapssynet som en hermeneutisk samtale mellom informanter, materiale, teori og forsker. Dette vil jeg utdype nærmere i teorikapitlet.

1.3 Avhandlingens plassering i forskningsfeltet

I det følgende gis en fremstilling av tidligere forskning innenfor relevante områder. Fremstillingen gir ingen fullstendig oversikt, men viser den mest relevante forskningen som denne studien bygger videre på. Noe av forskningen er blitt kjent gjennom tematiske søk, mens annen forskning har jeg fått kjennskap til gjennom litteraturstudier og referanser i annen forskningslitteratur.

Jeg legger hovedvekten på norsk og nordisk kontekst da det er denne konteksten jeg mener er mest relevant for denne studien. Men først en gjennomgang av noen overordnede trekk ved musikkpedagogisk forskning.

1.3.1 Avhandlingens plassering i det musikkpedagogiske forskningsfeltet

Barndommen blir sett på og organisert forskjellig i ulike kulturer, noe som gjenspeiles i barnehageforskning (Young, 2016). Internasjonal musikkpedagogisk forskning innenfor aldersgruppa 1–5 år favner derfor om musikkundervisning innenfor et bredt spekter av institusjoner og private settinger. Små barns hverdag blir organisert på forskjellige måter i ulike land, gjennom ulike typer av barnepassordninger, både offentlige og private (Young, 2016).

Det er store ulikheter når det kommer til hvor mange barn som går i barnehage, og Skandinavia skiller seg ut (Holgersen, 2008). I dag viser statistikken at 92,8 % av norske barn mellom 1 og 5 år har plass i en barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2021).

Forskjellige kontekster, verdier, forståelser og begreper ligger til grunn når musikkpraksiser i barnehagen skal utforskes (Young, 2016). Ifølge Young har det skjedd store endringer innen forskning på små barn og musikk. Dette handler om at fokuset nå rettes mot å se barn som kompetente når det gjelder å tone seg inn på og respondere på omgivelsene allerede i de første leveårene. Denne endringen har ført med seg mer forskning på barn og musikk de tre første leveårene og på

deres bidrag i samspill og utvikling (Trevarthen & Malloch, 2009). Paradigmeskiftet har ført til en utvidelse av musikkfeltet ved at både kunst- og kulturinstitusjoner og utøvere blir mer bevisst på å gi tilbud til barn og familier med barn under 3 år (Borgen, 2003; Furholt, 2018; Sæther, 2017; Young, 2016).

Det er i dag bred enighet om oppfatningen av barn som kompetente helt fra spedbarnsalderen, som har evne til og bruker grunnleggende musikalske ferdigheter i sosial interaksjon og utvikling (Young, 2016). Denne oppfatningen har utvidet interessen for å forske på barn allerede i spedbarnsalder med ulike teoretiske forankringer, fra forskning om spontansang (Bjørkvold, 1998; Young, 2016) til mer neodarwinistiske teorier om hvordan musikalske kompetanser har hatt betydning for evolusjonen (Dissanayake, 2008).

Oppfatningen om at barn ikke utvikler seg i parallelle faser, men individuelt og nyansert, med stor vekt på at dette skjer innenfor det sosiokulturelle miljøet de er en del av, har fått større utbredelse. Utviklingspsykologiske perspektiver er fortsatt aktuelle, men sosiologiske og antropologiske perspektiver, med vekt på hvordan det musikalske barnet konstrueres innenfor en sosial og kulturell kontekst, har fått større innflytelse og aktualitet innenfor barnehageforskningen (Young, 2016). Musikk som sosiokulturell praksis er blitt forskningstema som en følge av de raskt skiftende omstendighetene for dagens barn i en multikulturell verden (Kulset, 2017).

Den økende institusjonaliseringen av barns hverdagsliv har også økt fokuset på forskning på musikk som et redskap for å fremme omsorg og kommunikasjon og på musikkens bidrag til et holistisk syn på barnets oppvekst utenfor hjemmet (Young, 2008). Tilgangen til teknologi har også preget barns tilgang til og tilnærming til musikk. Interessen for barns digitale musikkerfaringer og opplevelser er også et forskningsområde (Engesnes et al., 2017; Vestad, 2013).

Ifølge Young (2016) har den økende interessen for de aller minste tatt fokus fra aldersgruppa 3–5 år. Det er i denne sistnevnte aldersgruppa, hevder hun, at barna flytter seg mellom barnehage, hjem, jevnaldrende

og skole, samfunnet og kulturelle grupper, levende og digital musikk, musikk fra familiene og fra deres egen barnemusikkultur og knytter alt dette sammen på nye og oppfinnsomme måter (Ilari & Young, 2016). Young (2016) mener det er behov for mer forskning på musikk knyttet til aldersgruppa 3–5 år, noe denne studien imøtekommer

1.3.1.1 Nordiske musikkpedagogiske perspektiver

Holgensen (2008) gjør en gjennomgang av musikkundervisning for skandinaviske barnehagebarn og belyser hvordan politiske, pedagogiske og filosofiske retninger møter de utfordringene som ligger i musikkundervisningen for barnehagebarn i dag. Jeg finner hans perspektiver relevante fordi de gir et blikk utenfra på norsk musikkpedagogisk forskning og setter denne inn i en større nordisk kontekst.

Han mener at musikkundervisningen er bygget på to estetiske paradigmer, den *klassiske musikkundervisningen*, der musikk sees som en kunstnerisk uttrykksform, og som en *kreativ aktivitet*, som er forankret i en tanke om at kreative uttrykk skal komme fra barnet selv (Holgensen, 2008). Disse ulike måtene å tenke på har følger for musikkundervisning for barn i dag, og Holgensen beskriver på denne bakgrunn to ulike praksiser innen barnehagen: *elementær musikkundervisning* og *musikalske aktiviteter*. Begge praksiser blir ansett å være viktige for barns musikalske utvikling, men elementær musikkundervisning har ifølge Holgensen (2008) mer spesifikke mål. Den første praksisen utføres gjerne av en pedagog, mens den andre utføres av utdannede musikere som også har pedagogisk spesialisering.

Kulset (2018) opererer også med to inndelinger når det gjelder å se vår musikalske utvikling ut fra ulike musikksyn, etter min oppfatning tilsvarende de to paradigmene som Holgensen (2008) bruker. Når Kulset (2018) snakker om en spesialisert musikkutvikling hos barn, handler det om en oppfatning av musikk som noe som er forbeholdt noen få «flinke», der musikalsk opplæring gjennom kulturinstitusjoner foretrekkes og fremheves. Denne oppfatningen bygger på det Brändstrom (1999) kaller et absolutt musikkyn. En normativ

musikalsk utvikling er bygget på et relativistisk musikkssyn (Brändstrom, 1999). I en kultur preget av dette musikkssynet vil musikken være en mer naturlig del av dagliglivet, der en musikalsk utvikling vil skje som en naturlig følge av å delta i disse musikkaktivitetene (Kulset, 2018).

Innenfor en nordisk kontekst finner Holgersen (2008) at det i barnehager tradisjonelt har vært mer fokus på lek, og at læring har kommet inn i senere tid. Sett i sammenheng med andre europeiske land viser for eksempel en rapport fra Organisation for Economic Co-operation and Development fra 2002 at det er et tydelig skille mellom Frankrike og Storbritannia, som vektlegger akademisk utvikling i barnehagealder, og Skandinavia, som vektlegger barns «frie» individuelle utvikling (Holgersen, 2008).

Samuelsson, Carlsson, Olsson, Pramling og Wallerstedt (2009) påpeker at mye av den musikkpedagogiske forskningen enten fokuserer på musikkespertenes praksis eller på institusjoner med en spesialisert musikkprofil. De ser på musikkpraksis i pedagogiske praksiser der pedagogene ikke nødvendigvis har spesialisering innen musikk. De mener at dagens barnehagepraksis er preget av et estetikkssyn som har beveget seg bort fra reformpedagogikkens sanselige fokus til å se estetikk som skjønnhet og kunst, noe opphøyet. De argumenterer for en estetisk praksis som har utviklingspedagogikk som utgangspunkt. En slik pedagogikk, som altså kan representere et tredje syn, er en estetisk pedagogisk praksis som kjennetegnes av en aktiv involvering fra en bevisst pedagog som hjelper barnet i prosessen med læring innen musikk. For at barna skal kunne lære noe, sier de, må fokuset være rettet mot at barna får erfare musikken på ulike måter, kunne ha metakognitive dialoger som også gjør dem bevisst på det de skal lære noe om, samt at de kan utvikle dømmekraft (*discernment*) gjennom å bli presentert for variasjon og kontraster.

Holgersen (2008) påpeker at musikk ikke er et prioritert fag i barnehage og skole fra politisk hold. Sammenliknet med Danmark og Sverige har staten i Norge større innflytelse på skolen og barnehagens læreplan gjennom en sterkere detaljstyring (Holgersen, 2008).

Når det gjelder musikkens plass i barnehagen, og der igjen hvilke følger dette har for praksis, peker Holgersen (2008) på at ingen av de skandinaviske landene har musikkundervisning som et eget fagområde, men musikk anses å være integrert i rammeplanen. Foreldre må søke musikktilbud utenfor barnehagetiden, noe som også er blitt utbredt gjennom de siste 20–30 årene.

Holgersen (2008) peker videre på at sammenliknet med Sverige og Danmark finner vi i den norske rammeplanen den mest detaljerte utdypingen av hvordan musikk, da som musikkaktivitet, skal brukes i barnehagen. Her inngår musikk som en del av fagområdet «kunst, kultur og kreativitet», forklart gjennom rammeplanen ved at barn skal få kulturelle og estetiske opplevelser og også få anledning til å uttrykke seg gjennom estetiske uttrykksformer. Gjennom arbeidet med kunst, kultur og kreativitet skal barnehagen hjelpe barnet med å utvikle estetisk sensitivitet og refleksjon og gi dem mulighet til å reflektere og kommunisere gjennom kreativ aktivitet. Det skal legges til rette for dette gjennom at barna har tilgang til materialer, for eksempel instrumenter, og også gjennom bevissthet fra de voksnes side om barnas uttrykksmåter. Holgersen viser til rammeplanen fra 2005, men dette er likt i dagens rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017). I de norske fagplanene er ikke bare musikkopplæringens verdi, men også innhold mer detaljert beskrevet, og musikkens estetiske kvaliteter er gjort eksplisitt.

Forskning viser at barnehageansatte er usikre på sin egen musikalitet i møte med barnehagens musikkpraksis (Kulset & Halle, 2019), noe som også gjelder for barnehagelærerstudenter (Torgersen & Sæther, 2021). Dette kan tyde på at barnehagepersonale oppfatter musikk som en kunstnerisk uttrykksform (Holgersen, 2008) som det ikke er alle forunt å utøve, slik også Kulset (2017) fant var barnehageansattes oppfatning. Forskning viser også at musikkpraksiser i barnehagen er avhengig av ansatte med personlig engasjement i og med musikk, det Knudsen, Aglen, Danbolt og Engesnes (2015, 2019) kaller musikalske veivisere.

Vist (2017a) påpeker at «musikkfaget i barnehagen nå er bakt inn i et bredere estetisk fagområde kalt ‘kunst, kultur og kreativitet’», og spør

seg om det kan kalles musikkpedagogikk når «barnehagelærere med 7–10 studiepoeng i musikk bruker musikken i sitt pedagogiske arbeid?» (s. 142). Denne forskningen kan si noe om både den (manglende) posisjonen det musikkpedagogiske fagområdet har hatt og har i barnehagen, og om at det må jobbes på individnivå og på systemnivå for å utvikle musikalsk trygge barnehageansatte (Kulset & Halle, 2019, 2020).

Synet på musikkpedagogikkens lave status i barnehagesammenheng støttes av Holgersen (2008) sin gjennomgang, som peker på at skolens fokus på basisfagene norsk og matte smitter over på barnehagen og krever fokus på bekostning av andre fag, blant annet musikk. En rapport utført av SINTEF i 2020 viser at kun 17,3 % av styrere oppgir kompetanse innen estetiske fag som et viktig eller svært viktig kriterium i rekrutteringsøyemed (Naper et al., 2021).

30 % rapporterer at det blant de ansatte finnes kompetanse i form av utdanning/fordypning i fagene drama og musikk, 90 % oppgir at det er behov for kompetanseheving innen praktisk-estetiske fag, og 30 % at kompetanse blant de ansatte er det som skal til for å jobbe mer med estetiske fag (Naper et al., 2021). Dette kan tyde på at mange styrere ikke har estetiske fag i fokus ved ansettelse, men at de likevel uttrykker et ønske eller behov for å styrke disse fagene i barnehagen. 66 % oppgir at de bruker metodiske tilnæringer fra estetiske fag daglig eller flere ganger i uken for å styrke tilhørighet, vennskap og trivsel og for å forebygge mobbing. Dette kan tyde på en holdning blant personalet om at estetiske tilganger kan være viktig i møte med barnehagebarns sosiale forhold.

Vestad (2013) viser til det nordiske barnekulturelle forskningsfeltet og peker på to ulike forståelser av barnekultur. Den ene knyttet til pedagogikk, psykologi, sosiologi og antropologi, den andre knyttet til barns opplevelser forstått som estetiske og knyttet til kunst. Hun viser til Sörenson et al. (2001) som påpeker hvordan det i barnehagesammenheng snakkes om musikk på en måte som synliggjør at man er en del av tradisjonelle musikkpedagogiske diskurser, jf. Holgersen (2008) og Kulset (2018) sine inndelinger, men at forskning

på musikk fortsatt mangler et barnekulturperspektiv (Vestad, 2013). Vestad (s. 45) peker på at de tradisjonelle forståelsene av barn og musikk bryter med barnekulturforskningens generelle fokus på barns opplevelser og beskrivelser fra barns perspektiv.

1.3.2 Tematisk søk – musikk og det sosiale i barnehagen

For å få oversikt over tidligere og tangerende forskning har jeg gjort tematiske søk med både engelske og norske søkeord. Søkene er gjort i ulike databaser (Eric, Oria, Rilm, Academic Search Premier). De tematiske søkeordene er musikk, barn, deltakelse/deltaker og fremføring/fremføringspraksis i barnehagen, childhood, music*, social*, «childhood education OR preschool OR kindergarden, performance, health i ulike kombinasjoner.

Jeg har gjort tematiske fellessøk i Eric, Rilm og Academic Search Premier på musikk*, social*, kindergarden OR preschool OR childhood education mellom 2000 og 2021. Jeg velger å utelate studier knyttet til foreldre/hjemmeforhold, administrative forhold, barn med spesielle behov, skoleklarhet, musikkens rolle i integrering samt utvikling av kognitive ferdigheter. Mange studier fokuserer også på læreres perspektiv, på holdninger, kunnskaper og ferdigheter de har eller mangler innen musikkfaget, noe jeg også har utelatt. Jeg har valgt å fokusere på de studiene som er gjort i naturlige situasjoner og handler om barna og musikkens rolle i deres sosiale liv, og presenterer et utvalg her.

Noen studier fokuserer på hvordan deltakelse i musikkaktiviteter og gruppemusikkaktiviteter er med på å utvikle språket, med vekt på hvordan barn mellom 2 og 4 år opplever glede og mestring og blir tryggere på seg selv i sosiale situasjoner (Pitts, 2016). I tillegg fører økt fokus på musikalsk deltakelse og nedtoning av behovet for verbalspråk til at stress og press knyttet til å utvikle språkferdigheter forsvinner. Dette gir økt trygghet hos barna og gjør dermed at barn blir tryggere på å bruke verbalspråk, og på denne måten øker barns deltakelse i det

sosiale liv (Pitt, 2020). Forskning viser at *musicking* gjennom deltakelse og engasjement i musikk kan være en vei inn i det sosiale livet for små barn (Ilari, 2016). I denne studien blir sosial referering (at vi lærer fra andre), felles oppmerksomhet (fra individuell til delt intensjonalitet) og felles handling utforsket som tre viktige byggesteiner for sosial kognisjon (*social cognition*) i tidlig barndom. I tillegg diskuterer studien rytmisk synkronisering, sosial identitet og musikalsk lek og hvordan formell musikkundervisning kan ha betydning for sosial utvikling hos barn (Ilari, 2016).

Små barn synkroniserer kroppene sine både i lavere alder og med større presisjon når trommelyden kommer fra et annet menneske i en felles aktivitet, enn når trommelyden kommer fra en trommemaskin eller høytaler (Kirschner & Tomasello, 2009). Dette kan vise at motivasjonen for synkronisering er større når mennesker er sammen. Annen forskning viser at spontan koordinasjon mellom barn i 2–4-årsalderen gjør at barna tilpasser tempo stabilt og over tid i større grad når de spiller tromme sammen med jevnaldrende, enn når de spiller sammen med en voksen. I studien pekes det på at koordinasjon mellom jevnaldrende kan være viktig for sosial utvikling (Endedijk et al., 2015).

Brown og Sax (2013) ser på at deltakelsen i musikkgrupper for 4-åringer (fra lavinntektsfamilier) i barnehagen kan skape tilhørighet, stolthet og tilfredshet i barnehagen ved at deltakelsen både setter barna i kontakt med positive følelser og gir dem rom for å uttrykke negative følelser. Gjennom deltakelse i musikkgrupper viser barna bedre selvregulering, som kan være viktig for deres sosiale og emosjonelle utvikling.

Forskning kan også tyde på at deltakelse i interaktive musikkaktiviteter, som sang, bevegelse og spilling med instrumenter, kan gi barn mellom 4 og 5 år bedre interaksjons-, selvstendighets- og samarbeidsevner, samt at barna oppfatter andre barns følelser (Boucher et al., 2021).

Forskere har også vært opptatt av barnas bruk av musikk i hverdagslige situasjoner og hvordan de bruker sin kommunikative musikalitet, et

stort repertoar av lyd, rytme, kroppslige uttrykk, melodiske elementer, i komplekse sosiale settinger med jevnaldrende for å formidle behov for både fellesskap og avgrensning (Nome, 2020). Den nonverbale musikalske kommunikasjonen i menneskelig kontakt fremheves (Nome, 2020).

Countryman, Gabriel og Thompson (2016) ser på små barns spontane sanglige utvekslinger i lys av Dissanayake (2000b, 2008) sine estetiske perspektiver på utveksling av og uttrykk for følelser av gjensidighet i kommunikasjonen. Mønster, repetisjon, overdrivelse, utforskning og manipulasjon av forventning – dette sees som proto-estetiske kommunikasjonsformer som handler om å tiltrekke seg og opprettholde oppmerksomhet. Dette er ritualiserte mønstre eller estetiske predisposisjoner som har stor emosjonell betydning for menneskelig kontakt og fellesskap.

Spontansang og lekpreget *musicking* (*playful musicking*) sees som viktig for å etablere fellesskap og kontakt og for å skape mening i en sosial verden for 3–5-åringer sammen med jevnaldrende i barnehagen (Lim, 2021). På denne bakgrunn oppfordres voksne til å ta innover seg betydningen av barnets måte å være i leken på som en inspirasjon til økt følsomhet hos ansatte (Lim, 2021).

Basert på lek, samarbeid og barnets motivasjon kan organiserte musikkaktiviteter med fokus på rytmisk og melodisk utforskning blant barn fra 3-årsalderen ha betydning for deres sosiale utvikling på utenommusikalske områder som styrking av kreativitet, selvtillit, selvfølelse, motivasjon, emosjonelle relasjoner og velvære (*well-being*) (Cuadrado, 2019). Det kan også tyde på at barnehagebarns deltakelse i musikkaktiviteter kan bidra til at barna får utløp for sin energi og utviklet sine motoriske ferdigheter, får mulighet for sosialisering og for å uttrykke seg, til dramatisk lek (*sociodramatic play*), samt til å fokusere barns lytteegenskaper (DeVries, 2004).

Musikalsk samspill mellom 4–5-åringer kan bidra til å skape samarbeid og fellesskap. Forskerne oppdaget hvordan musikalsk samspill bidro til å synliggjøre tre hovedtemaer: den sosiale påvirkningens kraft (dvs.

hvordan barna var synlig oppmerksomme på både barn og voksne rundt seg), at barn endrer atferd (forventning, utvidelse og utsettelse av de gitte musikalske oppgaver), og hvordan musikken skaper et rom for å oppdage og utforske musikalsk innhold sammen med andre (St. John, 2006).

Forskning viser at deltakelse i musikklek kan bidra til å øke 5–6-åringers sosiale ferdigheter. Musikk, lek og bevegelse førte til at barna etablerte nære forbindelser, bedret selvfølelse, samarbeid, nysgjerrighet og kontakt (Lau, 2008).

Wassrin (2016) ser på hvordan *musicizing* kan skape samvær som utfordrer en rådende musikkultur og maktstrukturer mellom voksne og barn i barnehagen. Wassrin utforsker hvordan små barn ikke bare kan lære om likestilling og mangfold, men faktisk erfare slike relasjoner i praksis gjennom *musicizing*.

Denne forskningen belyser at musikken på ulike måter har betydning for relasjonelle dimensjoner i barns liv, kan gi en arena for å uttrykke følelser, kan bidra til økt tilgang til det sosiale livet gjennom å gi verktøy for deltakelse, bedre følelser av tilhørighet og samarbeid, bedre forholdet mellom jevnaldrende og gi nye erfaringer med hvordan vi kan være sammen på gode måter. Når det kommer til aspekter ved barns relasjonelle helse gjennom deltakelse i en sosialmusikalsk praksis, er dette ikke noe som utforskes spesifikt i noen av disse studiene.

1.3.3 Norsk musikkpedagogisk forskning

Innenfor forskning om barnehagebarn i Norge har jeg funnet noen tangerende studier som presenteres i det følgende og er et grunnlag som jeg bygger videre på i denne studien.

Vist (2009) har fokus på musikken som medierende redskap for følelseskunnskap. Hun utforsker hvordan musikkopplevelsen er læringsfremmende ved at den kan åpne opp for, gi tilgang til og lære oss noe om egne følelser. Hun påpeker også musikkopplevelsens evne til å romme alle slags følelser, også de som ofte betegnes som negative,

og at disse kan sees som positive innenfor en musikkopplevelse. I utforskningen av aspekter knyttet til relasjonell helse i en sosialmusikalsk praksis vil kunnskap om musikkopplevelser og følelser være svært relevant.

Kulset (2017) skriver om verdien av musikalsk kapital og trygghet hos voksne i flerspråklige barnehager. På bakgrunn av tilbakemeldinger fra de barnehageansatte om at «det er ikke musikken, det er deg», ble Kulset nysgjerrig på sine egne kompetanser og hvilke kvaliteter ved voksenrollen som har betydning for musikkarbeid i barnehagen. Hun gjorde derfor en selvstudie av seg og sin rolle i musikkarbeidet og utviklet på bakgrunn av denne et begrep, *musichood*. Med teori fra samfunnsmusikkterapifeltet og *community music* belyser hun hvordan vi kan forstå musikalitet hos voksne som er bygget på en annen musikkforståelse enn den som kanskje har fått størst innflytelse i vår kultur, som baserer seg på en autonomiestetisk tenkning. Hun foreslår at det innenfor barnehagefeltet løftes frem en musikalitetsforståelse preget av balanse mellom det sosiale fellesskapet og musikkpraksisen (Pavilcevic & Ansdell, 2009). Kulset sin forskning belyser også hvordan musikken er viktig for sosiale fellesskap og for å skape tilhørighet hos barn som ennå ikke har lært seg norsk. Dette har relevans for barnehagebarn generelt, og i mitt eget prosjekt vil jeg kunne bygge videre på hennes teoretiseringer rundt musikk-samvær koblet til både musikkterapi og musikkpedagogikk. Kulset (2020) fremhever også sangens betydning for fellesskap, vennskap og empati, knyttet til barn fra flere kulturer, i skjæringspunktet mellom pedagogikk, musikkvitenskap, psykologi og biologi. Denne forskningen representerer et musikk-syn som er sentralt i dagens barnehagediskurs, og som er svært relevant for mitt fokus på de sosiale sidene ved musikk og på relasjonell helse.

Barnehagebarns bruk av innspilt musikk i dagliglivet er fokus i Vestads (2013) forskning. Hun viser hvordan musikken kan være med å påvirke god psykisk helse både som en subjektiv opplevelse her og nå og i et lengre perspektiv ved at barns bruk av musikk viser å gi positive emosjoner, løse opp negative emosjoner og på denne måten gir økt

motstand mot både fysiske og psykiske belastninger. Hun bruker perspektiver blant annet fra positiv psykologi og tenkning rund positive ressursers forebyggende muligheter når det gjelder å utvikle god psykisk helse.

Deltakerne i Vestad (2013) sin studie tilhørte middelklassefamilier i Norge, og hun presenterer kjennetegn ved dere klasserelaterte habitus når det gjelder deres utvikling av emosjonelle ressurser, som også kan spille en rolle for hvorfor emosjonelle aspekter blir fremtredende i hvordan barna er interessert i å anvende musikken. Dette har relevans for utvalget i min egen studie.

Når det gjelder fremføringspraksis, har Valberg (2011, 2012) bidratt til å utarbeide en relasjonell musikkestetikk i sitt doktorgradsarbeid om konsertpraksiser for barn. Han søker barnets perspektiver i tilretteleggingen og forståelsen av hva slags fremføringspraksis utøverne har på konsertene tilpasset barn, og har dermed et utøverfokus. Han bygger videre på Bourriaud (2007) sin relasjonelle estetikk og vektlegger dialogen mellom barnehagebarna og deres medopplevere når han setter søkelys på de minste barna i barnehagen. Menneskene som opplever kunsten, er viktigere enn selve kunstens form (Valberg, 2008). Feltet er i utvikling, og den relasjonelle estetikken er mer utbredt og uttalt i både skole- og barnehagesammenheng (Holdhus, 2015; Sæther, 2017).

Fremføringspraksis innen musikkutdanning handler blant annet om presentasjoner og tolkninger av verk, og som jeg var inne på, dreier dette seg om en tradisjon med utspring i en autonomiestetisk tradisjon (Svendsen 2000). Der er også eksempler på fremføringspraksiser innen musikk- og kunstutdanningene som fremhever relasjonelle og emosjonelle faktorer hos utøver og tilhører.³

³ <https://www.uia.no/forskning/kunstfag/kunst-og-musikalsk-kommunikasjon>

1.3.4 Norsk forskning innen musikk og helse

Forskning på sammenhengen mellom musikk og helse viser at musikk kan være helsefremmende for barn (Ruud, 2011; Stensæth, 2010; Vestad, 2013). Et annet fokus er hvordan det å lytte til og utøve musikk er koblet til selvutvikling og følelshåndtering (Wrangsjö & Trondalen, 2012). Bonnár (2014) undersøker vuggesangens helsefilosofiske betydning. Denne forskningen gir viktig kunnskap om blant annet musikkens betydning for å forstå, bearbeide og regulere følelser gjennom å lytte til musikk og å delta i musikalsk aktivitet. Aasgaard (2008) og Sanfi (2012) ser på musikkens betydning for barn med kreft og viser hvordan musikken kan vedlikeholde og utvikle helseaspekter i hverdagene til disse barna og deres pårørende. Ærø og Aasgaard (2011) fokuserer også på musikkens betydning for miljøet rundt barn med kreft. Det forskes på samfunnsmusikkterapi som helsefremmende tiltak blant annet overfor flyktningbarn (Enge & Stige, 2021; Enge 2015), mindreårige asylsøkere (Roaldsnes, 2017) og barnevernsbarn (Krüger, 2012). I mitt masterprosjekt intervjuet jeg noen elever med psykisk utviklingshemming og sammensatte lærevansker om deres opplevelser av å være med i en skoleforestilling (Tumyr, 2013). Den nevnte musikkforskningen handler blant annet om hvordan fokus på ressurser hos barn med ulike livsbetingelser og utfordringer kan bidra til at barnet ser seg selv og sine egne ressurser og blir sett av sine omgivelser, og på denne måten utvikler seg selv og egne motstandsressurser, noe som er sentralt i samfunnsmusikkterapifeltet og viktig for å utvikle og opprettholde god helse (Antonovsky, 2012; Rolvsjord, 2008).

Helle-Valle (2016) sin studie omfatter både barn med uro og barn med en spesifikk diagnose forbundet med uro, nemlig AD/HD. Hun foreslår å se diagnosen som et bioøkologisk fenomen, som et samspill mellom barnet, den voksne og konteksten. Hun har, sammen med en gruppe foreldre og forskere, studert barnehagebarns uro gjennom et musikkterapiprosjekt (Helle-Valle et al., 2015).

Musikkterapi har som mål å utvide barnets handlemuligheter (Ruud, 1990). Helle Valle (2016) fremholder at i møte med en diagnose og

med voksnes håndtering av diagnose som en merkelapp som beskriver barnet, vil barnet snarere bli begrenset enn å få nye handlemuligheter. Hun mener at vi gjennom refleksiv praksis kan utfordre den rådende måten å tenke om uro på, og tilbyr nye begreper. Helle-Valle sin fremheving av det systemiske aspektet tilbyr nye måter å snakke om uro på.

I et landskap som presentert over tar Stige og Ruud (2015) til orde for mer forskning; en forskning som de mener krever variert og fleksibel metodikk, at målgruppas egne perspektiver involveres (noe som kan være utfordrende når målgruppa ofte har kognitive/språklige utfordringer), og som har som mål å peke på rammefaktorer og hele tiden gjøre etisk funderte overveielser.

Oppsummerende kan jeg si at jeg i mine søk ikke har funnet forskning knyttet til sosialmusikalsk praksis innen musikkpedagogisk forskning i barnehagen som har et helsefokus. Innen musikkterapifeltet og musikk og helsefeltet, derimot, finner jeg et annet perspektiv på praksiser, der fremføring blir sett på som prosessorientert og med fokus på å utforske ulike helsefremmende relasjoner (Ansdell, 2002, 2005; Krüger, 2012; Ruud, 2004; Stige, 2005). Samtidig som Ansdell (2005) påpeker at det sjelden er tydelig teoretisk diskusjon knyttet til fremføring spesifikt i musikkterapi, hvilket betyr at det gjenstår forskning på dette området.

1.4 Avhandlingens oppbygning

I kapittel 1 har jeg i det foregående gjort rede for studiens bakgrunn og formål, problemstilling og tidligere forskning. I kapittel 2 presenteres studiens teoretiske utgangspunkt. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for det vitenskapsteoretiske synet som ligger til grunn, presentere hvilke metoder som er brukt for å generere materialet som danner grunnlaget for studien, samt at det gjøres rede for metodiske og etiske overveielser. I kapittel 4 gjennomgås veien fra materiale til resultat, der også analysemetodene som brukes i studien, blir gjort rede for.

Jeg velger å presentere de tre hovedresultatene i hvert sitt kapittel, kapittel 5, 6 og 7. I hvert kapittel utdypes analysen gjennom

Innledning

presentasjon av resultatet som har kommet til syne gjennom analyseprosessen. I hvert av analysekapitlene drøftes resultatene i lys av de valgte teoriene. Kapittel 8 inneholder en avsluttende og oppsummerende drøfting, implikasjoner for videre forskning, samt noen av studiens begrensninger.

Innledning

2 Studiens teorigrunnlag

I dette kapittelet presenteres studiens teoretiske grunnlag – først det teoretiske grunnlaget for forståelsen av relasjonell helse, deretter musikkforståelse og til slutt perspektiver om barn.

2.1 Relasjonell helse

I det følgende vil jeg redegjøre for de teoretiske perspektivene jeg har valgt når jeg definerer relasjonell helse i denne studien. Studien tar sikte på å besvare spørsmålet om hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis.

2.1.1 Helse som ressurs og prosess

Min forforståelse er preget av at jeg har min bakgrunn i musikkterapifeltet, og det vil si at jeg allerede har et utgangspunkt for hvordan helsebegrepet forstås. Musikkterapi i Norge er preget av en ressursorientert tilnærming til menneskers sykdom og utfordringer (Rolvsjord, 2008; Ruud & Trondalen, 2008). Helse forstås ut fra et slikt perspektiv som opplevelse, men også som en ressurs og en handling, noe som er i stadig forandring, og som kan påvirkes (Ruud & Trondalen, 2008). Ruud (2015b) fremhever musikkens betydning for helse og livskvalitet og foreslår fire kategorier som kan settes i sammenheng med disse, som han også kaller «kulturelle immunogener», altså faktorer som kan beskytte mot helsefarer, nemlig vitalitet, tilhørighet, handlingskompetanse og mening.

Helse ut fra dette ressursorienterte perspektivet har fått ny aktualitet gjennom samfunnsmusikkterapi, der en viktig del av praksisen handler om å utforske *helsefremmende relasjoner* på ulike nivåer (Stige, 2008).

Når vi vet at 90 % av norske 1-åringer er i barnehagen flere av døgnet våkne timer enn de er med foreldrene sine (Statistisk sentralbyrå, 2021), er det grunn til å anta at holdninger og handlinger i systemet vil ha noe å si for barnets vekst og utvikling, og at barnets

handlemuligheter vil avhenge av systemiske faktorer. En av disse systemiske faktorene er *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017), og en annen er de ansatte i barnehagen som har denne som styringsdokument.

I *Rammeplan for barnehagen* er konkrete helserelevante tiltak omtalt i forbindelse med fysisk aktivitet og kosthold. Jeg ønsker å utforske den manglende eksplisitte koblingen mellom musikk og helse i rammeplanen og har landet på begrepet *relasjonell helse*. Det har jeg gjort for å synliggjøre et aspekt som inngår i en oppfatning av en helhetlig helse, men som ikke nødvendigvis trenger å være atskilt fra en helhetlig helse. Men på grunn av det som kanskje er en allmenn oppfatning, og som i hvert fall kommer til syne i *Rammeplan for barnehagen*, at helse gjerne omtales i forbindelse med de overnevnte forhold, har jeg hatt behov for å poengtere relasjonelle aspekter ved helsen. I det følgende vil jeg gjennomgå hva jeg mener med relasjonelle aspekter.

2.1.2 Helse som fellesskap og deltakelse

I en barnegruppe i barnehagen vil et relasjonelt aspekt ved helsen handle om hvordan barna fungerer sammen med hverandre i et fellesskap. Hjort (1994, s. 91) poengterer at helsen er i bevegelse og sammensatt av psykiske, fysiske og sosiale faktorer som påvirker hverandre og gjerne kompenserer for hverandre. I forbindelse med sosiale faktorer bruker Hjort begrepet «samsykdommer» om menneskers vansker knyttet til samliv, samarbeid og samfunn som ansees som voksende problemer i vestlige land, og det er nettopp i presiseringen av sosiale faktorer at jeg finner relevans med hensyn til å se barnas deltakelse i den sosialmusikalske praksisen og hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne. Med fokus på et slikt relasjonelt aspekt vil man kunne avdekke hvilke utfordringer eller styrker som kan komme til syne når man har vansker eller styrker som er knyttet til samspill med andre.

Hjort (1994) snakker om en tredimensjonal helse – kropp, sinn og det sosiale liv – og at helse handler om harmoni mellom disse tre og om overskudd til å stå i hverdagens krav. De ulike dimensjonene, mener han, trenger ikke å være i fullstendig balanse, men kan gjerne kompensere for hverandre. Han påpeker følgende fire viktige trekk ved positiv helse, som også kan sies å ha relasjonelle aspekter i seg, nemlig trivsel, mestring, overskudd og sosial støtte.

«Samsykdommene», som Hjort (1994) kaller disse utfordringene, er et viktig aspekt ved deltakelse i det sosiale fellesskapet på ulike måter, og Stensæth (2018) poengterer at deltakelse i fellesskap er en viktig faktor for helse, mens ensomhet og isolasjon kan være en trussel. Deltakelse i musikkaktiviteter blir ofte sett som meningsfulle og vitaliserende, som gir erfaringer som bidrar til overskudd og skaper fellesskap (Stensæth & Jenssen, 2016). På denne måten kan deltakelse ha sammenheng med helse og være et aspekt ved relasjonell helse.

2.1.3 Relasjonell helse som en dimensjon i en helhet

Jeg lar meg også inspirere av van Hooft (1997) sin subjektivitetsmodell. Ut fra et fenomenologisk perspektiv utvikler han en modell der helse forstås som en *subjektiv erfaring* som knyttes til å være *midtpunkt i egen eksistens og samtidig inngå i relasjoner* med andre. Han aktualiserer nettopp spennet mellom å være et individ og samtidig være del av et fellesskap. Som et sentralt aspekt ved å være relasjonell synliggjør han at man må være relasjonell fra et individuelt sted, slik jeg forstår dette. Man er selv midtpunktet subjektiviteten springer ut fra.

For å forstå modellen velger jeg å presentere alle de fire dimensjonene han er opptatt av, men det er den relasjonelle dimensjonen som sees som mest relevant i denne studien, og som derfor utdypes. Van Hooft (1997, 2006) skiller ut disse fire dimensjonene eller nivåene ved helsen, ment for å gi delbeskrivelser slik at kompleksiteten i helheten kommer frem, ikke for å skille dem, presiserer han.

Den materielle dimensjonen handler om at kroppen og dens organer fungerer. Målet med helsen på dette planet er at man holder seg i live. I den pragmatiske formen for helse kommer subjektiviteten til uttrykk gjennom planlegging og handling. Ut fra et slikt perspektiv vil helse handle om å være bevisst til stede i våre dagligdagse gjøremål og handlinger. Begge disse dimensjonene gir seg først til kjenne når noe ikke fungerer.

Det tredje uttrykket for vår subjektivitet er den konative, eller relasjonelle, dimensjonen. Det er en opplevelse utenfor vår bevissthet, *i mellomrommet mellom det kroppslige og mentale*, og det er her den rike opplevelsen av god helse ligger. Van Hooft (2006, s. 116) mener det er mulig at «a phenomenological description can be given of health understood as a modality of the conative mode of our subjectivity». En relasjonell dimensjon er forbevisst og må integreres i en helhetlig forståelse av helsebegrepet, og han argumenterer for at det ut fra hans helsemodell slik kan sees fra subjektets eget perspektiv, og slik blir helse en subjektiv erfaring og opplevelse. I denne studien spør jeg etter hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne. Svarene på dette blir min tolkning av deltakernes subjektive erfaring og opplevelse, ut fra det jeg ser kan komme til syne.

Van Hooft (2006) snakker, med referanse til Levinas, om *enjoyment*, om glede og velbehag, som et begrep som gir kraft og driv (*operation*) til den relasjonelle dimensjonen ved helsen. Det er denne kraften som forbinder oss med verden, som livet leves ut fra. Den pragmatiske dimensjonen ved helsen er i dette lyset sekundær. Den primære kraften ligger i å leve i harmoni med verden rundt. Livet rundt oss er alt fra objekter som briller til luft, lys, ideer; vi forholder oss ikke til dem som objekter vi «bruker» for å leve livet, men vi lever ut fra dem; «they are, like our bodies, a basis from which we reach out to the world» (Van Hooft, 2006, s. 116).

På samme måte som blindestokken ikke kan sees som et objekt, men inngår som et uttrykk for en blind persons relasjonelle helse, kan et musikkinstrument, mer enn å være et objekt man lager musikk med, være et middel som gjør det mulig å uttrykke noe personlig, gi uttrykk

for en relasjonell dimensjon ved ens subjektivitet, mener van Hooft (2006). Van Hooft beskriver, med referanse til Levinas, hvordan våre omgivelser først er noe vi kan bli bevisst på, men som etter hvert inngår i det vi ser verden ut fra, det «becomes the enveloping element through which the body moves without feeling separate from it» (s. 117).

Ifølge Edvin Schei (2009, s. 9) snakker van Hooft om et «ordløst, men opplevd mentalt liv knyttet til selve livsfølelsen», om opplevelsen av å finnes som kropp og samtidig være i samspill med verden rundt, bygget på både begjær og omsorg. Begjæret handler om å ta verden til oss, få næring i bokstavelig og overført betydning (Van Hooft, 1997). Vi trenger tilfredsstillende som næringen gir, like mye som vi trenger selve næringen, sier van Hooft videre.

Omsorg omfatter den delen av oss som strekker seg utover mot verden med et ønske om å *skape og gi*, mens den bærende kraften i dette er kjærlighet. Vi kan ikke oppnå vår individualitet eller subjektivitet uten verken begjær eller omsorg, mener van Hooft (1997). Målet med god helse ut fra denne formen for subjektivitet er, slik jeg leser van Hooft, at vi opplever å bli stimulert, at vi opplever at vi er levende og mestrer de utfordringene livet gir oss, i spennet mellom oss selv og de relasjoner, både de nære, mer perifere og på samfunnsnivå, som vi står i.

Schei (2009, s. 10) knytter den relasjonelle dimensjonen ved helsen sterkt til det estetiske når han sier:

Kunstformene kan sees både som råstoff for og uttrykk for konativ helse, estetikken tilbyr språk som kan bære subjektiviteten frem, virkeliggjøre den. Kunst tillater oss på ulike vis å komme i opplevende kontakt med sanseprosesser som både skaper og innfrir begjær, samtidig som estetiske ytringer og opplevelser strekker seg utover individet og representerer kontakt, fellesskap og tilhørighet.

Kunsten kobles på denne måten naturlig til den relasjonelle dimensjonen ved den opplevde helsen som jeg mener jeg utforsker når jeg spør om hvilke helseperspektiver som kan komme til syne når barna deltar i en sosialmusikalsk praksis.

Den fjerde dimensjonen til van Hooft (1997) handler om å se sammenheng og ligger på et mer eksistensielt nivå. På dette nivået handler helse om at mennesket har behov for å forstå sine livshendelser og opplevelser og se dem i sammenheng med sin selvforståelse. Denne dimensjonen kaller van Hooft (1997) for den integrative dimensjonen. Å bli syk handler i et slikt perspektiv om tap på et dypere nivå enn kroppslige smerter, det truer oss på et eksistensielt nivå.

Når jeg ønsker å se etter aspekter knyttet til relasjonell helse, gir det derfor god mening å se helsebegrepet på denne måten og i tråd med perspektivene jeg har presentert ovenfor. Med utgangspunkt i både musikkterapifeltet, van Hoofts (1997, 2006) perspektiver på den relasjonelle dimensjon ved vår helse, Hjort (1994) og hans begrep «samsykdommer» og fokus på trivsel, mestring, overskudd og sosial støtte, og ut fra deltakerbegrepet (Stensæth, 2018).

Helse sees som en helhet sammensatt av forskjellige dimensjoner som vil være mer eller mindre fremtredende i ulike faser av livet og kan variere fra menneske til menneske, men de er alle en del av en helhetlig helse og *trenger* dermed ikke å skilles fra hverandre. Det kan til og med oppfattes som en selvmotsigelse å dele opp helsen og betone den relasjonelle på denne måten. Det kunne derfor være et poeng å velge kun helse som begrep.

I møte med rammeplanen blir det synlig hvordan helsebegrepet relateres til fysiske faktorer (bevegelse) og til kosthold. Det ble derfor nettopp et poeng for meg å bruke «relasjonell» om helsen for å poengtere at det ikke er de andre faktorene som er fremtredende i det jeg ser etter. Jeg lander derfor på å bruke begrepet *relasjonell helse*, ment som en tydeliggjøring og innsnevring av perspektiv.

Gjennom studien rettes et fokus mot et vidt helsebegrep, bygget på de presenterte perspektivene som utgjør den «linsen» jeg ser materialet gjennom når jeg prøver å svare på hvilke sider ved en relasjonell helse som kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage.

2.2 Musikk

I denne studien sees musikk som kommunikasjon og samhandling, som noe vi gjør sammen, som en naturlig måte å uttrykke seg på. I det følgende vil jeg gjøre rede for noen perspektiver på musikk som utgjør studiens «linsener» når man ser etter hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis.

Svært forenklet og kategorisk kan man si at musikkpedagogikken tradisjonelt har vært preget av et estetikk-syn som fremhever kunstens autonomi og fokuserer på utøvers ferdigheter, mens musikkterapien har beskjeftiget seg med hvordan musikken kan brukes for å hjelpe mennesker til å overkomme hindringer og uhelse. Slike perspektiver kan fortsatt prege musikkpedagogikken og folks oppfatninger av musikk og musikalitet (Kulset, 2017, 2018; Vist, 2014b), noe jeg har eksemplifisert med Holgersens (2008) skille mellom klassisk musikkundervisning og kreativ aktivitet i barnehagen og Brändstroms (1999) skille mellom spesialisert og normativ musikalsk utvikling, i gjennomgangen av studiens plassering i forskningsfeltet (1.3.1).

Denne studien spør hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne, og allerede her ligger det en kobling til musikk- og helsefeltet. Det vil si at studien har sitt utspring her, mer spesifikt i det musikkterapeutiske feltet, der jeg har min bakgrunn. Musikksynet innenfor en mer terapeutisk tenkning kan kritiseres for et for stort søkelys på det utenom-musikalske, mens pedagogikken ut fra estetikk-synet presentert ovenfor kanskje kan kritiseres for det motsatte. All den tid studien retter seg mot en barnehageavdeling, er den er naturlig del av det barnehagepedagogiske og musikkpedagogiske feltet.

Innenfor det musikkpedagogiske feltet i barnehagen er Bjørkvold (1998) sentral. Han snakker om barna som naturlig musiske, der musikken er barnas morsmål.

Bjørkvold tar også til orde for et utvidet musikalitetsbegrep, der musikk i barnets liv snarere er en måte å leve på enn noe man gjør, der musikken lever naturlig i oss fra vi er små. Ut fra Bjørkvolds (1998) perspektiver kan man si at det fellesskapet sangene gir, gir barna impulser i deres egen utforskning av verden. Sangen kan fungere som analoge korrespondanser, det vil si at musikken ledsager barnets fysiske bevegelser og på denne måten binder sammen forståelsesformer og uttrykksformer – i spennet mellom leken og virkeligheten, et rom der leken «bringer barnets indre og ytre forestillingsevne i samsvar» (Bjørkvold, 1998, s. 42). Her fremheves også leken som en livsform, en sinnstilstand i stadig bevegelse, der barnet lever her og nå i leken. Leken er i dette perspektivet livsnødvendig for å «gi barnet en vekststressurs for psykososial utvikling» (s. 42).

Når jeg spør hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis, ligger det et ønske om å se på relasjonelle aspekter og musikk som noe sosialmusikalsk. Det er derfor viktig å ha en teoretisk «linse» som søker å forstå og få øye på sider ved musikk som fremhever relasjonelle og sosiale sider, i tillegg til det individuelle.

Når barn sees som subjekt (Bae, 2009) og aktive medskapere i eget liv (Stern, 2003), som nevnt innledningsvis i begrepsdefinisjonen, vil dette også ha innvirkning på hvordan barn tar til seg musikken. DeNora (2000) førte begrepene *affordance* og *appropriation* inn i musikkvitenskapen. Begrepet *affordance* ble i utgangspunktet brukt av Gibson (1983) om de anvendelsesmulighetene et objekt tilbyr et subjekt, og som nyttiggjøres av subjektet på bakgrunn av erfaring, fantasi og kontekst. DeNora bruker i sin bearbeiding av Gibson uttrykket *appropriation* om hvordan mennesket bruker eller nyttiggjør seg de mulighetene og kvalitetene musikken tilbyr.

Bonde (2009) definerer dette som «nyere musikkvitenskap» (*new musicology*) og beskriver at denne er konstruktivistisk på den måten at fokus ikke er på «hva musikken betyr i seg selv, men på hva musikken ‘gjør’ som et dynamisk materiale i en sosial kontekst» (s. 175).

En annen representant for en konstruktivistisk musikkforståelse er Ruud (1990), som snakker om at musikk i musikkterapi forstås som kommunikasjon og samhandling og brukes for å gi mennesker nye handlemuligheter.

Både Ruud (2015a) og DeNora (2000) viser hvordan vi kan legge til rette for å bruke musikken i sosiale sammenhenger, og hvordan den er med på å skape oss som mennesker både kroppslig, bevissthetsmessig og åndelig.

DeNora (2000) utvikler en teori om musikkens aktive rolle i konstruksjonen av personlig og sosialt liv, og ut fra disse perspektivene belyser hun «musical affects in practice» (musikalske affekter i praksis) (s. 21). Affekter forstått som sinnstilstander og skifter i disse er sentrale i barnets og menneskets utvikling og relasjon til omverdenen (Stern, 2003). Når vi vet at affekter kan uttrykkes gjennom og påvirkes av musikk, blir musikkens betydning for menneskets følelsesliv viktig.

DeNora (2000) understreker hvordan musikkens kraft konstitueres av og utledes av hvordan lytteren eller brukeren interagerer med den. Appropriasjonsprosessen er avgjørende for hvordan musikken virker; selve musikken, hvordan brukeren sørger for den, brukers minner og assosiasjoner knyttet til den, og omgivelsene der musikken brukes. Sammen utgjør disse delene et større kraftfullt hele, og man kan si at brukeren er med på å konstituere musikkens kraft for seg selv, for eksempel evnen til å endre en følelse (DeNora, 2000), og slik blir musikk en «selvets teknologi» (Bonde, 2009; DeNora, 2000).

2.2.1 Musicking

I en sosialmusikalsk praksis vil musikken forstås og studeres ut fra at den er noe vi gjør sammen; som *musicking*. Small (1998, s. 9) uttrykker det slik:

To music is to take part in any capacity, in musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or dancing.

Han foreslår altså å gjøre musikk om til et verb; *to music*. Med dette understreker han at musikk er noe vi *gjør*, også i dagliglivet: «It is only by understanding what people do as they take part in a musical act that we can hope to understand its nature and the function it fulfils in human life» (Small, 1998, s. 8). Small kritiserer den autonomistetiske tanken om at musikalsk mening kun ligger i musikken som objekt, i verket. Innenfor en slik konstruktivistisk forståelse blir det i enda større grad referert til den som opplever musikken, og hvilken mening vedkommende legger i det han eller hun hører og opplever (jf. DeNora, 2000; Small, 1998)

I vestlige kulturer forstås musikk gjerne som et privilegert og spesialisert felt, noe som ikke er tilfellet i mange ikke-vestlige kulturer (Bonde, 2009). Det samme gjelder betydningen av begrepet *musikk*. I mange kulturer finnes ikke noe isolert ord for musikk, fordi musikken ikke kan skilles fra konteksten; fra dansen eller festen (Bonde, 2009).

Ansdell (2010) fremhever også disse faktorene som likhetstrekk ved hvordan musikk og *musicing*⁴ blir forstått av deltakere innenfor ulike

⁴ Stige et al. (2010) bruker *musicing* (Elliott, 1995), mens jeg har brukt Smalls begrep *musicking*. Siden både Ansdell, Stige og Pavlicevics perspektiver brukes i dette avsnittet, bruker jeg *musicing* slik de bruker det, uten å gå inn i Elliots teori. Utenom dette bruker jeg Smalls begrep *musicking*.

samfunnsmusikkterapiprosjekter: *Musicing* er kroppsliggjort, og sang og dans sees som to sider av samme sak. *Musicing* skjer alltid sammen med andre og er aldri bare en personlig og individuell aktivitet. Den er alltid, på ulikt vis, sosial, kulturell og politisk innenfor den konteksten den formidles eller samhandles. Musikalske og sosiale ressurser og ansvar deles, distribueres og er flytende. *Musicing* og musikkterapi forbinder mennesker i nettverk, hjelper med å forme og bygge broer mellom mennesker, grupper og samfunn. Det kan også hjelpe til med tilsynelatende ikke-musikalske personlige og sosiale utfordringer. Den sosialmusikalske praksisen i barnehagen sees gjennom denne linsen, med den forståelsen av musikk som her ligger til grunn, i klar kontrast til en autonomistetisk vinkling.

2.2.2 Community music

Når studien søker å se på hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne gjennom deltakelse i en sosialmusikalsk praksis, er *community music* et tangerende felt som musikken kan forstås ut fra. *Community music* betegnes av Even Ruud (2016) som et vitensfelt innen musikkpedagogikk. Innenfor dette feltet betones at det skjer musikalsk læring i mange ulike kontekster, også utenfor klasserommet. Kjennetegn ved *community music* er at det handler om aktiv musisering og improvisasjon, bruk av mange forskjellige musikkgenrer, og at musikk kan inngå i mange ulike kulturelle sammenhenger. *Community music* er for alle slags mennesker, og lærer- og elevrollen kan være flytende fordi det ikke er noen formell læringssituasjon. Sosialt velvære er like viktig som musikalsk læring, og musikken blir en måte å samle mennesker og styrke både personlig og kollektiv identitet på (Veblen, 2013). Ruud (2016) definerer *community music* som et felt der musikkpedagoger, *community musicians* og samfunnsmusikkterapeuter møtes. På denne måten kan feltet sees som et slags bindeledd mellom de tre feltene og må nevnes i denne studiens sammenheng fordi det både tangerer og har mange felles trekk ved feltet som studien bygger på, og på de sider av musikken og musickingen som er mest fremtredende; både sosialt velvære og styrking av fellesskap kan sees

som aspekter ved relasjonell helse. Likeledes kan aktiv musisering og improvisasjon samt bruk av ulike musikkgenrer sees som viktig i en sosialmusikalsk praksis.

2.2.3 Musikk som sosialmusikalsk prosess og praksis

Når jeg ser musikken som sosialmusikalsk prosess og praksis, er det spesielt to tilganger som har hatt betydning for studien. Den ene er samfunnsmusikkterapi (Stige, 2005), og den andre er perspektiver på deltakelse i musikkgrupper og den betydning de har for *empathy-promoting musical components* (Rabinowitch et al., 2013).

Stige (2005) ser samfunnsmusikkterapien som en forlengelse, utvidelse eller åpning av mer konvensjonell individfokusert musikkterapi. Den samfunnsorienterte musikkterapien er påvirket av blant annet samfunnspsykologisk, antropologisk og sosiologisk teori, mens virkelighetens praksis vil være preget av tanker og metoder hentet fra ulike felt, eksempelvis det medisinske og spesialpedagogiske.

Innenfor et system som barnehagen er, og med ulike faggrupper representert i studien, vil praksisformene bli influert av flere praksisfelt, som musikkpedagogikk, barnehagefeltet og musikkterapi. Samfunnsmusikkterapi trenger, ifølge Stige (2008), både kritikk, forskning og fagutvikling, og studien sees som et bidrag i så måte.

Også innen samfunnsmusikkterapien gir Stige (2008, s. 147) en tredelt definisjon, som praksis, som fag og som yrke, der den første har relevans for gjennomføringen av selve musikkprosjektet i barnehagen:

*Som praksisfelt bygger samfunnsmusikkterapien på
ein deltakar- og samarbeidsorientert prosess med
sikte på individuell vekst og sosial endring, der
musikkens evne til å skape helsefremmande
relasjoner på ulike plan vert utforska på ulike
arenaer.*

Og det er disse helsefremmende relasjonene jeg som forsker er interessert i å se videre på.

I tillegg er musikkforståelsen innenfor denne sammenhengen ifølge Stige et al. (2010) orientert mot å se musikk som en sosialmusikalsk prosess, noe jeg finner som en viktig teoretisk «linse» i denne studien. Pavlicevic og Ansdell (2009) utviklet begrepet *collaborative musicing* som en del av prosessen med å sette ord på den komplekse sosialmusikalske hendelsen som kjennetegner ulike former for gruppemusisering. Kulset (2017) oversetter Pavlicevic og Ansdells begrep med *fellesskapsmusisering*. Begrepet omfatter handlinger og intensjoner hos alle deltakerne som i fellesskap muliggjør en felles musisering.

Ifølge Pavlicevic (2010) utvider begrepet forståelsen av gruppemusikkterapi, eller i denne studiens tilfelle, gruppemusisering, fra å være både relasjonell og terapeutisk til i tillegg å forstås som en kompleks sosialmusikalsk hendelse.

Å se den sosialmusikalske praksisen i lys av samfunnsmusikkterapi innebærer et fokus også på fellesskapet og systemet barnet er en del av. Bronfenbrenners (1979) økologiske systemteori ligger til grunn for det *økologiske perspektivet* innen samfunnsmusikkterapi. Teorien ser barnets utvikling i relasjon til det systemet barnet er en del av på mange nivåer, og både personlige, sosiale, kulturelle og politiske faktorer spiller en rolle.

Barnehagen er en samfunnsinstitusjon med politiske føringer som har betydning for de rammene barnet gis. Bronfenbrenner (1979) snakker om system og systemendring på mikro-, meso- og eksonivå. I lys av hans teori kan man se det slik at endringer som skjer på individuelt nivå, kan bidra til å endre på andre nivåer, og omvendt. Det finnes gode eksempler på hvordan endringer skjer, og hvordan ulike nivåer av barnets system påvirkes (Ansdell, 2010; Ærø & Aasgaard, 2011). Vanligvis er også en form for *outreach* involvert, noe som handler om å strekke seg ut over seg selv og sin sammenheng (Stige et al., 2010 s.

285), beskrevet i mange samfunnsmusikkterapiprosjekter som fremføringer ute i samfunnet.

Innenfor denne studien skjer ingen slik fremføringsprosess utenfor barnehagen. Der gjennomføres to interne fremføringer, og der gjennomføres en fremføring der foreldrene inviteres inn i barnehagen. Musikkprosjektets agenda er ikke først og fremst å studere systemiske faktorer eller å endre noe, men å se på hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barn deltar. Systemet barnet er en del av, her barnehagen og dens ansatte, vil være av stor betydning for deres liv og for deres relasjonelle helse og utgjør et vilkår for barnets muligheter. Dette blir derfor tatt inn som et perspektiv, selv om fokuset i hovedsak rettes mot barna og deres mesonivå, barnehagen.

Men innenfor samfunnsmusikkterapien tilbys, som nevnt ovenfor, viktige perspektiver på musikken som sosialmusikalsk prosess, og jeg vil i det følgende gi noen teoretiske perspektiver på dette som har betydning for hvordan jeg ser på barnas deltakelse i den sosialmusikalske praksisen.

Ansdell (2010) snakker om *collaborative musicing* som et perspektiv på sosialmusikalske prosesser. I utgangspunktet dreier dette seg om prosesser som har en musikkterapeutisk agenda, gjerne i forbindelse med arbeid med såkalt sårbare grupper, mennesker som på ulikt vis lever med helserelaterte utfordringer. Pavlicevic (2010, s. 100) fremholder at utfordringene kan hindre deltakerne i å delta på en best mulig måte i det musikalske fellesskapet, og det er nettopp dette som er musikkterapeutens oppgave, sier hun: «Music therapist's skills are called upon to address and repair these restrictions through musicing.» Her peker Pavlicevic på en grunnleggende side ved musikkterapeuten, nemlig blikket for det som er sårbart, og som på ulike vis kan oppleves som et hinder for deltakelse.

En annen egenskap Pavlicevic (2010) trekker frem knyttet til fellesskapsmuisering, er hvordan musikk som er en del av gruppefellesskapet, «lånes» eller brukes videre av deltakerne i nye grupperinger eller fellesskap. Jeg forstår dette slik at et fellesskap

bygger opp en «felles konto» med musikk som videre kan tas i bruk og konstituere nye fellesskap eller grupperinger, improviseres over og leve videre i samme eller utvidet og ny form. Deltakerne har på denne måten eierskap til de felles ressursene som *collaborative musicing* skaper, gir og utvikler, og nyttiggjør seg disse ressursene videre. Slik kan et musikkprosjekt være med på å skape felles ressurser som kan nyttiggjøres av deltakerne (jf. DeNora, 2000).

Et av kjennetegnene ved fellesskapsmusisering er også at lyder, bevegelser og rom smelter sammen som uatskillelige deler av musikkopplevelsen (Pavlicevic, 2010). Det er unaturlig for barna å skille sang og bevegelse. Et annet uttrykk for et slikt syn, som jeg støtter meg til, er når Stige et al. (2010, s. 295) betegner barnas utfoldelse i musikken som «dancing as the bodily generation of musicking». I sammenhenger der barn utfolder seg i musikken, kjennes det naturstridig å snakke om musikk og dans, noe også Bjørkvold (1998), som jeg var inne på i forrige avsnitt, understreker.

Det å musisere sammen over tid kan fremme gode prosesser mellom barn, og ifølge Rabinowitch, Cross og Burnard (2013) kan jevnlig deltakelse i musikalske fellesskap fremme og styrke barns empatiske kapasitet. Deltakelse i felles musikkaktivitet, *musikal group interaction* (MGI), ser ut til å fremme en fellesskapsfølelse, da den har fokus på oppmerksomhet mot den/de andre og mot den/de andres intensjoner og handlinger (Rabinowitch et al., 2013). Empati sees som en positiv sosialemosjonell kapasitet, og et kjennetegn ved empati er nettopp evnen til å sette seg inn i og forstå andres fysiske og emosjonelle tilstand. Det handler både om å nærme seg og gi respons på den andres tilstand og om å være bevisst på å identifisere seg med den andres følelser. Forskerne kaller disse empatifremmende komponentene ved deltakelse i MGI for *empathy-promoting musical components* (EPMCs) (Rabinowitch et al., 2013).

De karakteriserer MGI gjennom sju kognitive mekanismer som kan lede til en delt intensjonalitet: *movement or motor resonance*, altså bevegelse, som henger tydelig sammen med vår musikkforståelse. *Imitasjon* handler om hvordan vi i musikalsk samspill imiterer

hverandre, både med bevegelser og musikalske fraser, men også tilstander. *Synkronisering* handler om hvordan vi gjensidig tilpasser både bevegelser, men også indre prosesser og tilstander. *Honest signalling* tolker jeg som en form for *gjensidig og ærlig kommunikasjon*, som blir tydelig i et musikalsk samspill der signaler er fundert i en naturlig tilpasning mellom musikalsk og fysisk kommunikasjon. *Flytende intensjonalitet* handler om hvordan musikalsk kommunikasjon kan romme en fredeligere sameksistens, fordi den ikke er like eksplisitt som verbalspråket. Man kan fungere som gruppe uten å ha samme oppfatning av en situasjon eller være enige om alle betydninger og fortolkninger, noe man kan være mer avhengig av i verbal kommunikasjon. *Disinterested pleasure* har sin opprinnelse i en kantiansk oppfatning av kunst og «det skjønne», «which makes the purely aesthetic appreciation of music the centre rather than an interest or desire for some functional outcome» (Rabinowitch et al., 2013, s. 485). Desinteressert velbehag handler om at det kan oppleves hensiktsmessig uten at det tjener noe annet formål enn å være i musikken.

Musikalsk interaksjon kan være preget av en ærlig, flertydig, fleksibel og uegennyttig/upartisk (*disinterested*) form for kommunikasjon, sier forskerne videre. Og de nevnte sider ved MGI kan til sammen bidra til en «forståelse av hverandres intensjoner og en omfavnelse av et felles oppmerksomhetsfokus» (Kulset, 2017, s. 55), og til intersubjektivitet og en felles tilstand av *delt intensjonalitet*, påpeker Rabinowitch et al. (2013).

2.2.4 Ritualet

En annen teoretisk linse som kan være viktig for å forstå den sosialmusikalske praksisen i barnehagen, er ritualet (Small, 1998; Kulset, 2017). Ritualet er en handling for å bekrefte, utforske og feire fellesskap, enten som de er, eller slik vi ønsker de skulle vært (Small, 1998). Ritualene kan involvere alt fra to mennesker til en hel nasjon, sier Small (1998). Meningen ligger i å *delta* i ritualet, ikke bare se og høre det; det er den kroppslige erfaringen med å gjøre det sammen med

andre som gir ritualet mening, sier han videre, og gir ritualet en sentral plass i begrepet *musicking*. Og det er ritualet i denne betydningen som er «the mother of all the arts», også *musicking* (Small, 1998, s. 105).

Small (1998, s. 95) definerer *ritual* som

a form of organized behavior in which humans use the language of gesture, or paralinguistic, to affirm, to explore and to celebrate their ideas of how their relationships of the cosmos (or part of it), operate, and thus of how they themselves should relate to it and to another». Det gestiske språket har en viktig plass i ritualet, musikkaktivitet, musicking, inngår som en del av vårt gestiske språk. Small fremhever hvordan det musikalske (og) gestiske språket kan hjelpe oss med å utforske relasjoner; «to try them on to see how they fit».

Fordi det gestiske språket er viktigere enn det verbale, kan *musicking* også gi barna mulighet til å utforske relasjoner med mindre risiko for konflikter, påpeker Kulset (2017).

Kulset (2017) utforsker hvilke væremåter hos den voksne som fremmer deltakelse og fellesskap og forsterker eller svekker barns rett til medvirkning. Hun kommer frem til at følgende fire væremåter hos voksne hadde verdi for sangsamvær for å skape fellesskap: 1) å anerkjenne og skape et ritual, 2) å tolerere kaos, 3) å gjøre bruk av sitt gestiske språk og 4) å anerkjenne rommets scenografi og melodi. Selv om Kulsets felt er minoritetsspråklige barn og sangsamlingenes betydning for barnas muligheter til å overkomme språklige og sosiale barrierer, ser jeg disse væremåtene som viktige og relevante i alt sangsamvær og musikalsk samvær i barnehagen. Kulset bringer frem viktige perspektiver knyttet til vår evne til å anerkjenne og skape

ritualer og den betydningen det kan ha for barnets muligheter for god deltakelse.

2.2.5 Fremføring

I denne studien var utgangspunktet at det *kunne* gjennomføres fremføringer som en del av musikkprosjektet, dersom vi vurderte at barna var klare for dette. Dette ble vektlagt med det forbehold at musikksamlingene «kan munne ut i en fremføring» i samtykkeskjemaet (vedlegg 6 og 7). Det vil si at fremføringer var tiltenkt en rolle med forbehold. Og som jeg har presentert tidligere, ble fremføringer for både de andre barnehageavdelingene og for foreldrene gjennomført. I vurderingen av hvilke begrep som var riktig å bruke i denne studien, valgte jeg til slutt å bruke sosialmusikalsk praksis fremfor sosialmusikalsk fremføringspraksis. Det siste inngår som en del av en sosialmusikalsk praksis.

I studien sees fremføringsbegrepet i en vid betydning, og jeg vil i det følgende presentere noen teoretiske perspektiver som danner utgangspunkt for hvordan fremføringer blir forstått. I denne studien forstås fremføringer som noe som skjer både i musikksamlingene i barnehagen og for et eksternt publikum. For å kunne kalles fremføring trenger det altså ikke å skje på en scene. Det kan like gjerne skje innenfor en gruppe med barn eller mellom to personer.

På engelsk brukes gjerne ordet *perform* om å yte eller utføre noe. «To perform music» betyr da å gjøre musikk, å utføre musikken, noe som er i tråd med Smalls *musicking*-begrep, som jeg redegjorde for tidligere i kapittelet.

Fremføring i barnehagen kan sees i lys av Small (1998) sin forståelse av ritualets betydning, og han snakker om ritualer som bekreftelse, utforskning og feiring. De som feirer og bekrefter barnet og utforsker sammen med det, som medmusikanter, som foreldre, som barn i samme barnegruppe og som ansatte i barnehagen, inngår som del av barnets relasjoner.

Ritualene kan sees som en feiring både av relasjoner slik de er, men også som det Small (1998) kaller idealrelasjoner, slik vi ønsker relasjonene skulle vært. Praksisen som også innebærer fremføringer i barnehagen, kan sees i dette lyset, som et ritual for å feire barnet og de relasjonene barnet står i.

I lys av perspektiver fra samfunnsmusikkterapi kan fokuset på fremføringen være rettet mot både på her-og-nå-øyeblikkene og samtidig mot prosessen over tid. Ansdell (2010) utdyper forståelsen av fremføringsbegrepet gjennom å beskrive to signifikante akser i fremføringen. Først en vertikal akse som setter søkelys på viktigheten av bestemte her-og-nå-øyeblikk i fremføringen, synkronisert med mennesker som er vitne til hendelsen i denne bestemte konteksten. Dette er hendelser som bærer preg av å være personlige og individuelle, og Ansdell kaller dem *self performances*, noe jeg oversetter med fremføringer av seg selv.

Den andre aksen er horisontal og handler om en utvikling over tid; ser etter hvordan fremføringen utvikler seg og kommer til syne over tid, i en før- under- og etter-prosess. Ansdell kaller denne å forberede og gjennomføre fremføring. Ansdells teori er utviklet rundt en praksis der fremføringen tydelig skjer på en scene foran et publikum, der det er hendelsen med publikum til stede som er fokus i prosessen. I studien blir teorien sett i lys av den fremføringspraksisen som foregår i barnehagen.

En bred forståelse av fremføringsbegrepet innenfor en samfunnsmusikkterapeutisk kontekst anerkjenner selvpresentasjon og en samarbeidsorientert måte å etablere fellesskap på som en naturlig hverdagspraksis (Stige et al., 2010). Eksempler på samfunnsmusikkterapi vil derfor inneholde mange musikkfremføringssituasjoner som ikke vil være fra en konsertsammenheng.

2.2.6 Musikk og følelser

Et annet tema som er relevant, og som jeg vil trekke frem i det følgende, er musikk og følelser. Koblingen mellom disse er tydelig både i musikkpsykologien og i menneskers livs- og hverdagspraksis (DeNora, 2000; Sloboda & Juslin, 2010). En psykologisk tilnærming til musikk og følelser vil spørre etter om, hvordan, hvorfor og når vi opplever følelsesmessige reaksjoner på musikk, og hvordan og hvorfor vi opplever musikk som uttrykk for følelser (Sloboda & Juslin, 2010, s. 73).

For hva er det som utløser følelsene (Vist, 2009): Er det selve musikken? Eller er det følelser som allerede ligger klare i barnet, som blir møtt og utløst? Er det slik at musikken påfører oss en følelse, at følelsene reguleres av musikken, eller blir følelser uttrykt gjennom musikk? Blir de konstruert, tolket eller oppfattet av mennesket? Opplevelsen av koblingen kan også variere fra barn til barn, slik det vil i en opplevelsesorientert fenomenologisk tilnærming, og flere forståelser kan derfor brukes fleksibelt.

Vist (2009) skisserer ulike syn på hva som gjør at vi reagerer følelsesmessig på musikk. Hun poengterer sitt syn ved å vise til begrepsvalget musikk som *medierende redskap* for følelseskunnskap; «et redskap passer ikke like godt til alt, og har slik sett spesifikke egenskaper, de fleste med en innbakt formidling av kulturens og diskursens kunnskap. Men det skjer ingenting uten at et aktivt menneske, med dets unike evner og forhistorie, tar i bruk dette redskapet» (s. 134). Slik setter hun seg i en posisjon mellom de som mener musikken påfører oss følelser, og de som mener at musikken er en kilde vi bruker når vi aktivt konstruerer våre følelsesmessige opplevelser.

Vist (2009) utforsker musikken som medierende redskap for følelseskunnskap. Hun ser på musikkopplevelsen som en kategori ut fra fire overordnede perspektiver: et relasjonelt, et tilbydende, et strukturelt og et referensielt perspektiv. Disse utgjør aspekter ved musikkopplevelsen som «synliggjør musikkopplevelsen som

læringsfremmende, medierende redskap for følelseskunnskap» (s. 221). Innenfor et tilbydende perspektiv, som hun blant annet knytter til Gibsons begrep *affordance*, snakker hun om at musikkopplevelsen åpner opp og gjør en emosjonelt tilgjengelig, om å kunne gi seg hen, å vekke, styrke, fortette og endre. Gitt at jeg har plassert musikkforståelsen i en konstruktivistisk tradisjon, følger, i tråd med Vist, at barnets subjektive opplevelse og konteksten er mest i fokus, og at spørsmålet er hvordan barnet opplever og føler musikken.

Innenfor alle disse forklaringene legges, som i denne studien, vekten på barnets møte med og opplevelse av musikken, der følelsen finnes i mennesket, ikke i musikken, men der musikken kan nyttiggjøres som et redskap som på ulike måter kan ha betydning for, regulere og gjøre oss tilgjengelig for følelser.

2.2.7 Estetiske perspektiver

Estetikk kan sees som overordnet musikk, dvs. at musikken inngår i «paraplybetegnelsen» estetikk, som et «estetiske fag». Når jeg ser barns deltakelse i en sosialmusikalsk praksis, ble det derfor også naturlig å se etter estetiske perspektiver, og de presenteres i det følgende.

Ordet estetisk kommer av *aisthanesthai*, som betyr «å sanse, å føle», samt det relaterte adjektivet *aisthetikos*: «hva som er mulig å sanse» (Håberg, 1986, s. 87). En utbredt forståelse av estetikk er at det handler om hver enkelts personlige smak og behag (Hohr, 2013). Hohr argumenterer for et alternativ til denne subjektive forståelsen og sier at estetisk aktivitet, både som produksjon og resepsjon av uttrykk, kan forstås som et samspill mellom personens erfaring og opplevelse og den kulturelt gitte uttrykksformen. Barn kan se ut til å ha en umiddelbar, sanselig og kroppslig tilnærming til livet, noe som var tydelig i den sosialmusikalske praksisen. På denne måten kan barn sees som naturlig estetiske i sin måte å være på. I det følgende presenteres noen estetiske perspektiver som vil underbygge dette, og som det ble naturlig å koble til studien.

For det første snakker jeg om den estetiske erfaring, som ikke er forbeholdt kunstneriske uttrykksformer eller inntrykk, men som handler om en rik, følelsesmessig og sanselig erfaring, gjerne knyttet til det dagligdagse (Jørgensen, 2008). Det estetiske skiller seg fra det sanselige ved at «den æstetiske erfaringen er noget tredje, nemlig en særlig form for erkendelse, der er *båret av følelser, fornemmelser og anelser*» (s. 60):

Det estetiske ved det estetiske er det således «mere» man fornemmer, men har vanskelig ved at sige noe bestemt om. Det er det, der løfter os og sætter vor hverdagserfaring i perspektiv.

Det *sanselige* eller *estetiske* er, slik jeg ser det, noe som stadig skjer, men det er først når det føles, fornemmes og anes, at det blir virkelig for en selv. Man kan gjerne sanse noe, men det estetiske ved dette er at det er *båret av følelser, fornemmelser og anelser* og dermed løfter oss opp og utover noe. Følelsen har slik en sentral plass, men uten at det oppleves eller erfares, er det ikke noe mer enn en sansning. Her er det altså det opplevelsen gjør med oss, som er i fokus, slik jeg forstår Jørgensen.

Schiller (2004) sin personlighetsteori er et annet perspektiv på forståelsen av noe av det som kan komme til syne i studien. Schiller snakker om mennesket som sansende, fornuftig og med vilje. Sansningen er stoffdriften. Fornuften, altså formaldriften, er formen, vår fornuft og våre rasjonelle egenskaper, som forsøker å skape mening i inntrykkene vi får gjennom sansningen, og som søker system og orden i tilværelsen. Fornuften forsøker å skape mening i de inntrykk sansningen gir oss. Lekdriften er det som forbinder disse to; den er viljen som blander seg inn mellom fornuft og sansning (Schiller, 2004). Bare gjennom leken er mennesket frigjort, og estetikken er det som åpenbarer den menneskelige natur som levende, ifølge Schiller (2004). Her er det altså en klar kobling mellom lek og estetikk. Innenfor

forskning på lek fremheves disse faktorene som kjennetegn: Leken er lystbetont og frivillig, preges av latter, glede og humor (Stensæth et al., 2012). Musikalsk og estetisk utfoldelse blir ofte sammenliknet med lek, blant annet med henvisning til nettopp Schiller. Det blir en viktig og relevant kobling også i denne sammenheng.

Et perspektiv som brukes om deltakelse i denne sosialmusikalske praksisen, er å se deltakelsen gjennom metaforen «karneval». Stensæth (2008, 2011) har utforsket filosofen Bakhtins karnevals perspektiv innenfor rammen av musikkterapeutisk samspill. I et karnevalsk perspektiv kan barnet gjennom opplevelsen leke med roller, identiteter og følelser og på den måten utforske seg selv og sine emosjoner. Dette skjer sammen med andre, og gjennom hele prosessen blir det fokusert på interaksjon og relasjon. Maktbalansen kan til og med jevnes ut for en stund, da begge parter deltar i samspillet på lik linje og forutsetter hverandre. Stensæth et al. (2012, s. 60) foreslår å bruke karneval som metafor for estetisk utfoldelse og lister opp noen viktige aspekter for hvorfor de mener estetiske aktiviteter er så meningsfulle: aktiviteten er frivillig, alle uttrykk kan sees på som unike og verdifulle, latter og glede blir gitt stor plass, her-og-nå-opplevelser er fundamentale, og aktiviteten kan raskt skifte mellom struktur og frihet.

Stensæth (2011) snakker videre, med referanse til Bakhtin (1981), om fellesskapet som et karneval, der musikken og kroppen representerer maskene barna kan prøve ut identiteter gjennom. Det unike karnevalsfellesskapet blir et opptog som deltakerne frivillig kan gå inn i og ut av. Ulike prosesser foregår innenfor karnevalets rammer; både prosessen med å utvikle følelsen av seg selv i relasjon til andre og det å sette ulike deler av selvet i spill (Stern, 2003). Men også hvordan konteksten responderer på barnets agens, og hvordan musikken blir et medium å utvikle sin identitet gjennom. Ruud (2013) definerer identitet som *selvet i kontekst*, mens Stensæth (2011) påpeker at det er *gjennom* konteksten, altså her gjennom musikken, som igjen går gjennom kroppen, at barnet kan få hjelp til å både oppdage, prøve ut og stå frem som seg selv. Estetikk knyttes gjerne tett opp til lek, slik vi ser hos både Schiller (2004) og Stensæth (2010). Hos Schiller er det i leken at

mennesket er frigjort. Leken kan ha ulik karakter, og som Stensæth er inne på, er latteren, gleden og her-og-nå-opplevelsen viktig.

2.3 Barn

Som et utgangspunkt for barnesyntet i studien ligger blant annet FNs barnekonvensjon fra 1989 (norsk utgave: Barne- og familiedepartementet, 2003), som er den første internasjonale avtalen som anerkjenner barns rett til deltakelse (Krüger, 2012). Midjo (1994) påpeker hvordan barn i dag tilbringer store deler av sin hverdag i barnehagen, og at denne tidlige institusjonaliseringen gir barna en selvstendig posisjon i «det offentlige liv». Barn blir sett som subjekter med rettigheter og ansvar og med rett til å stå opp for sine egne meninger.

Et annet perspektiv som, i tråd med Barnekonvensjonen, er viktig i studiens forståelse av barn, er dreiningen av synet fra å se et barn som et objekt til å se det som et subjekt (Broström, 2012; Eide & Winger, 2003). Tre dimensjoner kan uttrykke og oppsummere denne endringen, mener Broström (2012). Det første er synet på *barn som kompetente og med rett til medvirkning*. Dette innebærer at barnet har egne kompetanser, og at barndommen har verdi i seg selv og ikke bare er en venteposisjon der barnet skal utvikle seg og kvalifiseres for et voksenliv (Eide & Winger, 2003). Den andre dimensjonen handler om at pedagoger må *ta barns perspektiver på alvor*. Broström (2012) nevner to ulike måter å se dette på; den ene handler om hvordan den voksne oppfatter barnet, den andre om hvordan barnet ser på sitt eget liv. Den tredje dimensjonen, *barn som deltakere*, gir retning for hvordan vi gir barn mulighet til å påvirke og være aktive deltakere i samfunnet, bidrar til barns autonomi og lar barn få mulighet til å være en del av en demokratisk praksis allerede fra ung alder. I tråd med dette kom retten til medvirkning, ut fra Barnekonvensjonens krav, tydelig inn i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver i 2006 (Sandberg et al., 2012).

2.3.1 Det relasjonelle barnet

I forbindelse med utforskning av hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis, blir det naturlig for meg å forholde meg til fokuset på relasjonelle aspekter ved barns utvikling. Spedbarnsforskning viser at barnet er både relasjonelt og sosialt, at det er rettet mot sine omgivelser, klart for samspill fra det blir født (Schibbye, 2002; Stern, 2003). Innenfor en dialektisk relasjonsforståelse er det slik at partenes opplevelser og samværsformer forutsetter hverandre.

Stern (2003), som er sentral innen forståelsen av det relasjonelle barnet, understreker også dette. Han ser på sin egen teori som «en arbeidshypotese om spedbarnets subjektive opplevelse av sitt eget sosiale liv» (s. 66). I møte med barna og deres deltakelse i den sosialmusikalske praksisen vil jeg derfor belyse sider som kommer til syne gjennom blant andre Sterns teori. Et viktig syn i hans teori er at barns utvikling av relasjonsdomener oppstår og starter i spedbarnsalderen, men at den fortsetter å være aktuell og utvikle seg videre gjennom hele livet (Stern, 2003). Denne teorien egner seg derfor også i møte med eldre barn. Når jeg etter hvert går igjennom faser i utviklingen, ligger denne forståelsen av hans teori bak.

Sentralt i Sterns teori er altså barnets opplevelse av relasjonen til seg selv og sine omsorgspersoner (Stern, 2003). Kunnskap om barnets relasjonelle forutsetninger har gjort at fokuset er rettet mot barnets rolle og bidrag inn i samspillet, i tillegg til omsorgspersonen(e)s tilrettelegging for kommunikasjon. Spedbarnets kommunikasjon og væremåter blir sett på som forløpere til flere utviklingsfunksjoner som trenger å stimuleres (Schibbye, 2002). Hvordan barnet blir møtt, er derfor viktig for videre utvikling eller for eventuell skeivutvikling.

Innenfor musikkterapifeltet er det sentralt å legge til rette for samspill preget av kvaliteter som betones som viktige i en god relasjon, gjennom musikken. Flere innenfor musikkterapifeltet har knyttet Sterns teori til musikalsk kommunikasjon (Johns, 2018; Trondalen, 2004). Jeg, og flere før meg, ser det derfor naturlig å bruke sentrale begreper fra

Sterns teori og knytte dem til det generelle mellommenneskelige samspillet, men også til det musikalske samspillet spesielt. Disse kvalitetene kan sees som kjennetegn ved samspill mellom barn og deres omsorgspersoner, også i barnehagen.

2.3.2 Intersubjektivitet som grunnlag for utviklingen av selvet og subjektiviteten – Sterns selvteori

Studien plasseres innenfor en dialogisk forståelsesramme, i motsetning til en monologisk, og dette gir premisser for observasjon og kunnskap (Hansen, 2010). Barnet sees i samspill med sine omsorgspersoner og omgivelser, og utviklingen skjer i mellommenneskelig samspill og samvær. Intersubjektivitet sees som avgjørende for tilknytning (Trondalen, 2016). I teoriutviklingen støtter jeg meg også til andre som bruker Stern sin teori i forbindelse med barn i barnehagealder (Brodin et al., 1999; Haugen, 2005).

Sentralt i synet på hvordan barn utvikler seg, er å se utvikling som en relasjonell prosess med følelsen som den bærende kraft (Trondalen, 2016). Menneskets kapasitet når det kommer til sosiale interaksjoner, er en viktig del av den relasjonelle vendingen i forståelsen av barnets utvikling. Den empiriske utviklingspsykologien har utviklet teorien om barnet som aktivt handlende, undersøkende og utforskende fra begynnelsen, og i den forstand er det med på å skape sin egen subjektivitet (Stern, 2003; Trondalen, 2016).

Både biologiske fenomener og psykologiske opplevelser sees som deler av en helhetlig utvikling, og mening, og sammenheng skapes gjennom aktivt samspill med andre, som for eksempel intersubjektiv deling og interaksjon (Trondalen, 2016). Stern sin teori bygger nettopp bro mellom psykoanalysens dynamiske forståelse av tidlig barndomsutvikling og moderne empirisk spedbarnsforskning (Hart & Schwartz, 2009), mellom biologi og psykologi, mellom kropp og sjel (Brodin et al., 1999).

Sterns prosjekt handler om å bli kjent med barnet ut fra dets egne betingelser, og dette har gitt rammen for hans observasjoner og

forskning (Stern, 2003). Det eksisterer ifølge Stern (2003) et selv lenge før refleksjon eller språk. Han deler inn i fem ulike relasjonsdomener. Disse domene utvikler seg i løpet av de tre første leveårene, men fortsetter å utvikle seg gjennom hele livet. På denne måten kan de sees som livstema. Hvert av disse fornemmelsene av selvet, som Stern betegner det, er utgangspunkt for utviklingen av ulike relasjonsområder og gir barnet muligheter til å forbinde seg til omverdenen på nye måter (Brodin et al., 1999). Endring blir i dette lyset ikke reparasjon, men utviklingsprosesser (Hansen, 2010, s. 92), og livstemaene kan brukes som en måte å formulere barns utviklingsområder på (Johns, 2018).

Når jeg ser hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis, blir materialet også lest gjennom Stern (2003) sin forståelse av hvordan barnet utvikler seg i livstemaer. I det følgende vil jeg gjennomgå disse livstemaer som teoretisk «linse» i denne studien.

Det første domenet kaller Stern (2010) for *det gryende selv*, livstemaet er samvær og handler om sansning, amodalitet og dynamiske former for vitalitet. Vitalitetsformer er ifølge Stern (2010) er en viktig del av dette livstemaet, det handler om vår følelsestone, hvordan vi er aktivert, som vil bli utdypet senere i teorikapittelet. Dette samværsområdet kan sees som et domene for en «bare være»-tilstand, en tilstand der barnet kan hvile, være i ro og være seg selv i andres nærvær uten at omgivelsene blir for påtrengende. En tilstand der «kroppslige prosesser og sansefornemmelser blir følelsesmessige helhetsopplevelser som utgjør en opplevelse av et begynnende selv» (Brodin et al., 1999, s. 29). Et annet sentralt begrep innenfor dette livstemaet er det intensjonelle objektet, det sinnet beskjeftiger seg med, strekker seg mot eller legger merke til (Stern, 2003). Den primære bevisstheten er øyeblikket når vitalitetssignalene fra kroppen og det intensjonelle objektet sammenføres, en bevissthet om å gjennomleve en opplevelse, sier Stern.

Det andre relateringsdomenet kaller han for *fornemmelsen av et kjerne-selv*, med livstemaet samspill (Stern, 2003). Barnet er på sitt mest sosiale i dette domenet, som kommer til syne mellom 2 og 6 måneders

alder, og kontakten i denne fasen preges av direkte øyekontakt, ansikt til ansikt, øyne som møtes, kontakt som opprettes, barnet smiler, omsorgspersonen svarer, og samspillet går frem og tilbake som en dans der man bytter på å bevege seg (Brodin et al., 1999; Stern, 2003).

Barna opplever at de kan regulere seg selv, men også at omsorgspersonene kan regulere dem. Dette reguleringssamspillet har både med kognitiv utvikling og hukommelse å gjøre, men handler egentlig om affekter og spenning, og mye om tilstander knyttet til fysiologiske og kroppslige behov, sier Stern (2003). Gjentakelse, overdrivelse og spenning i dagligdagse hendelser preger samspillet og gir «muligheter for barna til å identifisere de invariantene som spesifiserer et kjerne-selv, og på den annen side, de som spesifiserer en kjerne-andre» (s. 140).

Å kunne identifisere invariantene (øyer av konsistens) handler om å gradvis klare å organisere erfaringene sine og er ifølge Stern (2003) avgjørende for en god mental helse. De fire sentrale invariantene for å kunne identifisere et kjerne-selv handler om agens, som jeg vil utdype nedenfor, selv-sammenheng, en følelse av å være et fysisk hele med grenser, selv-affektivitet, som handler om å «oppleve et mønster av følelseskvaliteter som hører sammen med oppfatningen av selvet» (s. 136), og selv-historie, at man opplever en kontinuitet og er seg selv, selv om man også er i forandring. Når disse selv-invariantene innlemmes, danner de generaliserte samspillsopplevelser som lagres og danner et mønster i barnet på bakgrunn av relasjonelle erfaringer barnet har og får, noe Stern kaller for representasjoner for interaksjonserfaring som er generalisert (RIG-er) (Stern, 2003, s. 164). Han betegner RIG-er som en grunnleggende hukommelsesenheter. Hver persons RIG-er vil prege samspillsmønstre og opplevelser gjennom livet. Stern (2007) snakker om implisitt viten, der ikke-beviste samspillserfaringer påvirker hvordan barnet opplever å være seg selv i relasjon til andre.

Stern (2003) fremhever vilje som en medfødt egenskap som har betydning for agens, som igjen er en sentral del av hvordan barnet utvikler et kjerne-selv. Viljen er en av de viktigste sider ved et spedbarns opplevelse av et kjerne-selv. Stern (2003, s. 141–142)

omtaler agens som synonymt med «opphav til handling» (s. 141) og bryter agens ned til tre opplevelsesinvarianter: «(1) følelsen av vilje som kommer før handling, (2) den proprioceptive tilbakemeldingen som kommer eller ikke kommer i forbindelse med handling, og (3) å kunne forutse konsekvensene av en handling».

Når det gjelder å fornemme seg selv *med* en annen, mener Stern (2003) at det å kunne differensiere seg fra andre skjer tidlig i spedbarnsalder, i motsetning til andre teoretikere, som tar til orde for at barnet er ute av stand til å differensiere mellom seg og en annen så tidlig i utviklingen. Ut fra Stern sin forståelse kan «være sammen med»-opplevelser sees som et resultat av aktiv integrering av et atskilt selv med en annen (Stern, 2003).

Det tredje relateringsdomenet kalles for *domenet for et subjektivt selv* (Stern, 2003), der livstemaet er gjensidig forståelse (Brodin et al., 1999). Tidligere teorier, eksemplifisert med psykoanalysen, var opptatt av at det i 7–9-månedersalderen skjedde en separasjon, en individualisering hos barnet. Stern, derimot, understreket at det i denne alderen skjedde et kvantesprang når det gjelder relatering til andre, nemlig at barnet kunne få en subjektiv opplevelse av å dele følelsesmessige opplevelser med en annen. Barnet opplever at indre subjektive opplevelser, en intensjon, en følellestilstand eller et oppmerksomhetsfokus kan deles, at «jeg har et sinn, og du har et sinn, og jeg kan dele min opplevelse med deg», en oppdagelse av intersubjektivitet (Stern, 2003).

Intersubjektivitet er ifølge Stern (2003) en medfødt kapasitet som utvikles ved modning, men som også skapes i interaksjon og fellesskap med omgivelsene. Et intersubjektivt møte handler om å dele opplevelser, og Trondalen (2004) sier om intersubjektivitet at det er et *kvalitetsaspekt* ved en relasjon. Intersubjektivitet defineres av Trevarthen og Hubley (referert i Stern, 2003, s. 195) som «en bevisst tilstrebet deling av hendelser og ting». Med denne utvidelsen får barnet et nytt organiserende perspektiv på sitt sosiale liv og sendes inn i «et nytt domene for intersubjektiv relatering» (Stern, 2003, s. 192).

Med Sterns blikk skjedde en viktig dreining mot å oppdage fremveksten av intersubjektiv relatering som «muliggjorde at det ble skapt felles mentale tilstander» som bidro til «virkelighetsbasert deling av indre opplevelser» (Stern, 2003, s. 195). Forutsetningene for å inngå i denne typen samspill er til stede allerede fra fødselen, utvikles i spedbarnsalederen og gjelder gjennom hele livsløpet. Inntonning gir inntrykk av at det, uten å være en direkte gjengivelse av barnets ytre atferd, har skjedd en slags matching. Matchingen er tverrmodal, det vil si at omsorgspersonene bruker en annen modalitet enn den barnet bruker. Det kan for eksempel være omsorgspersonens syngende rytmiske svar eller akkompagnement til spedbarnets bevegelser. Det som matches, er ikke personens atferd, men et aspekt ved atferden som avspeiler barnets følelsetilstand. Ved affektiv inntonning rettes altså oppmerksomheten mot den følelsen som ligger bak atferden.

Inntonningen skjer alltid fra et ståsted, og man vil gjøre valg basert på sin egen personlighet, erfaring og kulturen man er en del av. Den voksne er altså avgjørende for hvilke sider ved barnet som vektlegges og løftes frem, forsterkes eller dempes (Brodin et al., 1999; Stern, 2003).

Intersubjektiviteten blir i dette lyset ikke bare viktig for relatering til andre, men også viktig for å fremme autonomi og individualisering (Stern, 2003). Utviklingen av evnen til intersubjektiv relatering skjer mens barna er i en førspråklig alder, og tre mentale tilstander blir viktige i denne førspråklige relateringen: «å ha felles oppmerksomhet, å ha felles intensjoner og å dele affektive tilstander» (Stern, 2003, s. 195).

Det fjerde domenet er *fornemmelsen av et verbalt selv*. Gjennom språket, som oftest oppstår i barnets andre leveår, forbindes barnet til seg selv og andre på nye måter ved at det får «et nytt utvekslingsmedium som gjør det mulig å skape felles betydninger» (Stern, 2003, s. 230). Det sees gjerne som områdene for samtale og sammenheng (Brodin et al., 1999).

Språket er et tveegget sverd, sier Stern (2003), fordi det fører til at de kjerne- og intersubjektive relateringsdomenene som fortsetter uavhengig av språket, bare i begrenset grad blir tatt med inn i det verbale relateringsdomenet. Språket blir ansett som det virkelige, mens opplevelser innen de andre domenene blir sett på som mindre viktige (underdomener). Det personlige, umiddelbare nivået blir flyttet til et mer abstrakt, upersonlig nivå som ligger i språket, sier Stern (2003).

Samtidig gir språket barnet nye kapasiteter som ifølge Stern (2003, s. 231) «revolusjonerer de mulige måter barnet kan være sammen med en annen og med seg selv på». Språket gjør at barnet kan utvikle evnen til å forestille seg en virkelighet som ikke er konkret, men ønsket, altså evne til symbolsk lek og språk, og barnet kan kommunisere om ting og mennesker som ikke er til stede.

Forsinkede imitasjoner utvikles innen dette samværsområdet og beskrives som «essensen av de utviklingssprang som må til for å dele mening» (Stern, 2003, s. 231), noe som forutsetter en evne til representasjon av den opprinnelige handlingen, slik en annen utførte den. I tillegg forutsettes representasjon av ens egen handling. Barnet må være i stand til å gå frem og tilbake mellom disse to versjonene av virkeligheten og justere dem i forhold til hverandre (Stern, 2003). Barnet må også «oppfatte et psykologisk forhold mellom seg selv og modellen som utfører den opprinnelige handlingen», slik at det representerer seg selv som et motstykke til en annen. Dette krever at barnet på en og samme tid ser seg selv som «en objektiv størrelse som kan sees utenfra, og slik de objektivt oppleves innenfra» (Stern, 2003, s. 232). Utviklingen i dette samværsområdet utvider dermed evnen til å «forestille seg selv som et objekt som kan oppleves av en annen» (s. 234), og å kunne sette seg inn i andres følelser og sted, og vi kan se empatiske handlinger hos barnet.

Fortellingen får gjerne stor plass, en måte å eksperimentere og skape på – også fordi barnet begynner å oppdage meningsfylte sammenhenger. På denne måten kan språket hjelpe barnet til å sortere opplevelser, skape mening i uttrykkene ved å sortere ut det viktigste og på den måten skape sammenheng i tid. Slik kan barnet skape et bilde av seg

selv og sin opplevelse (Brodin et al., 1999). Språket gjør det mulig for barnet å konstruere fortellinger om sitt eget liv (Stern, 2003).

En viktig del av å skape mening gjennom språket er å hjelpe barna med å finne ord for det de føler, gjennom de voksnes speiling av det de ser i barnas uttrykk (Brodin et al., 1999). Barns uttrykk vil gjerne ha ulik «styrkegrad», noe som blir viktig for den voksne å fange opp, for på den måten å kunne hjelpe barnet til å uttrykke seg overfor andre. Barnet begynner å søke kontakt gjennom språket i 2-årsalderen, og språket utvikler seg i samspill med omsorgspersonene. Men det kan ligge motstridende følelser i det å bruke språket.

Mye formidles også uten ord, og de dypeste opplevelsene av fellesskap oppstår gjerne i situasjoner uten ord, for eksempel gjennom blikk og berøring. Det er ikke alltid ordene er viktigst. Men vi tillegger ordene stor vekt, selv om de ifølge Brodin et al. (1999, s. 86) kan slå «den amodale helhetsopplevelsen i stykker». Språket kan ikke fange alle lagene som ligger i en helhetlig opplevelse, «den globale ikke-verbale opplevelsen» (Stern, 2003, s. 243). Gjennom språket kan barnet få tilgang til et større kulturelt fellesskap, men det kan også miste noe av opplevelsens styrke og helhet (s. 245).

Sammenhengen mellom opplevelsen og språket kan ifølge Stern (2003) styrkes gjennom tidsbaserte kunstformer, som musikk. Brodin et al. (1999) påpeker dette aspektet ved Sterns teori og sier at språket potensielt kan skape en kløft mellom tanker og følelser, og at broen «mellom de rike sanselige helhetsopplevelsene og de språklige beskrivelsene er de kunstneriske uttrykksmidlene» (s. 89). Dette gir tilgang til en annen måte å kommunisere på, sier de videre. «Gir man erfaringene mulighet til å ta bolig i mange forskjellige uttrykksformer, fanger man inn mer av helheten i barnets opplevelse» (s. 90). Sammenheng kan også skapes den andre veien, fra språket og tilbake til den indre erfaringen, gjennom metaforer.

Stern opererer også med et femte domene, som han etter hvert velger å skille ut som et eget domene. I tidlige arbeider opererte Stern med det verbale selv, mens i senere arbeider skiller han dette samspillsdomenet

i det verbale eller symbolske selv, fra et femte domene, *det narrative selv* (Stern, 2003). Dette livstemaet kommer til syne fra 3-4 års alder og handler om hvordan vi utvikler fortellinger om oss selv. Vi både konstruerer og rekonstruerer våre fortellinger om oss selv og ser og fortolker sammenhenger. Vi danner våre narrative fortellinger om hvem vi er, basert på bl.a. de fortellinger vi har hørt om oss selv. Det vil si at omgivelsenes respons i de foregående samværsområdene vil være avgjørende for hvordan narrativene blir. Fortellingene vi lager om eller forteller oss selv, må vi leve med, og de får stor betydning for hvordan vi har det.

Når jeg studerer hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne, vil utviklingen innenfor de ulike livstemaer også kunne sees som en del av barnets relasjonelle helse eller uhelse. Og disse livstema kan, som sagt ovenfor, fungere som en teoretisk «linse» på barnas deltakelse i den sosialmusikalske praksisen og si noe om hvilke sider og livstema i dem som kan settes i spill gjennom deltakelsen.

2.3.3 Vitalitetsformer

Vist (2009, s. 288) påpeker interessen for «de mer form- og energimessige aspektene ved følelser som synliggjøres gjennom fokus på vitalitetsfølelser». Hun utdyper dette videre når hun snakker om både vitalitetsfølelser og om hvordan musikken kan gjøre oss tilgjengelig for følelser. Når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis, er det blant annet slike energimessige aspekter som kan komme til syne, noe jeg vil utdype gjennom blant andre Stern (2010) sitt begrep vitalitetsformer.

Stern (2010) oppfatter vitalitet som et litt skjult og uartikulert aspekt ved våre opplevelser og vår kommunikasjon. Han snakker om vitalitet som en livsfølelse, en følelse av å være levende, og sier at vi er årvåkne for hvordan det føles i oss selv, og for hvordan den uttrykkes i andre. «We live impressions of vitality like we breathe air», sier Stern (s. 3) og utforsker *dynamiske vitalitetsformer* som et av de viktigste aspektene ved våre opplevelser og uttrykk.

I innledningen til Sterns (2003) *Spedbarnets interpersonlige verden* betegner Hansen (2003) vitalitetsformer som en tydeliggjøring av de spontane, kroppslige og affektive sidene ved samspill, og at Stern gjennom dette på en helt konkret måte greier å «beskrive et så komplekst kommunikasjonsfenomen som empatisk og sensitivt samspill» (s. 10).

Stern (2010) understreker at vitalitetsformer kan sees som et eget domene som skiller seg fra og er ulikt både følelser, sanser og kognisjon. Dynamiske vitalitetsformer er et eget, selvstendig domene i vår opplevelse, og omfanget av dette allestedsnærværende domenet er stort i både psykologi og kunst, mener han videre. Dette vil være en teoretisk linse i denne studien.

Vitalitet kan kobles til musikk og følelser. For det første handler vitalitetsformer om hvordan barna uttrykker seg, og om hvordan vi kan oppfatte deres uttrykk (Stern, 2010). For det andre er Stern eksplisitt i sin kobling mellom vitalitetsformer og tidsbaserte kunstformer (*time-based arts*), som for eksempel musikk, som har et vitalt uttrykk som kan røre oss fordi de resonnerer i oss, sier Stern (s. 4). På samme måte som det er utallige uttrykk i musikken, er det utallige uttrykk for vitalitet, det ene er ikke mindre uttrykksfullt enn det andre, bare tenk på hvordan ulik musikk kan resonnerer på ulike måter til ulike tider.

Formene kan uttrykkes med samme intensitet og form, og som Langer (1953, s. 27) sier: «Music is a tonal analog of emotive life». Stern (2010) er selv eksplisitt i sin kobling til Langer og er inspirert av hennes begrep følelsesformer, et begrep som fanger de mange følelsene som musikk kan vekke.

Ifølge Stern (2010) kan bevisstheten om dette domenet utfordre våre forestillinger og oppfatninger. I sin bok som utforsker temaet vitalitetsformer, gir han et eksempel på hvordan forskere kunne komme frem til at det er mulig å vurdere klientens autenticitet ut fra å se på terapeutens vitalitetsformer. Noe blir vekket i terapeuten i møte med klienten, og terapeuten kunne «lese» autenticiteten i det klienten fortalte, gjennom det ureflekterte og umiddelbare i kommunikasjonen.

Dette kunne igjen oppfattes av forskerne som observerte terapeuten (s. 136, 148).

Dette kan si noe om hvordan vi kan oppfatte kommunikasjonen mellom mennesker, hvordan det andre formidler, kan gi avtrykk i oss selv. Det handler ikke om ordene, men om vitalitetsformer, som noe som kan være «skjult og uartikulert», som Stern (2010) uttrykker det. Og den kan si noe om potensialet i å få taket på dette «skjulte», det uartikulerte, det som reflekteres i oss. Og for hva det kan si oss når vi kommuniserer med barn, der vi ikke kan forvente et «artikulert» svar. Med en nysgjerrighet for dette bringes vitalitetsformer frem som et tema i utforskning av kommunikasjonen mellom deltakerne i studien.

Vitalitetsformer er ifølge Stern (2010) et begrep som skiller seg fra, men også utvider de kategoriale affektene (Darwin, 1989; Ekman, 1992). Vitalitetsformer beskriver følelsens form og dynamiske kvaliteter med ord som for eksempel økende, avtakende, brusende, eksplosiv, svevende, bølgende og så videre. De trenger ikke være knyttet til sterke, affektladete følelsesutbrudd, men kan like gjerne beskrive hverdagssituasjoner, hvordan man beveger seg, berører, nynner og så videre. Uten vitalitetsformer kommer ikke livet i mennesket til syne, det er umulig å spore noen mental aktivitet, ingen tanker, følelser eller «vilje» (Stern, 2010). Vitalitetsformer har på denne måten betydning for opplevelser, fornemmelser og kommunikasjon og forstås som menneskets evne til å kommunisere indre tilstander og opplevelser (Johns, 2018; Stern, 2010).

En vitalitetsform er en helhet som består av fem ulike elementer: bevegelse (fysisk og mental), kraft/intensitet, tid, rom og intensjon (Stern, 2010), som til sammen utgjør opplevelsen av vitalitet. Forståelsen av vitalitetsformer handler ifølge Johns (2012) om økende kunnskap om intersubjektive prosesser for psykisk helse, om betydningen av gjensidighet for en god selvutvikling og relasjonsutvikling (s. 30). Det å bli sett, møtt og oppleve seg forstått blir sentralt i utvikling av mening, mestring og trygghet.

En dynamisk erfaring (*experience*) kommer av kraft i bevegelse, og rommet der den utspiller seg, er avgjørende (Stern, 2010). Stern interesserer seg for hvordan sinnet tar til seg ulike bevegelser med ulike dynamiske former, og hvordan dette føles som vitalitetsformer (s. 20). Vitalitetsformer er, slik jeg leser Stern, en form som bærer i seg et innhold. Innholdet trenger ikke være en følelse, men *kan* være det. Det er innholdet som gir retning og mål, og når innholdet kobles sammen med å være «vekket» (*arousal*), har følelsen karakter av en dynamisk vitalitetsform, og først da kan det kjennes som en livsfølelse, en følelse av å være i flyt, være levende (s. 23).

Vitalitet handler om formaspektet, ikke innholdsaspektet, sier Trondalen (2004), og blir en måte spedbarnet organiserer ulike erfaringsepisoder på (s. 196). Vitalitetsformer knyttes til og er lett gjenkjennelig i musikk og kan spille en viktig rolle i hva som skjer i samvær mellom mennesker (Johns, 2012). I Trondalen (2004) sin studie handlet det «ikke om temaene i musikken eller den musikalske utvekslingen, men måten det musikalske samspillet oppleves på» (s. 196). Dette er også et fokus i den sosialmusikalske praksisen.

Vitalitetsaffekter beskrives gjerne som livsfølelser (Brodin et al., 1999; Stern, 2010), noe som gjør at jeg kobler dette til van Hooft (1997) og hans relasjonelle helsebegrep, som utdypet tidligere i kapittelet. En livsfølelse er i utvikling hos oss alle og knyttes til at vi utvikler oss i kontinuerlige, ikke-lineære prosesser som videreutvikles gjennom livet, og ikke som i den tradisjonelle utviklingspsykologiens forståelse, der vi utvikler oss i bestemte faser og stadier (Køppe et al., 2005; Stern, 2003).

Ifølge Køppe et al. (2005) er vitalitetsaffekter betegnelsen på en grunnholdning og knyttes tett opp mot subjektivitetsbegrepet. Vitalitetsformer kan ut fra dette forstås som det enkelte menneskets helt spesielle og unike måte å uttrykke seg på, det Stern (2010) kaller identitetssignatur.

Når man blir klar over og velger å sette søkelys på vitalitetsformer, oppstår det nye muligheter for å utforske kommunikasjon, mener Stern

(2010). I denne studien handler dette om å rette oppmerksomheten mot de dynamiske vitalitetsformene, mot hvordan barnet uttrykker seg, mot hva jeg og andre rundt barna reflekterer tilbake til og gjør eksplisitt for barna, mot hva som ligger i den autentiske samtalen eller det autentiske samværet, og ikke nødvendigvis mot de ordene som blir sagt (Stern, 2010, s. 123).

3 Vitenskapsfilosofi og metode

I dette kapittelet vil jeg først kort presentere studiens vitenskapsfilosofiske grunnlag og deretter de metoder som i tråd med dette er brukt for å komme frem til svar på studiens problemstilling: *Hvilke aspekter ved relasjonell helse kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis i barnehagen?*

Kalleberg (1996a) refererer til en slik oversikt som studiens forskningsopplegg, en oversikt over et prosjekts sentrale temaer, metoder og analytiske strategier (s. 15). Et slikt opplegg fordrer at det er fruktbar kontakt mellom vitenskapsfilosofi og den konkrete forskningspraksis, noe jeg forsøker å få frem i dette kapittelet. Til slutt gjøres det rede for etiske perspektiver og refleksjoner knyttet til gjennomføringen av studiens metodiske prosesser.

3.1 Vitenskapsfilosofisk ståsted

I det følgende vil jeg presentere studiens vitenskapsfilosofiske grunnlag. Jeg orienterer meg mot en fenomenologisk-hermeneutisk grunnposisjon som Gadamer (2012) er representant for.

Siden både fenomenologi og hermeneutikk er en del av begrepet, velger jeg å gi en kort beskrivelse av noen elementer og si noe om hvordan dette henger sammen med og anvendes i denne studien. Referansene er i hovedsak knyttet til hvordan de er anvendt og referert hos Gadamer (2012) og Smith, Larkin og Flowers (2009).

Forståelse er et sentralt begrep innen fenomenologisk hermeneutikk. Det handlet i utgangspunktet om forståelse av tekster, men sees også som forståelse i et mer utvidet perspektiv, slik Gadamer (2012) tar til orde for. Forståelse består av fordommer og forforståelse og utgjør det Gadamer kaller en forståelseshorisont (Højberg, 2004, s. 302).

Gadamer (2012) bruker horisont for å beskrive både de begrensningene og de mulighetene som ligger i forståelsen, og horisonten innebærer alt som kan sees fra et bestemt ståsted. Vi vil alltid se ting fra vår egen

horisont, som vi ikke kan komme bort fra. Samtidig er horisonten ikke statisk, men kan utfordres, utvides eller snevres inn. Forståelseshorisont er på en og samme tid individuell og deles med mange, fordi vi alle er en del av et sosialt, språklig og kulturelt fellesskap (Højberg, 2004). Forskerens horisont, forståelse og fortolkning er en viktig del av forskningsprosessen (Smith et al., 2009).

Gadamer (2012) snakker videre om hvordan vår forståelseshorisont vil prege vår måte å se verden på; fortolkerens egne tanker er alltid involvert når vi søker mening. «Fortolkerens egen horisont er dermed bestemmende, men ikke som et eget standpunkt som man fastholder eller gjennomtvinger, men mer som en oppfatning eller mulighet som man setter i spill og setter på spill, og som bidrar til at man virkelig kan tilegne seg det som blir sagt i teksten» (Gadamer, 2012, s. 428).

I denne studien har jeg initiert en sosialmusikalsk praksis, og jeg er selv den som planlegger, leder og gjennomfører denne. Deltakerne kan sies å inviteres inn i en praksis som i stor grad er preget av min individuelle forståelseshorisont. Dette er en praksis som jeg har bakgrunn i og erfaring med, og som er del av en både faglig og kulturelt betinget tradisjon som jeg står i som musikkterapeut i Norge. I kraft av å tilhøre denne tradisjonen og å ha jobbet som musikkterapeut og pedagog i mange år er min forforståelse at musikk og helse er begreper som kan sees i sammenheng, og jeg vil søke nettopp denne sammenhengen i denne studien. Dette preger også mitt teoretiske ståsted, slik jeg gjorde rede for i teorikapittelet, og vil utgjøre det «utkikkspunktet» jeg vil se verden ut fra.

Den hermeneutiske regel er at man skal forstå helheten ut fra delene og delene ut fra helheten, der «foregripelsen av helhetens mening blir til en eksplisitt forståelse når delene, som bestemmes ut fra helheten, på sin side også bestemmer helheten (Gadamer, 2012, s. 329). Gadamer (2012) bruker sirkel, mens Dahlberg, Dahlberg og Nyström (2008) bruker spiral som begrep, noe som gir mer gjenklang som et åpnere begrep. Forskningsprosessen sees, i tråd med dette, som en hermeneutisk spiral, vekslende mellom empiri og teori, forståelse og spørsmål, stadig med den ene partens bidrag til ny innsikt om den

andre. Gadamer beskriver læreprosesser som en konstruksjonsprosess mellom helhet og deler: «Denne konstruksjonsprosessen er imidlertid styrt av en meningsforventning som stammer fra sammenhengen i det som går forut (...) Forståelsenes bevegelse går alltid fra helheten til delen og tilbake til helheten» (Gadamer, 2012, s. 329).

Denne helheten er det jeg som forsker som er ansvarlig for, og jeg ser det slik at forskeren har det siste ordet i denne samtalen gjennom den helheten som presenteres, og at det dermed er et etisk ansvar knyttet til å gjøre prosessen transparent.

Gadamer er opptatt av dialogen og mener ifølge Schaanning (2012, s. 10) at «idet man trer inn i en dialog med et annet menneske – en samtale, i beskuelsen av et maleri, i lesningen av tekst, osv., så trer man på en måte inn i et felles rom, et møtested mettet med mening». Vitenskap tuftet på naturvitenskapelige metoder og tilnærminger kan ikke få tak i hva som skjer «når vi trer inn i dette meningsrommet der mennesker kommuniserer med hverandre», sier han videre om hvordan Gadamer snakker om hva som skjer i slike møter. For forskere gjelder det å gå i dialog med de menneskelige verdener og forflytte seg til de perspektiver som åpner opp den andres mening (Gadamer, 2012). Målet er å åpne opp for den andres mening og gå i dialog med disse menneskelige verdener.

Slik jeg ser det, kan det å forflytte seg til de perspektivene som åpner opp den andres mening, handle om mange nivåer. Det kan handle om ikke å være fastlåst i sine egne oppfatninger. Det kan handle om faktisk og fysisk å forflytte seg, som hvordan man beveger seg eller plasserer seg i møte med barna i en intervjusituasjon. Det kan også handle om å se barna i deres kontekst og forsøke å se deres perspektiv. Det kan dreie seg om å «flytte seg» ved å se med teoretiske perspektiver som åpner for det som kommer til syne i materialet. På denne måten får et vitenskapsfilosofisk ståsted betydning i alle ledd av en forskningsprosess, noe som vil bli eksemplifisert og aktualisert gjennom metode- og analysekapitlene.

Det å sette sammen materialet til nye helheter, som jeg var inne på tidligere i avsnittet, kan være et eksempel på å gå i dialog. Hvordan disse nye helhetene blir behandlet, er en dialog som kan sees i resultatkapitlene. I denne samtalen er det materialet, forskeren og valgt teori som er dialogpartnere. Slik jeg forstår det, gis forskerens subjektivitet med sin forforståelse plass i den hermeneutiske samtalen, noe som gir gjenklang i meg som forsker. Det medfører også et etisk ansvar, som innebærer å blant annet gjøre nøye rede for egen forforståelse, mine valg, tolkninger og vurderinger.

Gadamer mener at forståelse ikke bare handler om at man forstår noe, men «samtalen er en prosess der man kommer til gjensidig forståelse» (Gadamer, 2012, s. 425). Gadamer sier videre at «enhver ekte samtale innebærer derfor at vi innlater oss med den andre, at vi virkelig aksepterer den andres synspunkter som gyldige og dermed hensetter oss i den andre, skjønt vi ikke vil forstå ham som denne individualiteten, men derimot det han sier (...) Vi relaterer oss altså ikke til hans oppfatninger om ham selv, men derimot til våre egne oppfatninger og formeninger» (s. 425).

Vi kan ikke forstå den andre, men relatere oss til den andre i møte med egne «oppfatninger og formeninger», sier Gadamer (2012, s. 424), og sammenlikner forståelsen med å forholde seg til et annet språk. En oversetter av språket «må overføre den meningen han skal forstå, til den sammenhengen samtalepartneren lever innenfor». Slik er det også i forskningsprosessen, der forskeren må søke å forstå informantens mening i den sammenhengen informanten er innenfor. Men jeg vil i dette lyset ikke kunne fullt forstå den andre, men relatere i møte med mine egne oppfatninger, som er preget av min egen forforståelse.

Rent metodisk skal jeg gå inn i denne studien gjennom å invitere en barnehageavdeling inn i en samtale, en felles prosess – en felles utforsking av en sosialmusikalsk praksis. De konkrete samtalene vil finne sted gjennom de metoder jeg velger. Jeg, som forsker, kan sees som oversetter i denne samtalen mellom meg og feltet jeg forsker i, og det blir min oppgave å gjøre rede for min forforståelse slik at det blir tydelig hvilke «egne oppfatninger og formeninger» jeg relaterer den

andre til, i mine tolkninger. Som i samtalen søkes en felles forståelse gjennom fortolkningen av den andre blant annet ved å sette den inn i den sammenhengen «samtalepartneren lever innenfor». Samtidig søker jeg å åpne opp for å ta innover meg det den andre sier i samtalen.

Denne sammenhengen, som jeg refererer til ovenfor, blir betegnet som en *livsverden*. Analysemetoden Interpretative Phenomenological Analysis (fortolkende fenomenologisk analyse) (Smith et al., 2009), har filosofisk grunnlag i både hermeneutiske og fenomenologiske perspektiver, og har vært retningsgivende for valg av ståsted.

Når IPA anvender begrepet *livsverden*, kommer dette i utgangspunktet fra Husserl, som bruker begrepet som en betegnelse på vår konkrete virkelighet som vi kan erfare, og «som vi i det daglige tager for givet og er fortrolige med, når vi træffer beslutninger, kommunikerer og handler» (Jacobsen et al., 2010, s. 187).

En fenomenologisk tilnærming innebærer, ifølge Husserl, et ideal om å undersøke noe så forutsetningsløst som mulig. Et grunnleggende prinsipp i en fenomenologisk undersøkelse er den fenomenologiske reduksjon, eller *epoché* (parentes), noe som innebærer at erfaring blir undersøkt på den måten den inntreffer (Smith et al., 2009). Det handler, forenklet sagt, om å prøve å se hver ting, hvert fenomen i seg selv. I utviklingen av fenomenologien påpeker Smith et al. (2009) at Heidegger var opptatt av at fenomenologi alltid er en fortolkende virksomhet. Ved å se hva jeg retter oppmerksomheten mot når jeg møter og engasjerer meg i materialet, kan dette gjøre meg som forsker mer oppmerksom på hva forforståelsen min er, påpeker Smith et al. (2009). På denne måten blir det «forutsetningsløse» snarere et ideal eller en holdning enn noe det er mulig å gjennomføre fullt ut, og det er slik jeg har forholdt meg til dette fenomenologiske elementet gjennom studien. En fenomenologisk tilnærming innebærer altså å tilnærme seg andre mennesker med åpenhet og uten forutinntatthet. Tilnærmingen utfordrer meg til å forsøke å legge til side mine etablerte oppfatninger med en innstilling om at jeg ikke kan ta for gitt at jeg vet hva andre tenker, føler og ønsker.

Et perspektiv innenfor fenomenologien, som jeg videre orienterer meg ut fra i denne studien, er Husserls elev Merleau-Ponty (1994) sin kroppsfenomenologi. Merleau-Ponty «opphevet» dualismen på den måten at han mener at det kroppslige uttrykket er det samme som tanken (Løkken, 2012). Kroppen er ikke i rommet eller i tiden, men bebor rommet og tiden, sier Merleau-Ponty (1994, s. 93). Han betoner med dette «kroppens betydning i menneskers erfaring *av* og aktive handlinger *i* verden» (Rosell, 2016, s. 47). Dette perspektivet er spesielt betydningsfullt for hva som inkluderes som en viktig del av barnas fortellinger om sine opplevelser, nemlig deres kroppslige uttrykk, som et bidrag inn i samtalen, som forskningsprosessen sees som.

Tanken om at egen forforståelse aldri helt kan settes til side, som også er mitt standpunkt, støttes av Merleau-Ponty (1994). Han sier at en fenomenologisk reduksjon handler om å kunne «wonder in the face of the world» og om å kunne reflektere ved å tre litt tilbake, ved å «slacken the intentional threads» (Merleau-Ponty, 2002, s. xv), altså om å møte verden med undring og å «løsne på båndene» (Johansson, 2017), noe jeg igjen ser som en holdning som fremhever undring og åpenhet som en viktig verdi. Dette er noe man som forsker trenger å minnes om og tilstrebe, spesielt når man står midt oppi et felt man studerer, slik jeg gjør i egen studie, og derfor kan ha utfordringer med å tre tilbake og undre meg. Med en slik åpen holdning kan jeg for eksempel stille spørsmål om hva jeg kan la meg overraske av i materialet.

Studien har et fortolkende siktemål fordi forskeren og hennes forforståelse blir vektlagt som et uunngåelig vilkår i analyseprosessen. Samtidig er den fenomenologisk inspirert fordi den søker etter deltakernes opplevelser av sin livsverden. Både fenomenologiske og hermeneutiske elementer inngår i forståelsen, ikke isolert, men i kombinasjon, i en fenomenologisk hermeneutikk (Gadamer, 2012), slik jeg har forsøkt å få frem gjennom valgte perspektiv ovenfor.

Denne vitenskapsfilosofiske posisjonen gir seg utslag i både forskningsstrategi, metode og analyseredskap, noe som vil bli nærmere aktualisert og eksemplifisert i metode- og analysegjennomgangen.

Jeg har allerede redegjort for mitt teoretiske utgangspunkt. Videre er blant annet refleksjoner over forskerrollen og en redegjørelse av veien fra materiale til resultat en del av å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. Innenfor et fenomenologisk-hermeneutisk ståsted i lys av Gadamer vil en slik redegjørelse kunne bidra til transparen, slik at det blir synlig hvordan *dette* materialets møte med akkurat *meg* som forsker utgjør en mulighetsbetingelse for at *disse* resultatene kan bidra inn i *denne* samtalen i barnehagefeltet på en god måte.

3.2 Utvikling og vurdering av studiens metoder

Som Creswell (2013) poengterer, er det en del av en kvalitativ forskningsprosess å vurdere metoder underveis, og at disse kan forandres gjennom en studie. Slik har det også vært i denne studien, der ulike metoder har vært utforsket og vurdert, og i det følgende vil jeg vise noe av denne metodiske veien som har hatt betydning for utviklingen av denne studien.

Jeg har landet på at forskningsopplegget i denne studien plasseres innenfor rammen av feltarbeid, og vil i det følgende redegjøre for den veien jeg har gått og noen vurderinger jeg har gjort underveis, og som har ledet frem til dette valget. Videre vil jeg redegjøre for metodiske og etiske forhold knyttet til feltarbeid og forskerrolle og hvordan dette ble aktualisert i møte med feltet. Innenfor rammen av feltarbeidet har jeg gjort deltakende observasjon, skrevet feltnotater og foretatt intervju med barn og voksne.

Det kan argumenteres for at denne studien ikke er en tradisjonell feltstudie, fordi den sosialmusikalske praksisen er initiert av forsker og på denne måten «plassert» ute i et allerede etablert felt. Feltet studeres derfor ikke bare slik det er, men den initierte praksisen plasseres i et allerede etablert felt som både forsker og praksis blir en del av.

Et ønske fra min side var i utgangspunktet å finne en deltakende undersøkelsesform, der deltakende barn og voksne kunne bidra med sine erfaringer og innspill, og at dette kunne bidra til å danne

utgangspunkt for den neste musikkksamlingen og på denne måten være med på å forme musikkksamlingene. Denne prosessen kan sees som aksjoner i en aksjonsforskningsprosess.

Det ble derfor vurdert å gjøre en feltstudie som var inspirert av aksjonsforskning, noe jeg valgte å gå bort fra, av følgende grunn. Aksjonsforskningens mål er å bidra til utforsking og endring av egen situasjon, eller at forskeren bidrar til endring hos praktikere i feltet. Fellestrekk er tett samarbeid mellom forsker og felt og et emansipatorisk siktemål (se f.eks. Carr & Kemmis, 1986; Steen-Olsen & Eikseth, 2007).

Denne vurderingen av metode innebar både etiske, vitenskapsfilosofiske og praktiske sider. Det etiske gikk blant annet på at deltakerne ikke har bedt om endring eller et kritisk blikk utenfra. Å komme inn i barnehagen med et emansipatorisk siktemål var verken intensjonen fra min side eller deres ønske. Riktignok uttalte pedagogisk leder Maria et ønske om et faglig løft for de ansatte ved avdelingen, men studiens siktemål var å utforske en praksis, ikke å endre den.

Aksjonsforskningen springer ut fra et mer kritisk ståsted med et emansipatorisk siktemål, noe som ikke harmonerer så godt med mitt vitenskapsfilosofiske ståsted. Det er viktig at metoden gjenspeiler studiens ontologi, med en mer dialogisk tilnærming uten å være kritisk til feltet jeg tilnærmer meg, eller at forskeren ønsker en endring som ikke deltakerne selv ønsker. På det praktiske plan viste det seg også at det å ha en dialog og utvikle selve musikkprosjektet sammen, gjennom felles planlegging og jevnlig samtaler, var en prosess personalet ved avdelingen ikke hadde tid til, noe jeg vil komme tilbake til.

Barnas deltakelse i og fortellinger om denne sosialmusikalske praksisen danner grunnlag for studiens empiri. Fokuset for studien er rettet mot hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage. Dette prøver jeg å finne ut ved å spørre deltakerne selv.

For studien som helhet er det intervjuene med barna og de ansatte som står frem som en hovedkilde til studiens materiale, med et klart fokus på barna. Gjennom refleksjon over egen forforståelse tenker jeg også at dette kan ha med min bakgrunn som musikkterapeut å gjøre. Jeg er vant til å jobbe tett på både grupper og enkeltbarn. Terapipraksisen jeg har hatt gjennom 15 år, er ofte individuelt fokusert. Også når jeg jobber med sosiale målsettinger og barna er i grupper, er fokuset rettet mot hvert barns individuelle deltakelse. Interessen for hvordan hvert av barna fortalte om sine opplevelser knyttet til sin deltakelse, blir derfor fremtredende

I samtykkeskjemaet til foreldrene er det gjort eksplisitt at «jeg samtykker/samtykker ikke til at de ansatte kan intervjues om mitt barn» (vedlegg 7), noe alle foreldre samtykket til. Det er altså barnas opplevelser av egen deltakelse og de ansattes opplevelser av barnas deltakelse jeg er opptatt av å finne svaret på.

I valg av metodologi er det også viktig hvordan dette henger sammen med mitt vitenskapsfilosofiske ståsted. Når jeg spør «*Hvilke aspekter ved relasjonell helse kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage?*» henger metode og vitenskapsfilosofi etter min vurdering godt sammen når jeg inviterer til en samtale om deltakernes egne opplevelser.

Ut fra de vurderingene jeg nå har presentert, har jeg landet på at studiens forskningsopplegg er et feltarbeid gjennomført i en barnehage, og studiens empiriske materiale genereres gjennom feltnotater og kvalitative intervjuer med barn og ansatte. I møte mellom feltet, intervjuene, feltnotater og forskerens analyser av intervjuene søker jeg å besvare forskningsspørsmålet. Det ble også gjort et videoopptak av en av fremføringene, men opptaket ble ikke brukt som grunnlag for det empiriske materialet. Dette vil jeg utdype litt senere i kapitlet.

I det følgende vil jeg gjennomgå feltarbeidet og sider ved denne studien som relaterer seg til feltforskningen. Jeg vil deretter utdype og reflektere over den sammensatte forskerrollen jeg har i studien.

Men før jeg går videre inn i dette, vil jeg presentere den sosialmusikalske praksisen og gjøre rede for mål, rammer og innhold i denne.

3.3 Beskrivelse av den sosialmusikalske praksisen og musikkamlingene

Den sosialmusikalske praksisen er også som et redskap i prosessen med å generere materialet i studien. Når jeg spør hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis, vil det være viktig å kunne se hva innholdet i denne praksisen faktisk er og hvordan den og aktivitetene den består av implementeres i barnehagen.

Jeg innleder med en vignett, et utsagn fra barne- og ungdomsarbeider Cecilie som sier i intervjuet:

... så kan de jo liksom lære det at det går an å gjøre så mye med den. Du kan ha sånn musikk, og du kan ha noe helt annet, type genre, sånn så når du spilte Marcus og Martinus, det er jo litt mer moderne (...), men så får du også den gammeldagse, klassisk musikk og ... alle så lage instrumenter selv og bare, alt kan bli instrument (...) Altså, du kan dra det så langt med musikk, at du kan gjøre så mye. Det er så gøy! (C23)

I det følgende vil jeg beskrive og reflektere over den sosialmusikalske praksisen som ble gjennomført i barnehagen relatert til de didaktiske kategoriene mål, forutsetninger, rammer, vurdering, metode og innhold (Angelo, 2019). Disse kategoriene har sitt opphav i Bjørndal og Lieberg (1978) sin didaktiske relasjonsmodell og er et redskap jeg bruker i planlegging og gjennomføring av musikkamlingene. De ulike kategoriene står i relasjon til hverandre og vil påvirke hverandre, og når

jeg planlegger og gjennomfører musikksamlingene, bruker jeg ikke kategoriene systematisk og skjematisk, men fleksibelt og intuitivt.

Gjennom egen erfaring både tidligere og i denne sosialmusikalske praksisen blir det tydelig hvordan jeg alltid lager planer, men at jeg nesten uten unntak endrer ting underveis fordi det skjer noe i møte med gruppa. Dette kan sees som et didaktisk valg, der endringer skjer ut fra kontinuerlige vurderinger av hva som skjer underveis. Det har vært viktig å ha en plan, men også å kunne endre den underveis i møte med barna ut fra det som skjer i det relasjonelle feltet mellom musikken, barna og leder av musikksamlingen. Dette er også fundert i barne- og deltakelsesperspektivet i studien, som jeg har gjort rede for i teorikapittelet.

Når det gjelder rammer, ønsket jeg å ha faste musikksamlinger én gang i uka gjennom våren, og det ble i samarbeid med barnehagen satt til en periode på 14 uker. Det ble til sammen ti musikksamlinger og tre fremføringer. Som en del av dette ble det åpnet opp for å invitere publikum inn for å se og høre musikksamlingene dersom jeg, sammen med barnehagepersonalet, vurderte at barna var klare for dette. Dette formulerte jeg i samtykkeskjemaet til foreldrene (vedlegg 7).

Det å ha fremføringer for foreldre og familie er noe jeg var vant til fra min musikkterapeutiske og musikkpedagogiske praksis, og jeg så fremføringer som en naturlig forlengelse av musikksamlingene. Men reservasjonen gjennom formuleringen om at det *kunne* kunne ut i fremføring, handlet om at jeg både synes barna var små, og at musikkprosjektet varte såpass kort, og jeg tenkte det var greit med et forbehold hvis jeg ikke syns jeg ble godt nok kjent med dem til å gjennomføre fremføringer, eller at de ansatte ikke synes det var naturlig eller forsvarlig. Fremføringer har vært en naturlig del av praksiser jeg har jobbet innenfor, og jeg ser det som en del av min forforståelse at jeg la opp til dette. Men dette måtte vurderes av meg i samarbeid med personalet i barnehagen ut fra det vi vurderte var barnas forutsetninger for at dette kunne bli noe bra.

I denne studien er ikke det eksplisitte målet å lære barna noe helt spesifikt, men å utforske hva som kan komme til syne når de deltar i en sosialmusikalsk praksis. Det blir derfor et mål at metoder og innhold jeg bruker i den sosialmusikalske praksisen, åpner opp for deltakelse og opplevelse, mer enn at de har på forhånd definerte læringsmål. Dette kan sies å være et didaktisk valg jeg har tatt; å legge vekt på hvordan metodikken kan åpne opp for deltakelse, og forklarer dermed også noe om hvorfor disse aktivitetene er valgt.

Målet for musikkksamlingene og fremføringene var å skape en sosialmusikalsk praksis som barna kunne delta i, og som inviterer til å utforske hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barna deltar. Denne sosialmusikalske praksisen er bygget på min erfaring som musikkterapeut og pedagog ved ulike spesialskoler der jeg har jobbet i til sammen 15 år. Jeg er utdannet både terapeut og pedagog og jobber nå som pedagog ved et universitet, der jeg underviser i musikk for fremtidige barnehagelærere. Med denne bakgrunnen er didaktisk tenkning og planlegging også en del av min forforståelse.

Min forforståelse kan derfor sies å bygge på en musikkterapeutisk og musikkpedagogisk tilnærming, med hovedvekt på den musikkterapeutiske, og vil være en del av det Sæther (2019) definerer som mine lærerforutsetninger. En annen side ved mine lærerforutsetninger er det musikksyn jeg legger til grunn for denne praksisen, noe jeg har gjort rede for i teorikapittelet. Den oppfatningen jeg har av musikk og musikalitet, vil i stor grad være retningsgivende for praksisen.

Repertoaret er i stor grad bygget på sanger og aktiviteter jeg har lært og utviklet gjennom erfaringen som musikkterapeut og pedagog. Her ligger også mye mer eller mindre taus kunnskap om og erfaring med hva som fungerer i gruppe, hvordan sanger og aktiviteter kan settes sammen til en gruppetime, hvordan de kan brukes og improviseres over, og hvordan de kan tilpasses ulike barn og deres uttrykk og behov. Ut fra den didaktiske relasjonsmodellen sees også dette som en del av mine lærerforutsetninger.

I denne sosialmusikalske praksisen blir det vektlagt at musikken er fleksibel, variert og tilpasset vekselvis gruppa og barnet. På denne måten tilbyr den også ulike karakter, ulike stemninger og varierte rammer å engasjere seg i for barna. Gruppa består av barn fra 3 til 6 år, og de vil ha litt ulike forutsetninger, og det legges derfor opp til at musikken skaper fleksible rammer.

En overordnet ramme for musikksamlingene er også *Rammeplan for barnehagen*, som er styringsdokumentet for all virksomhet. I studiens innledning viser jeg hvordan formuleringer i rammeplanen danner et utgangspunkt for studien, som ta sikte på å utforske koblingen mellom musikk og helse. Dette er et premiss for det konkrete arbeidet i denne sosialmusikalske praksisen.

Som en del av rammene for musikksamlingene inngår instrumentene som ble brukt. Dette var instrumenter jeg tok med meg til barnehagen. De er mulige å spille på for alle og er fortrinnsvis lette å flytte på. Eksempel på rytmiske instrumenter vi brukte, er rytmepinner, rytmeegg, cymbal, ulike trommer (håndtrommer, cajon, djembe). Eksempler på melodiske instrumenter er klangstaver og enkle strengeinstrumenter. Jeg akkompagnerte på et flyttbart elektrisk piano.

De fysiske rammene var et lyst, stort samlingsrom som ble brukt til mye forskjellig i barnehagen, blant annet når alle avdelinger skulle samles. Takhøyden var flere meter, og store deler av veggen bak der jeg plasserte meg, besto av vinduer.

Jeg hadde avklart at jeg kunne bruke tiden fra starten av dagen, etter at barna har spist frokost, en fast dag i uken. Dette var en tid da vi kunne sikre at alle barna var kommet i barnehagen, og de var i gang i avdelingen før musikksamlingen. Da kunne vi holde på til avdelingen skulle ha lunsj, med en ramme på rundt en time. Musikksamlingen varte fra 45 til 60 minutter, og tidsrammen ble vurdert fra gang til gang ut fra hvordan gruppa var. Hvis barna var fokuserte og ville ha mer, kunne jeg utvide timen med én eller to aktiviteter til. Hvis det var mye uro og barnegruppa som helhet virket som de hadde fått nok, kunne jeg avslutte.

Jeg ledet og planla hver musikkksamling blant annet basert på de notatene jeg gjorde etter hver gang, der ulike vurderinger ble gjort. Her noterte jeg ned hendelser, følelser, hva jeg la merke til, om det var spesielle aktiviteter som forskjellige barn ble engasjert i, osv. På denne måten gav barna og deres engasjement et viktig bidrag til hva som ble vektlagt i musikksamlingene videre.

Årstiden og været var også et utgangspunkt for valg av noen av aktivitetene. Barna var plassert slik at de kunne se rett ut av vinduet, og utsikten var trær, himmel og hus i nabolaget. Det var dermed enkelt å rette oppmerksomheten mot f.eks. hvilket vær det var, og dette kunne inngå i sangene. På denne måten inviterte rommet og omgivelsene til «samspill».

Jeg ser det slik at innhold og metoder går litt over i hverandre, og derfor presenteres de i sammenheng gjennom beskrivelsen av aktivitetene og hvordan vi brukte dem. Alle sangene som har vært brukt, beskrives i det følgende, etter en gjennomgang av noen hovedtrekk ved hvordan og hvorfor denne musikken og aktiviteten brukes. Gjennom alle musikksamlingene og fremføringene har jeg vekslet mellom de aktivitetene jeg beskriver.

Fleksibiliteten i musikken, som jeg var inne på når jeg snakket om barnas forutsetninger, innebærer for eksempel at når barnet skal spille solo, har det vært viktig at den som ledsager barnet eller barna musikalsk, følger barnet. Det vil f.eks. si at en sang ikke bare kan spilles av med et ferdiginnspilt akkompagnement, men at den som akkompagnerer, følger barnets musikalske bevegelser, energi, tempo og uttrykk. De improvisasjonsteknikkene jeg bruker, og som ligger som en viktig bakgrunn for mitt musikkterapeutiske arbeid, er i stor grad basert på metoden terapeutisk improvisasjon (Næss, 1989; Næss & Ruud, 2008). Det sees som et didaktisk valg å kunne åpne opp for et slikt fokus på den enkelte midt inne i en gruppetime.

For å få dette til har det vært viktig med gode rammeaktiviteter, som hos Ruud (2008, s. 17) karakteriseres som «mer eller mindre strukturerte musikkaktiviteter som lydleker, sanger, dramaaktiviteter,

f.eks. innen en spesialpedagogisk sammenheng hvor musikk ofte er et medium i en kontekst for å fremme læring av utenommusikalske mål». I denne praksisen er det ikke snakk om terapeutiske formål eller spesifikke mål i denne forstand, men flere av aktivitetene er utviklet innenfor det spesialpedagogiske feltet og er tatt med inn i denne barnehagen.

Mange av sangene fungerer som felles rammeaktiviteter som blant annet følger et tempo alle kan være med i, og er orientert mot at hele gruppa er med. Jeg legger også ofte opp til improvisasjonspartier innenfor denne rammen, som jeg var inne på tidligere. Jeg varierer aktiviteten med de musikalske grunnelementene, som Sæther (2019) definerer som klang, puls, tonehøyde, rytme, form og dynamikk. Rammesanger (Ågedal, 2021) brukes også om sanger som rammer inn musikkamlingene ved at de åpner og avslutter, sanger som også kan sees som faste åpnings- og avslutningsritualer.

Jeg har brukt mellom 12 og 14 aktiviteter hver gang. Musikkamlingene har noen faste rammesanger med åpning, velkomstsang, låter som favner solospill, felles spill, sang, ulike instrumenter, bevegelser, å lytte, å danse, å sitte i ring og å bevege seg friere. Programmet er også satt sammen av sanger som varierer i stil, intensitet og tempo, samt en sang som noen av barna har valgt selv.

«Et eller annet skal skje nå»⁵ er en sang som har en rolig, undrende, ventende karakter, fleksibel rundt puls på ca. 40. Teksten åpner opp for spørsmålet: Hva kan det være som skal skje nå? For å skape felles oppmerksomhet og ro. Sangen følges av et neddempet pianoakkompagnement, og barna kan både høre på og synge med.

«Ai ai ai, (navn) er her, ai ai ai, (navn) er her, ai ai ai (navn) er her i dag». En energisk, rytmisk sang med akkompagnement på djembe. En rammesang som brukes for å hilse hver og en velkommen. Her kan vi synge til en og en, til grupper: alle barn, alle voksne, alle jenter, alle

⁵ Nordoff og Robbins. I Sissel Johanna Bakken, *Når gleden er målet* (Ad Notam Gyldendal, 1998, s. 130).

gutter osv. Denne aktiviteten brukes for å bekrefte hvert barn, men også for å bekrefte hverandre, for å skape trygghet og at hvert barn blir sett. Når alle navnene er sunget, kan den også gjøre gruppa aktiv ved at alle synger sammen. Lett å variere i styrkegrad og med bevegelser. F.eks. at alle løfter hendene når de synger «alle jentene er her» eller «alle guttene er her».

Sangen «Trommen går rundt»⁶ synger vi uten akkompagnement, og jeg går rundt i ringen med en håndtromme som barna kan slå på en etter en til teksten: en eller en etter en etter en. Dette kan varieres, og stemningen stiger ofte med stigende tempo, der jeg både slutt overdrevent heseblesende «forter» meg rundt i ringen.

«Regn, æsj!»⁷ er en regle som vi fremfører sammen med stor innlevelse, spesielt på ÆSJ, som hele gruppa gjentar med stor innlevelse. Bruk av ordet ÆSJ, med den fryd og latter det ofte skaper, er et viktig element.

«Oh, alele» er en spørsmål-og-svar-sang der jeg først synger en kort frase, og gruppa svarer. Deretter neste frase og så videre. Her varierte vi med styrkegrad i både stemme og kropp etter ønske. Denne sangen brukes fordi den er lett å lære gjennom spørsmål-og-svar-frasene, og den gir rom for store variasjoner.

«Hør på rytmen»⁸ er en sang der barna spiller på rytmeegg. Her er noen samlende partier der alle synger «cha, cha, cha» mens de understreker hver stavelse med rytmeegget. Midt i sangen er det også en stigende crescendo med tilsvarende stigende armbevegelse oppover i et jublende «ooooooooooei!» Denne er valgt blant annet fordi den er fengende, åpner for deltakelse og samspill og kan virke samlende om de felles elementene «cha, cha, cha» og felles jubel.

⁶ Sangen er basert på en norsk oversettelse av «Fun for four drums» (Nordoff & Robbins, 1968)

⁷ I Sissel Johanna Bakken, *Når gleden er målet* (Ad Notam Gyldendal, 1998, s. 292)

⁸ Nedskrevet av Mette Thiedemann (1998). Mulig dansk opphav.

«Er du veldig glad og vet det, ja så (klapp/tramp/hopp osv.)» er en velkjent barnesang som jeg hadde med de første gangene, slik at barna skulle kunne kjenne noe av repertoaret. Denne ble brukt slik at sangen åpnet for forslag fra barna og inviterte til bevegelse.

Tema fra Haydns symfoni nummer 94 i G-dur, også kalt «Paukeslagsymfonien». Det kjente hovedtemaet akkompagneres på piano og barna får utdelt instrumenter. I denne aktiviteten spiller noen få barn om gangen som solister. Her er instrumentene valgt på forhånd for å passe barnet og musikkens karakter – tromme, cymbal og triangel. Jeg synger følgende instruerende tekst til melodien: «(navn) spiller på (instrument) nå, og nå spiller (navn).» Med innlevelse ble det formidlet gjennom tekst og sang at de ulike solistene kunne spille. Dette musikkstykket gir rom for både felles spill og for at solistene kan få stor plass.

«Slå på pinne og stopp»⁹ er en aktivitet der alle barna får delt ut pinner og alle, inkludert den som leder, spiller samtidig til teksten: «slå på pinne og stopp». Tempo og styrkegrad varieres med stor innlevelse, både veeeeeldig langsomt og superraskt. Den ble også improvisert som over slik at det ble mer krevende for barnegruppa å henge med, ved at jeg varierte i tempo. Barna deltok ofte med dyp konsentrasjon som ble avløst av latter når vi var ferdige med hver «runde». Sangen krever konsentrasjon og fokus og tilbyr mulighet for synkront, felles spill, samtidig som den kan tilpasses en stor gruppe.

«Bom chika, bom chika bom, bom, bom»¹⁰ er en regle som vi gjør med akkompagnement på djembe. Her varierer vi også med bevegelser. Alle står i en stor sirkel, og vi beveger oss tungt, langsomt og taktfast innover i *decrecendo* og *accelerando* til vi til slutt står tett i tett i en liten ring, i en «dirrende» innpust/gisp med påfølgende pause som holdes over en stund, mens jeg ser rundt meg i ringen i spenning!

⁹ Nordoff & Robbins «Acitivity #2, To the music II». Originaltekst «Clap your hands and stop».

¹⁰ Fritt etter «Bom, chika bom» fra Frelsesarmeens barneplate med samme navn (2002). Spotify.

Utløses i et felles, lett og «smilende» «chika-chika-chika-chika», mens vi tripper utover helt til vi er tilbake i stor sirkel. For deretter å starte ny runde med tunge skritt. Denne gir blant annet mulighet for felles «pust» og puls.

«Hey Jo!» er en bevegelsesregle der vi nærmest «rapper» om Jo. «Hei, jeg heter Jo, jeg har kone, fire barn og jeg jobber hele da'n på en knappfabrikk. En dag kom sjefen inn til meg og sa: Hei Jo! Har du det travelt? Og jeg sa nei. Skru på denne knappen med din venstre hånd.» (Grappa «skrur» med venstre hånd). Aktiviteten fortsetter med nye vers, til grappa skrur med hender og føtter, knær, hofter, hode, tunge, helt til Jo til slutt svarer «Ja!!!» på spørsmålet om han har det travelt. Denne ble valgt fordi den engasjerer hele kroppen med mange morsomme bevegelser.

Marcus og Martinus' «Elektrisk»¹¹ er en poplåt som noen av barna foreslo, og som barna danset til. Jeg la opp til at de kunne danse som de ville, men så laget vi noen felles bevegelser som oppsto spontant i barnegrappa, og som ble gjentatt etter hvert vers. Dette fungerte som en fin støtte for de som trengte noe konkret å forholde seg til, da fri dans kunne bli litt krevende for noen. Låten ble valgt etter et ønske fra noen av barna, noe jeg la opp til for å involvere dem.

«Solist-blues» (eller vår-blues eller sommer-blues, alt etter sesong). Jeg akkompagnerte på piano med blueskjema og bluesrytme med ca. 50–60 i puls, litt etter barnas humør/form/instrument, med teksten «(navnet) spiller blues (barnet spiller med piano akkompagnement)» repeteres og går over til et annet barn etter en runde. Denne gir stort rom for fokus på solister.

«Ekko-allsang»¹² er en fin måte å både synge sammen på i spørsmål-og-svar-frasene, men også med solister. Jeg har brukt den en del til å la barna få synge i mikrofon og på denne måten få stemmene deres

¹¹ Spotify

¹² Fra Unni Johns «Sanger mellom oss» (Musikkpedagogisk forlag, 1996, s. 16).

hørbare for dem selv, eller i gruppe gjennom at deres stemme gjentas av et ekko. Sangen har et rolig, undrende preg – hva hører vi i skogen? – og er valgt fordi den har dette rolige, undrende preget og åpner for felles sang, men også for å høre den enkeltes stemme.

«Hør på fuglen som synger der borte hos (navn)»¹³ er også en låt som passer om våren når fuglene begynner å synge. Jeg har fire forskjellige fløyter som høres ut som forskjellige fugler (due, kråke, and og nattergal), som barna spiller på. Barna kan også lage fuglelyder selv.

Fallskjermaktivitet: Jeg og etter hvert de ansatte sang sammen: «Ooooo for en vind i dag, er det kanskje våren/sommeren som hilser oss god dag?»¹⁴ En stor «fallskjerm» av florlett stoff i sterke farger, med hull i midten og håndtak rundt hele, som vi voksne sto i en stor sirkel og holdt i. Barna lå eller satt rundt eller under. Når vi løftet den opp, ble den fylt av luft og løftet seg opp mot taket (vi holdt fortsatt i håndtakene) som en «fallskjerm» og kom sakte dalende ned. Denne ble valgt fordi den er engasjerende og spennende med elementene farger, «vind» og bevegelse i rommet fører med seg.

«Vi er en lang, lang rekke med venner»¹⁵. Refrenget i denne sangen ble brukt til å samle barnegruppa. Melodien er fengende, og jeg kunne synge «vi er en ...». Så la jeg inn en god spenningspause så barna kunne samle seg og ta hverandre i hendene, til vi med godt volum kunne samles i «... en lang, lang rekke med venner, som holder hverandres hender». Etter hvert ble denne brukt til å dikte et felles vers om vennskap. Etter hvert laget et av barna en egen tekst som hun fremførte som solist. Sangen ble valgt fordi den er fengende og har en tekst som åpner for tanker om vennskap og fellesskap. Den er også lett å tilpasse, slik vi gjorde med egenkomponert tekst.

¹³ Nordoff & Robbins i Sissel Johanna Bakken «Når gleden er målet» (Ad Notam Gyldendal, 1998, s. 238).

¹⁴ Shelley, Weidemann & Scharff, i Sissel Johanna Bakken «Når gleden er målet» (Ad Notam, Gyldendal, 1998, s. 287)

¹⁵ Grete Holmsen, Spotify

Intervallet kvart spilles på klangstaver: Jeg synger «Limu, Limu Lime»¹⁶, en rolig folketone med tekst om at sola må skinne over folk og fe om våren. Med klangstav-akkompagnement understreker vi det rolige preget. Jeg delte ofte ut en klangstav til to barn, og uansett hvordan de spilte, kunne dette utgjøre et akkompagnement, da de to valgte tonene klinger godt til melodien. Ofte spilte jeg først for dem, og klangstaven(e) gjør det enkelt å bevege seg rundt i rommet og/eller sitte nær barna. Vi sang sammen, og jeg kunne også legge inn pauser i sangen slik at tonene kunne klinge for seg selv som en solo. Jeg hadde to sett med klangstaver, ett i hver oktav. Dermed kunne vi både ha et lyst preg og et dypere preg.

Fløytelåter: Jeg spiller tverrfløyte, ulike folketoner: Folketone fra Sunnmøre, Lomsk Bruremarsj. Barna sitter eller ligger mens jeg spiller. Jeg sitter gjerne foran dem eller beveger meg litt rundt, får gjerne øyekontakt med barna eller setter meg nær hvis det f.eks. er noen som mister fokus.

«Nå må vi synge takk for nå» er en rolig sang jeg lærte i min praksis som musikkterapeut. Etter hvert brukte jeg en raskere låt, «Ha det, ha det, takk for i dag.» Til forskjell fra andre grupper jeg har hatt, var det som om «ha det» utløste et signal om at «nå skal jeg reise meg å gå». Da var barna klare for å avslutte, og det gjorde at de begynte å gå ned i avdelingen i løpet av avslutnings sangen. Etter hvert gikk det litt sport i å komme først. Sangen er valgt for å skape en felles avslutning på musikk samlingene.

3.4 Metode – generering av studiens materiale

Ulike kvalitative metoder er brukt i denne studien. Jeg gjennomførte altså et feltarbeid i en barnehage, og her ble en avdeling med 19 barn og 5 voksne invitert til å være med å utforske en sosialmusikalsk praksis som jeg initierte og gjennomførte sammen med avdelingen.

¹⁶ Svensk folkevise. I Sissel Johanna Bakken «Når gleden er målet» (Ad Notam Gyldendal, 1998, s. 286)

Musikkprosjektet besto av ti ukentlige musikksamlinger og tre fremføringer. Etter hver musikksamling skrev jeg notater fra samlingen og oppholdet i avdelingen etterpå, og mot slutten av feltperioden gjennomførte jeg intervjuer med 17 barn og 4 voksne som det ble gjort lydopptak av.¹⁷ Senere i avhandlingen vil jeg redegjøre for at jeg gjorde et utvalg. Deretter ble alle intervjuene transkribert. Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) (Smith et al., 2009) ble anvendt i analyseprosessen.

Innenfor analysemetoden IPA, som jeg vil redegjøre for i neste kapittel, vil hvert intervju som analyseres, bli kalt case. Begrepet case blir derfor brukt i omtalen av intervjuene.

3.5 Gjennomføring av feltarbeidet

Feltarbeidet ble gjennomført i en barnehage våren 2016 over en periode på 14 uker. En barnehageavdeling ble invitert til å være med på å utforske hvordan det ville være for barna å delta i en sosialmusikalsk praksis med fokus på deres relasjonelle helse. Forsker og musikkterapeut initierte en praksis innenfor et allerede etablert felt der barna og de ansatte ble invitert med til å utforske denne.

I forkant hadde jeg to møter med de ansatte ved avdelingen der jeg informerte om hvordan jeg ønsket å starte opp musikkprosjektet, med ukentlige samlinger. Jeg inviterte dem til å aktivt å dele sine tanker og opplevelser om det som hendte, det de opplevde underveis i hver musikksamling, enten gjennom samtaler med meg og/eller ved å notere i en bok de fikk utdelt, slik at jeg kunne ta med meg dette i planleggingen av neste samling.

Planen var å gjennomføre elleve musikksamlinger som jeg planla og ledet, og hver musikksamling varte 45–60 minutter. Etter ti musikksamlinger, måtte vi «hive oss rundt» for å organisere første

¹⁷ To av barna var på ferie da intervjuene skulle foretas, og ikke alle ansatte var med på musikksamlingene, derav antall.

fremføring fordi en av informantene som ikke skulle filmes, jf. samtykkeskjema, kom tilbake til barnehagen litt før vi hadde planlagt. Det ble derfor to fremføringer for barn og ansatte fra de tre andre avdelingene i barnehagen. Deretter hadde vi en fremføring for foreldre og familier. Vi avsluttet med en musikkamling etter at alle fremføringene var gjennomført. Det var da blitt sommerferie, og mange av barna var borte. Denne musikkamlingen ble dermed en mer uformell avslutning av musikkprosjektet i barnehagen og inngår ikke i det empiriske materialet.

Feltarbeid er en ramme og et arbeidsredskap. Feltarbeid er disiplinert fokus og egner seg til å skaffe viten om hva som foregår mennesker imellom og mellom mennesker og samfunn, sier Hastrup (2010). Feltmetodikk handler ifølge Kalleberg (1996b, s. 44) om «å utvikle en virkelighetsnær forståelse og samle inn data ved å oppholde seg i det feltet som studeres».

For å få dybdekunnskap studeres gjerne feltet over tid, og det kreves bruk av flere datainnsamlingsmetoder, som for eksempel intervju, observasjon, audiovisuelt materiale, dokumenter og så videre (Creswell, 2013). I tråd med en fenomenologisk-hermeneutisk posisjonering vil det være mer naturlig å snakke om å generere empiri enn om å samle inn data. I det følgende beskrives viktige sider ved dette feltarbeidet og hvordan jeg gikk frem i møtet med feltet.

I utgangspunktet var tanken at jeg ledet og hadde ansvaret for gjennomføringen av musikkamlingene, men med et ønske om at de ansatte og barna i så stor grad som mulig ble med i videreutviklingen av samlingene med tanke på fokus, idéer, innspill osv. På denne måten var tanken at det både kunne være tett kontakt mellom meg som musikkterapeut og forsker på den ene siden og ansatte og barn på den andre siden. Dette skulle blant annet skje gjennom jevnlig samtaler og at de ansatte skrev ned sine tanker om deltakerne i en egen loggbok som de fikk utdelt. I møte med feltet skulle dette vise seg å by på noen utfordringer.

Den største utfordringen var tiden. Det ble for inngripende i de ansattes hverdag å «kreve» at de deltok i for eksempel formelle samtaler/møter mellom musikksamlingene. Notatbøkene de fikk utdelt for å notere etter musikksamlingene, viste seg heller ikke å bli brukt i noen særlig grad. I en barnehageavdelings hverdag kreves det at de ansatte er til stede, og at det er et tilstrekkelig antall voksne i barnegruppa til enhver tid. Jeg måtte derfor i stor grad basere meg på uformelle samtaler som jeg kunne notere ned i egne feltnotater.

Dette er ikke en studie av hva som foregår i en naturalistisk setting, men en studie av en forskerinitiert praksis innenfor et allerede etablert felt. Barna og de ansatte ble invitert med til å utforske en praksis som ble initiert av en på samme tid forsker og musikkterapeut. På denne måten har jeg intervenert i feltet jeg studerer, og feltarbeidet er i stor grad influert av en deltakende forsker og musikkterapeut. Hammersley og Atkinson (1996) plasserer feltforskningen innenfor ulike retninger, fra positivisme, via naturalistiske studier til det de kaller en praksis preget av refleksivitet. Innenfor denne inndelingen vil jeg være plassert innenfor en refleksiv posisjon.

Jeg er som feltarbeidende forsker i dette prosjektet godt plassert inn i det feltet jeg studerer, med alle de roller jeg har, og ser det slik at jeg, sammen med barnehageavdelingen, er med på å skape den virkeligheten jeg studerer. Innenfor et samfunnsvitenskapelig feltarbeid anerkjennes det at samfunnsforskning ikke kan skje isolert fra samfunnet utenfor, og at forskernes orientering påvirkes av de verdier og interesser som deres sosiokulturelle plassering og utgangspunkt gir dem (Hammersley & Atkinson, 1996), og slik henger dette godt sammen med den fenomenologisk-hermeneutiske orienteringen i studien. Det vitenskapsfilosofiske ståstedet jeg har valgt, anerkjenner nettopp at man ikke kan løsrive seg fra konteksten man er en del av, men må anerkjenne denne og gjøre den eksplisitt, og fra dette stedet, kan man fortolke og forstå.

Feltarbeid er karakterisert av en nærhet til feltet ved at forskeren oppholder seg i det feltet som studeres, over tid (Hammersley & Atkinson, 1996), slik også er tilfellet er i denne studien. Erfaringer

kodes på den måten at de nedtegnes og dermed formuleres i språk gjennom feltnotater, intervjutranskripsjoner og så videre.

Nærhet til feltet kan gi nærhet til detaljer i empirien, noe som vektlegges som viktig for god forskning, uavhengig av hvilken type metoder som benyttes (Ruud, 2008). Gjennom et feltarbeid vil prosessen med å kunne følge en argumentasjon og fortolkning hele veien fra et materiale til analyse og diskusjon være viktig for kvaliteten, noe som etterstrebtes i denne studien. Men det å forholde seg nært til feltet kan by på ulike utfordringer knyttet til nærhet og distanse mellom forsker og felt, noe som også ble gjeldende i denne studien. Noen av disse vil bli utdypet videre i kapittelet.

3.5.1 Tilgang

Jeg hadde et ønske om å finne en avdeling som hadde en sammensatt barnegruppe, og en barnehage som ikke nødvendigvis hadde musikk som sin sterkeste ressurs. Jeg var heldig og fikk raskt tilgang til en barnehage som var interessert i å være med i forskningsprosjektet. Som ansatt ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved et universitet har jeg kollegaer som kjenner til mange barnehager. Jeg fikk privilegert informasjon om en styrer som var entusiastisk og åpen for forskningsprosjekter og hadde sagt dette helt eksplisitt i samtale med min kollega. Hun var også musikkinteressert, fikk jeg vite, slik at jeg tenkte prosjektet mitt ville passe inn.

Da jeg tok kontakt med styrer pr. telefon i februar 2016, var det positivt svar på stående fot. «Vi har tenkt at vi skulle starte opp med musikk som viktig satsning uten å ha kommet i gang, så dette er en gyllen anledning», svarte styrer, som her fungerte som det Hammersley og Atkinson (1996) kaller en portvakt. Styrer ville ta dette videre til sine avdelingsledere, og avdelingsleder Maria¹⁸ i den ene avdelingen var svært entusiastisk og har tydelig interesse for forskning og faglig utvikling. Avdelingen hun var leder for, kan forstås som sammensatt på

¹⁸ Alle navn på barn og ansatte er fiktive.

den måten at det var barn med ulike livserfaringer og behov i gruppa. Maria var en erfaren pedagog, og i hennes avdeling var det flere av barna som trengte noe ekstra med tanke på oppfølging i spesielle livssituasjoner, barn som strevde innenfor ulike områder og så videre.

Temaet for forskningsprosjektet kan oppfattes som positivt og ressursorientert, samtidig som pedagogisk leder Maria opplevde at det var svært relevant for barna i hennes avdeling. Vi avtalte et møte der jeg kom og informerte om prosjektet, allerede samme måned, og vi ble enige om å gå videre i prosessen sammen. Det var etablert et godt samarbeid mellom hjem og barnehage, slik at prosessen med informert samtykke gikk smidig, og i løpet av få uker var det formelle med samtykkeskjema fra foreldrene på plass. Alt i løpet av februar 2016. Jeg måtte ta en ekstra runde for å informere om at jeg ønsket å filme en fremføring, men dette vil jeg komme tilbake til senere. Det ble avtalt at jeg skulle starte feltarbeidet etter påske, 5. april 2016.

3.5.2 Utvalg

Etter å ha gjennomført alle musikkksamlinger og fremføringer ble alle barna som ville, intervjuet. Jeg sitter derfor igjen med 11 intervjuer med til sammen 17 barn. To av barna var borte da intervjuene ble foretatt. Noen av dem intervjuet jeg to og to, ett intervju ble gjennomført med tre barn, og andre ble intervjuet en om gangen, ut fra hva de valgte selv. I tillegg har jeg fire voksenintervjuer med dem som var fast ansatte ved avdelingen.

Etter å ha intervjuet barna som deltok i studien, ble det, grunnet materialets rike omfang sammen med ønsket om å gå i dybden på noen av intervjuene, behov for å foreta et utvalg. Avgjørelsen om å velge ut seks av barnas intervjuer som skulle informere studien, ble tatt etter at intervjuene med de 17 barna var gjennomført og alle var transkribert.

Et av utvalgsriteriene er at de barna jeg valgte ut, dukker opp flest ganger i intervjuene med de voksne og i mine feltnotater og på denne måten trer frem i materialet. Det er en slags intuisjon om intervjuer og fokus som vil informere studien på en god måte, barn som er involvert i

situasjoner som er blitt mye omtalt, og så videre. Jeg tenkte også at det var bra at barna representerte ulike alder, fordi gruppa besto av barn fra 3 til 6 år. Jeg valgte også ut noen av hvert kjønn. Jeg mener også at utvalget representerer barn som er ulike i møte med praksisen. Både alder og hva slags type de er, kan bidra til å gjenspeile ulikheter i barnegruppa.

Det kan være ulike grunner til at noen trådte tydeligere frem enn andre, og én av grunnene kan være at vi i fellesskap har snakket mye om de barna vi har sett endringer hos, eller at prosessen på en spesiell måte har utfordret dem, gjort dem urolige, mer deltakende, mer synlige, og/eller at de har trådt frem på en måte som har overrasket eller gjort spesielt inntrykk. Dermed kan de representere det Flyvbjerg (2015) innenfor teori om casestudier ville kalle en atypisk case, en case som skiller seg ut, at de velges ut fra forventningen om informasjonsinnholdet, og at de representerer caser som kan være spesielt suksessfulle, eventuelt særlig problematiske (Flyvbjerg, 2015). Det er bedre å velge ut noen få caser enn å foreta mange tilfeldige stikkprøver, sier Flyvbjerg (2015) videre. De tilfeldige vil sjelden kunne gi innsikt i dypere lag som årsaker og konsekvenser.

Ingen av barna er såkalt «tilfeldige». Alle representerer noe spesielt og har sin egen opplevelse av å delta i prosjektet, og alle barnas fortellinger kunne bidratt til viktig informasjon. Det hører med til de begrensningene jeg har som forsker, at jeg ikke kan se alle i denne prosessen. Uten at jeg var bevisst på dette da jeg foretok utvalget, kan det jo også tenkes at disse litt «atypiske casene», de som viser en endring eller noe som trer frem, også tiltrekker seg en oppmerksomhet som gjør at jeg som forsker har mer å ta tak i, som også gjør studien mer interessant.

Jeg mener selv at jeg kunne gjennomført denne studien og fått mye ut av materialet uansett hvilke av barna som hadde vært informanter. Jeg har heller ikke operert med bevisste ekskluderingskriterier. På et stadium måtte jeg foreta et utvalg, og det gjorde jeg ganske tidlig i prosessen, ut fra de overnevnte kriterier. Jeg transkriberte alle

intervjuene og skrev mine umiddelbare notater til alle. Men jeg startet ingen systematisk IPA-prosess før jeg hadde gjort et utvalg.

Jeg endte opp med å velge ut seks barn som til sammen informerer denne studien: Klara, Merete, Einar, Morten, Petter og Sverre, samt de tre voksne ansatte som var med gjennom det meste av prosjektperioden – barne- og ungdomsarbeiderne Cecilie og Olga og pedagogisk leder Maria¹⁹. Det fjerde intervjuet ble gjort med en som sluttet å jobbe i barnehagen etter kun noen uker ut i prosjektperioden. Jeg gjennomførte likevel et intervju før hun sluttet, men valgte til slutt å ikke ta med dette fordi det kun tok utgangspunkt i noen få musikkamlinger. Det var også en ansatt til ved avdelingen, men hun jobbet ikke de dagene vi hadde musikkamlinger, så jeg intervjuet derfor ikke henne.

Jeg velger å presentere utvalget av informanter i starten av analysekapittelet slik at leseren kan få et inntrykk. Dette vil gjøre det lettere å kjenne dem igjen og følge dem gjennom analyseprosessen. Presentasjonen er basert på mine observasjoner, samtaler med barna og de ansatte og vil derfor være preget av min forståelse og erfaring.

3.5.3 Forskerrollen – refleksivitet, nærhet, distanse og feltrelasjoner

Hammersley og Atkinson (1996) foreslår refleksivitet som en kvalitet ved feltmetode for å tydeliggjøre hvordan forskeren er en del av og påvirker den sosiale virkeligheten han eller hun studerer. Refleksivitet handler om å se og forstå sin egen rolle i konteksten. Innenfor feltarbeidet understrekes nettopp at fordi man som forsker er så involvert i feltet med alt det innebærer av medvirkning i og medskapning av virkeligheten, er det mange faktorer man må forholde seg til og reflektere over. Ruud (2008) påpeker både den empiriske nærheten, det å forstå både sin egen rolle og posisjon og tolkningens og forforståelsens rolle, samt refleksiviteten knyttet til disse spørsmålene som viktig for kvalitet i forskning. Dette har vært viktig gjennom hele

¹⁹ Alle navn er fiktive.

forskningsprosessen og henger også sammen med studiens vitenskapsfilosofiske ståsted.

Nærhet og distanse til feltet er et dilemma som det er viktig å reflektere over innenfor denne typen forskning, og min refleksjon over hvem jeg er og hvordan jeg fremstår, blir viktig. For hva innebærer det for en studie at man er så involvert i feltet som man blir gjennom å bli kjent med og involvere seg i andre mennesker over tid? Å være en del av en barnehageavdeling opp til to dager i uka over flere måneder innebærer nødvendigvis at man blir kjent med både barn og ansatte.

En av de egenskapene som Hammersley og Atkinson (1996) tillegger stor verdi, er å være sosialt omgjengelig. Jeg etterstrebet et profesjonelt forhold med samtaleemner som dreide seg mest mulig om barnehagen. Hammersley og Atkinson (1996) støtter også at det er viktig å reflektere over både hva man snakker om, og hvor mye informasjon man gir om seg selv.

Der kan være glidende overganger mellom den profesjonelle og den private sfæren, blant annet knyttet til sosiale medier. Hammersley og Atkinson (1996) påpeker at folk vil være opptatt av hvem du er som person, ikke nødvendigvis av forskningen. Noen av de ansatte spurte om vi kunne opprettholde kontakt via sosiale medier. I samtaler med dem kom det frem at dette handlet like mye om faglig kontakt som privat, men i et forsker-, og også anonymiseringsperspektiv, ble dette problematisk. Og det sier noe om at grensene ikke alltid er så lette å overholde.

Hammersley og Atkinson (1996) påpeker at en feltarbeider gjerne kan ha kunnskap om noe feltet trenger, for ikke bare å være en inntrenger. I mitt tilfelle hadde jeg med meg noe inn i feltet som de ønsket, for styrer så på forskningsprosjektet som en mulighet til å sette i gang satsingen på musikkarbeid som de hadde ønsket seg lenge. Og pedagogisk leder uttrykte at prosjektet gav anledning til å sette fokus på og heve refleksjonsnivået rundt prosesser i barnegruppa blant de ansatte. Slik kunne prosjektet bidra til inspirasjon i barnehagen.

Innenfor denne studien er forskerrollen kompleks. Jeg er både deltaker og observatør, medarbeider og leder, novise og ekspert. Disse rollene skisseres av Steen-Olsen og Eikseth (2007), riktignok innenfor en aksjonsforskningskontekst, og belyser noen sider ved forskerrollen som er relevant i denne studien. De påpeker videre at rollene kan være motstridende og må avklares. Å forske på et partnerskap der man selv inngår som en viktig del som påvirker, krever perspektivskifte og et bevisst forhold til rolleskifte når tekst, kontekst og situasjon tilsier det. For å vurdere svakheter og skjevheter krever forskerrollen at man kan skape distanse til det forskende partnerskapet (s. 30). Disse ovenfor nevnte sidene ved denne studiens forskerrolle vil jeg reflektere over i det følgende.

Min erfaring i de ulike rollene i denne studien varierer. Som musikkterapeut er jeg såpass erfaren at jeg kanskje kan kalles en ekspert. Som forsker er jeg nærmere en novise og er i en rolle der jeg skal lære meg et håndverk. Som ny i et ukjent miljø kan man se seg selv som en «social acceptable incompetent», foreslår Lofland et al. (2006, s. 69). Gjennom å observere, lytte, stille spørsmål og gjøre feil kan feltarbeideren oppnå kunnskap om feltet han eller hun befinner seg i. Jeg hadde både den fordelen og den ulempen at jeg hadde flere roller gjennom feltarbeidet. Jeg var både en feltarbeidende forsker og en musikkterapeut som gjennomførte musikksamlingene. Som forsker er jeg mer en «akseptabel inkompetent person», mens jeg som musikkterapeut er erfaren. Den rollen jeg kjente meg trygg i, kunne hjelpe meg til å bli tryggere i feltet. Samtidig kunne den mer «inkompetente» bidra med åpenhet og nysgjerrighet som åpnet opp for å se nye ting.

Som deltaker og observatør er jeg erfaren og har en forforståelse med meg som farger det jeg ser. I tillegg vil min erfaring i de ulike rollene kunne påvirke dem jeg forsker med og om, som vekselvis er mine medarbeidere, dem jeg leder, og dem jeg intervjuer. Dette kan sette dem i ulike typer dilemmaer og utfordringer, noe jeg vil komme tilbake til.

Det er hverken et mål eller mulig å skille rollene helt fra hverandre, for som Hammersley og Atkinson (1996) påpeker, vil jeg alltid være en del av det feltet jeg studerer. Min bakgrunn vil være en del av min forforståelse. Det er derfor ikke noe mål at min deltakende rolle ikke blir en del av resultatet, eller at min forforståelse ikke skal farge studien, slik jeg har gjort rede for i presentasjonen av mitt vitenskapsfilosofiske ståsted. Men det blir et mål å ha en refleksivitet og transparens knyttet til flere sider ved forskerrollen og forskningsprosessen.

En side å reflektere over er hvilken betydning mitt nærvær har både i barnegruppa og for personalet. Hvordan kan jeg ha påvirket hvordan de oppfører seg, deres opplevelse av deltakelse i prosessene og hvor frie de føler seg til å si det de mener? Hvordan er barna påvirket av at det kommer en ny, ukjent person inn i avdelingen og setter i gang med en ny aktivitet?

En av de ansatte uttrykte det jeg oppfattet som skepsis, en holdning om at «du må ikke tro at det skal skje noe nytt eller spesielt med barnegruppa fordi du kommer og har musikkksamlinger». Det var ingen fiendtlighet, men en skepsis, som gjenspeilet seg i noen av hennes uttalelser. Jeg tenker at det blant annet handler om at dette er en avdeling med ansatte med bevissthet og integritet, som jobber aktivt og pedagogisk med barnegruppa. At jeg som forsker ikke måtte tro at jeg kunne komme her og forandre noe, var en skepsis jeg tok til meg, og som gav meg en årvåkenhet med hensyn til å trå litt varsomt og møte avdelingen med respekt for det som er etablert, og for det de jobber med.

Jeg liker å tro at jeg tilnærmer meg feltet på en naturlig, respektfull måte, men det er ikke alltid man fremstår som man tror. Det kan hende at denne ansatte ikke opplever det slik, og at hun faktisk opplever at jeg trenger meg på. Kanskje kommer dette til uttrykk i møte med henne, at jeg som forsker tror jeg har noe spennende og nytt å «fare med» som jeg tenker er bra? Kan det også tenkes at hun ser hvordan min «inntrengen» i barnegruppa skaper noe nytt, noe som ikke er bare bra, at jeg bryter inn i noe etablert som skaper litt «kaos»? Noe av det hun

sier i intervjuet, kan tyde på dette, og det kan også tyde på at hun er opptatt av å ha struktur. Og dette er også en del av bildet; at det kan oppleves slik for både voksne og barn, og at dette nye ikke er noe alle automatisk liker eller omfavner.

Jeg mener å se at barna tar dette med noe nytt på ulike måter. Noen ble usikre av det, andre åpnet opp og tok imot det nye med entusiasme. Jeg tror også at noe av den uroen som oppsto i starten, kan skyldes at jeg var ny. Utvalget av intervjuer speiler også at barna er ulike i møte med den nye praksisen.

En annen side som fordrer en refleksiv holdning fra min side, som er nevnt i presentasjonen av vitenskapsfilosofisk ståsted, er hvilken betydning min forforståelse kan ha for studiens gjennomføring, utvikling og resultat. Musikk og helse er et fagfelt, og forskningsspørsmålet er i seg selv preget av at jeg har en interesse innenfor og kunnskap om dette fagfeltet. Jeg har vært ansatt som musikkterapeut ved flere arbeidsplasser gjennom 15 år. Dette har formet meg som fagperson og vil påvirke mitt blikk med hensyn til både gjennomføring av musikksamlingene, fortolkninger av det som skjer, og de valg som tas i analysene av materialet. Samtidig vil de teoretiske valg og diskusjoner gi mine fortolkninger perspektiver ved å gjøre det eksplisitt og transparent hvordan analysen har foregått og utviklet seg over tid.

IPA fremhever også forskerrollens betydning i samtalen med materialet, og hvordan det etterstrebtes at forskeren lever seg inn i hva noe måtte bety for informanten i en gitt kontekst (Smith et al., 2009). Slik jeg ser det, er dette et uttrykk for at min innlevelse og mine tolkninger er en viktig del av analyseprosessen. På den ene siden mener jeg at min erfaring fra arbeid med barn kan bidra til et blikk som ser mange nyanser i materialet. På den andre siden er informantene prisgitt hvordan jeg tolker dem i deres kontekst, hvordan jeg setter sammen materiale fra de ulike informantene og skaper sammenheng og mening. Faren er at jeg ikke ser helheten i hva de faktisk mener og uttrykker i denne gitte konteksten, at jeg feiltolker eller overser mulige og viktige tolkninger.

Her *kan* det være en hjelp at jeg gjør et feltarbeid, og at dette styrker forståelsen av konteksten. Dette gir meg kjennskap til feltet, til den konteksten barnet til daglig er en del av, og til de ansatte som er tette på barna til daglig og har vært det over tid. Det blir derfor en viktig side ved forskerrollen i denne studien å både støtte analysen ved hjelp av flere kilder og å gjøre mine fortolkninger tydelige i fremstillingen av analysene. Dette mener jeg er en viktig grunn til at feltarbeid som metodologisk ramme er i overensstemmelse med det vitenskapsfilosofiske ståsted. Der nettopp forståelsen av materialet i dets sammenheng og i møte med min forforståelse sees som et viktig og uunngåelig premiss for å forstå akkurat dette materialet i denne studien i møte med akkurat meg som forsker og min forforståelse. Og det er akkurat denne dialogen denne studien kan si noe om.

Jeg leder de ukentlige samlingene og vil fremstå som en erfaren fagperson på musikkfeltet. Dette kan også ha spilt en rolle for de ansattes engasjement når det gjelder å utvikle musikksamlingenes innhold videre, et engasjement som ble mindre enn det jeg hadde sett for meg på forhånd. Jeg inviterte dem til å være deltakende i prosessen med å evaluere og komme med innspill til hver musikksamling.

I tillegg til at deres engasjement har handlet om tiden vi ikke kunne organisere til å ha jevnlig møter sammen, som jeg var inne på i 3.5, kan det også ha handlet om ujevnheten i kompetanse og erfaring innen musikkfeltet. Kanskje kan dette ha bidratt til at de ansatte ikke kjente seg trygge eller kompetente nok til å komme med forslag og bidrag?

Tidlig i prosessen kom jeg med et innspill til de ansatte om at jeg ønsket å «styre» samlingene via musikken og bruke minst mulig verbale instruksjoner. Barne- og ungdomsarbeiderne opplevde dette som at jeg fratok dem deres måte å kommunisere med barna på, eller å være tydelige overfor barna. Dette ytrer en av dem i intervjuet, mens de begge tok det opp med pedagogisk leder, at de ble usikre og ikke helt visste hvordan de skulle forholde seg til barna når de ikke fikk være seg selv slik de pleide. Pedagogisk leder tok dette opp med meg og viser det jeg tolker som en nysgjerrighet overfor det som skjer. Hun sier at

hun ønsker å utforske dette mer, at hun synes musikken åpner opp for et slags kaos, og at vi må få dette til å fungere.

Det at noen ansatte opplevde det som problematisk, gjorde at jeg som forsker ble litt mer oppmerksom på hva mine kommentarer kunne føre til, og at det jeg ønsket å gjøre, kanskje ikke var det de ansatte synes var best. Jeg hadde ikke tenkt på at en kommentar kunne oppleves som at jeg «satte dem på plass», og tenkte da at dette kanskje kunne skape motvilje fra eller avstand til de ansatte, noe som overhodet ikke var intensjonen. Pedagogisk leder gav, slik jeg tolker det, uttrykk for at hun gjerne ville at jeg skulle utfordre dem litt, men påpekte også at vi måtte få dette til gjennom en prosess.

Jeg opplevde at pedagogisk leder gjorde meg oppmerksom på at hun var støttende til meg og hva prosjektet eventuelt måtte medføre, men at hun samtidig gav uttrykk for at dette måtte skje i overensstemmelse med de andre ansatte, at hun også ivaretok dem. Slik kunne den kritikken jeg fikk, fungere som en rettesnor som var med på å tone meg mer inn på deres behov og gjøre meg oppmerksom og bevisst på at jeg måtte opptre med varsomhet og respekt.

En annen faktor som har betydning for denne studien, er at den kun diskuterer én praksis. Ved en forskerinitiert praksis og en studie av denne praksisen er det vanskelig å si noe generelt om musikkpraksiser i barnehagen. Jeg har heller ingen musikkpraksis i denne aktuelle barnehagen som jeg har studert, og som jeg kan sammenlikne med.

Det jeg i så fall måtte sammenliknet med, er en samlingspraksis ledet av ansatte i barnehagen uten formell musikkkompetanse som hadde felles, jevnligesamlinger med alle avdelingene. Det kunne være aktuelt å se hvilke aspekter ved relasjonell helse som kunne komme til syne i en slik deltakelse. Man kan tenke seg at både det at barna kjenner den voksne som leder og sangrepertoaret som ble brukt, kunne spille en rolle i hva som kom til syne. Det kunne vært spennende å se denne allerede eksisterende praksisen i lys av studiens mer konstruerte praksis.

Det som også kunne vært aktuelt som sammenliknings- eller diskusjonsgrunnlag, var eventuelt en musikkpraksis initiert og ledet av en musikkpedagog som kom utenfra. Det kunne også kommet frem ulikheter i forholdet mellom en praksis ledet av en som ikke har noen formell kompetanse innen musikk, og en musikkpraksis ledet av en erfaren musikkterapeut og/eller musikkpedagog.

Man kan søke en distanse til materialet som skapes etter hvert som studien utvikler seg. Denne distansen kunne jeg for eksempel få i form av avstand i tid, noe jeg gjorde da jeg etter 14 uker trakk meg ut av feltet og inn på kontoret, der materialet ble bearbeidet og analysert i transkribert form. Denne avstanden kan bidra med å skape noe distanse og se materialet litt fra avstand. men jeg vil uansett være en del av feltet jeg studerer, og min egen forforståelse forblir en uunngåelig del av hva jeg styrer blikket mitt mot.

3.5.4 Feltnotater

«Forskerstemmen» kan sies å bli nedfelt allerede i notatene, i den «stilen» forskeren velger, i hvordan «observasjoner transformeres til analyserbare data ved feltnotering», sier Tjora (2011, s. 45). Det å skrive feltnotater er en viktig del av forskningsprosessen, og Hammersley og Atkinson (1996, s. 203) påpeker at den «bør utføres med nøyaktighet og årvåkenhet». Det krever altså nøyaktighet, sans for detaljer. De påpeker noen viktige sider ved det å gjøre feltnotater. Det ene er nærhet mellom hendelse og nedskrivning. Samtidig er det ikke alltid lett å ta notater i øyeblikket. Selv var jeg engasjert som leder av musikksamlingene, og deretter var jeg med i avdelingen etter musikksamlingene slik at jeg kunne spise lunsj med barna, for på den måten å være med dem en stund rett etter musikksamlingen og snakke om deres opplevelser mens de var ferske. Jeg valgte å skrive ned noen viktige stikkord fra samlingen rett etter den var gjennomført, for deretter å gå til avdelingen. Vi satt rundt bordet og kunne ha uformelle samtaler om det som hadde hendt i samlingene. Jeg kunne stille spørsmål og observere eller lytte til barna og det som hendte.

Tjora (2011, s. 146) sier at forskere kan oppleve at å ikke greie å «fange» det som virkelig skjer, at notatene blir «fattige» i forhold til de opplevelser og minner fra observasjonene man har. Han påpeker ulike faktorer ved feltnotater, både spørsmål knyttet til hva man egentlig har sett og gitt oppmerksomhet, og hvilken analytisk betydning det kan ha å være en kroppslig situert forsker i en observasjon. Når jeg i tillegg er den som leder praksisen det skal skrives feltnotater om, sier det seg selv at det blir mange faktorer som både påvirker og spiller inn på feltnotatene.

Det er også viktig å bearbeide, fylle ut og videreutvikle feltnotatene i ettertid. Etter hver musikkamling i barnehagen dro jeg rett til kontoret slik at jeg kunne skrive ned notater fra dagens hendelser. På bakgrunn av stikkord og noen notater kunne jeg «gjenoppleve» dagen i denne delen av nedtegningsprosessen. Å ta stikkord er også anbefalt av Hammersley og Atkinson (1996), som sier at stikkord er en hjelp til å kunne huske detaljer og mane frem igjen hendelser og rekonstruere situasjoner i ettertid.

Det kunne vært en fordel om jeg kunne tatt notater underveis når ting oppsto, men det ville ikke vært mulig i en slik sammenheng uten at det ville gått på bekostning av flyten i musikkamlingene. Igjen ble rollen som leder av musikkamlingene mer fremtredende fordi valg som var best for musikkamlingene, ble prioritert. Med 19 aktører, 45–60 minutters lengde på samlingene, 12–14 forskjellige sanger og aktiviteter sier det seg selv at det er mye å holde oversikt over. Dette påpeker også Hammersley og Atkinson (1996, s. 208) når de sier at det er umulig å få med alt – man må foreta et utvalg.

Feltnotatene ble gjort i samme dokument som oversikten over de aktivitetene vi skulle gjøre i timene, slik at det ble lettere å huske, og de ble samtidig en måte å reflektere over musikkamlingen vi nettopp hadde hatt. Disse notatene jeg gjorde meg etter hver musikkamling, kan likne på en slags loggbok over hva som hadde skjedd, som en evaluering av den aktuelle musikkamlingen. Jeg velger likevel å kalle dem for feltnotater. De fungerer også som en slags oppsummering, hva jeg kunne ta med meg videre, følelser som satte seg, stemningen i

rommet, hendelser, tanker som jeg kunne agere på til neste gang, osv. Det som eventuelt dukket opp i samtaler og observasjoner når jeg var i barnehagen utenom musikkksamlingene, ble også notert i samme dokument.

Jeg opplevde at transformasjon fra interaksjon til tekst gjerne medfører tap, og teksten man sitter igjen med, kan gjerne føles «fattig» i forhold til de opplevelsene man føler man sitter igjen med, noe Tjora (2011) påpeker.

Den komplekse forskerrollen jeg hadde i studien, gjorde det umulig å gjøre feltnotatene fyldige nok til å være grunnlag for studiens empiri. Feltnotatene inngår derfor som én av flere deler som danner studiens materiale.

I ettertid ble det aktuelt å skrive ut hendelser fra feltnotatene som narrativer eller praksisfortellinger (Fennefoss & Jansen, 2004). Jeg valgte å skrive ut det jeg kaller utvidede feltnotater, det vil si narrativer bygget på loggnotater, men som for eksempel kan være satt sammen av flere episoder, og som er preget av mine minner knyttet til hendelsen. I disse notatene, som i alt arbeid med og utvalg av empiri, foregår også en mer eller mindre bevisst analyse. Det gjøres eksplisitt når de ulike stemmene fra empirien brukes. Her kunne jeg ta utgangspunkt i feltnotatene, men være friere med hensyn til fortellingen.

3.5.5 Samtykke til deltakelse

Det var som nevnt god kommunikasjon mellom barnehageavdelingen og foreldrene, slik at samtykkeskjemaene kom innen en uke. Det var imidlertid tre foreldrepar som ville reservere seg mot at jeg skulle filme deres barn, og jeg skrev da ned en liste, etter pedagogisk leders ønske, slik at hun kunne snakke nærmere med dem det gjaldt. I ett tilfelle hadde jeg en samtale med en mor og fikk presentert prosjektet muntlig, samt presisert at jeg ikke skulle vise det til andre, kun til de involverte for å kunne snakke sammen om det i forbindelse med intervjuet. To av foreldreparene valgte å gi samtykke på bakgrunn av dette. Det siste

foreldrepåret ønsket fortsatt å reservere seg mot at deres barn ble filmet.

Det var ikke noe problem å få tillatelse til å gjøre lydopptak av intervjuene, verken hos barn eller voksne. Det ble tydelig redegjort for i samtykkeskjemaet (se vedlegg 6 og 7) hvordan jeg ville behandle disse. Alle foreldrene samtykket også til at jeg kunne intervju de ansatte om deres barn.

3.5.6 Video

Jeg gjorde også ett videoopptak. Hammersley og Atkinson (1996) påpeker videoopptakets begrensninger, særlig innendørs, noe jeg opplevde som begrensende også i denne studien. Det er valg om vinkel og perspektiv, fokus og hvorfor. Selv måtte jeg ha kameraet på stativ, og det ble da til at jeg måtte plassere det et stykke unna for å få med hele gruppa. Videoen tjener til å gi oversikt, men det er vanskelig å se detaljer i en så vid vinkel. Hvis jeg skulle brukt video, ville jeg nå visst at jeg ville søke om å ha med meg en person som kunne hjelpe meg å filme. Dette opplyste jeg ikke om i samtykkeskjemaet og kunne dermed ikke trekke inn noen utenfra. Jeg vurderte å spørre en av de ansatte fra en annen avdeling, men dette ble vurdert som for inngripende med hensyn til at de skulle kunne ha fokus på «sine» barn.

Videoen var tenkt å kunne brukes og analyseres som en del av materialet og for å kunne se den sammen med barna i ettertid. Da kunne vi se den sammen for huske bedre og for at de lettere skulle kunne «komme tilbake» til minnene fra musikkksamlingen/ fremføringen før jeg intervjuet dem. Til slutt var det dette formålet som ble gjeldende, da jeg valgte å gå bort fra video i analyseprosessen.

3.6 Intervju

Etter at jeg hadde vært i feltet i 14 uker, gjennomførte jeg intervjuene med barna. Pedagogisk leder Maria ble intervjuet etter siste fremføring, mens barne- og ungdomsarbeiderne av praktiske grunner ble intervjuet

før (se 3.5). Det å intervju noen man er blitt mer eller mindre kjent med gjennom en tid, kan både gi positive og negative utslag. På den positive siden opplevde jeg at det var lett å komme i kontakt og etablere en slags trygghet i intervjusituasjonen. På den andre siden kan det være en fare at informantene forteller det de tror jeg vil høre, siden jeg kjenner dem og er den som har utført praksisen.

Jeg forsøkte å etablere en trygg atmosfære og en samtaleform som åpnet for spontanitet og det personen jeg intervjuet var opptatt av å fortelle noe om. Samtidig hadde jeg utarbeidet en intervjuguide slik at jeg hadde spørsmålene klare når det var behov for det. På denne måten kunne jeg også sikre at jeg fikk vite noe om de temaene som var viktige i forbindelse med studien. Denne strukturen ble i større grad fulgt i intervjuene med de voksne enn med barna.

Valg av intervju som metode kan sees på som en måte å gå i dialog på, jf. en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsposisjon (Gadamer, 2012). Når jeg intervjuer barn og voksne, og når jeg analyserer intervjuene, vil min rolle i en dialog i dette lyset handle om å kunne tre inn i et meningsrom der mennesker kommuniserer med hverandre (Schaanning, 2012), og prøve å åpne meg for den andres mening, for hva han eller hun prøver å si. Dette kan jeg gjøre i hver enkelt samtale med en åpen holdning. Med dette mener jeg i denne sammenheng at åpenhet kan handle om å møte en kompleksitet og uforutsigbarhet som en menneskelig samtale kan åpne opp for. Et spørreskjema eller et fastlagt intervju ville for eksempel ikke åpnet opp for dette. Men et forskningsintervju med en intervjuguide, men likevel med åpenhet for å følge de ulike typer av informanter er mer i tråd med denne typen samtale.

Hydén (2000) omtaler forskningsintervjuet som en relasjonell praksis og fremhever hvordan det er vanskelig å opprettholde en utenforposisjon, og at forskeren alltid vil være en del av det som studeres. Hydén sin relasjonelle intervjupraksis er ikke bygget på spørsmål eller svar som grunnleggende strukturerende element. Den fokuserer på den som blir intervjuet, og på målet om at forskeren skal støtte og lette den intervjuedes frie fortelling. I møte med barn og voksne i

intervjusituasjonen blir det viktig nettopp hva som kan støtte opp under den enkeltes fortelling. I intervjuene med de voksne var den verbale fortellingen mest fremtredende, og spørsmålene kunne rettes litt mer strukturert. Samtidig vektla jeg å knytte deres fortellinger til opplevelser og inntrykk, noe som gjorde at de kunne trekke frem det de selv husket, hadde lagt merke til og var interessert i.

Hydén (2000) fremhever tre aspekter ved intervjuarbeidet. Det interaktive aspektet handler om forskeren og intervjuerens komplementære roller, med den første som lyttende, avgrensende, ivaretakende og den andre som den fortellende. Når det gjelder barn, er det viktig å avgrense tiden. Det handler også om å skape et psykologisk rom der det kjennes greit å fortelle, om å være empatisk i møtet og å være en stemme som hjelper informantene med å artikulere seg hvis vedkommende sin stemme er utydelig eller svak (Hydén, 2000). Relasjonene til de ansatte kan betegnes som god etter 14 uker i feltarbeid. Men det å skape et psykologisk godt rom for barna ble viktig, i og med at det i utgangspunktet er en skjevhet i at jeg er voksen og de er barn. I tillegg har jeg som forsker en interesse av det både barna og de ansatte forteller, noe som bekrefter en skjevhet eller asymmetri i forholdet, som kan gjøre informantene usikre eller påvirke og styre de svarene de vil gi.

Det polyfone aspektet handler om å ikke ta noe for gitt, det å spørre etter alternativer og prøve å få flere perspektiver og historier. Det handler om den intervjuedes rett til hva han eller hun vil fortelle om og til å velge perspektiv (Hydén, 2000). Dette kan sees på ulike måter i de forskjellige intervjuene.

Det repetitive aspektet kan gi mulighet for rikere materiale, blant annet fordi tidsaspektet kan spille inn. Det å følge et tema over tid kan gi en utvikling (Hydén, 2000). I denne studien ble intervjuene kun gjennomført én gang med hver person. I og med at jeg gjorde et feltarbeid og de uformelle samtalene også utgjorde deler av det empiriske materialet, fikk jeg likevel mulighet til å utvikle noen temaer for intervjuet over tid.

Et intervju handler altså om den relasjonelle og felles bestrebelsen for å gi den intervjuede mulighet til å formulere sine erfaringer i ord, og at forskerens mest fremtredende rolle ikke er den spørrende, men den lyttende (Hydén, 2000). Selv om Hydén har arbeidet med å intervju mennesker i sårbare situasjoner, kan denne praksisen anvendes i mange typer av forskningsintervju. Barn kan forstås som en sårbar gruppe (Liamputtong, 2007). Hydén sine perspektiver på intervjuet som en relasjonell praksis handler i hovedsak om å se forskningsintervjuet som en form for sosial interaksjon og en sosial prosess der forskerens evne til å skape en relasjon til den som blir intervjuet, er avgjørende for om målet med intervjuet kan oppnås (Hydén, 2000, s. 153). I lys av perspektivene presentert over vil jeg understreke at dette er noe som tar tid og øvelse for å få kompetanse i som forsker.

En empatisk, lyttende tilnærming til hver informant og det vedkommende kan bidra med, har vært et mål. Dette er hele tiden avhengig av det rommet som skapes mellom oss, både i møte med barn og voksne som blir intervjuet. Spesielt i intervjuene med barna har det vært viktig å skape et psykologisk rom der det kjennes trygt for barnet å fortelle. Det har krevd fleksibilitet og kreativitet fra min side, og jeg har i større eller mindre grad lyktes med dette i intervjuene.

I intervjuene med barna var det tydelig *om* de ville fortelle, og hva de ville og ikke ville fortelle noe om. Flere virket ikke å være interessert i å fortelle i denne sammenhengen i det hele tatt. Enstavelssvar trenger ikke bety dårlige språklige evner, men sier kanskje heller noe om barns reaksjoner på enkelte typer situasjoner, og da vil man kunne si noe om «hvilke sider ved et miljø som skaper en bestemt reaksjon», sier Hammersley og Atkinson (1996, s. 167). Dette var spesielt fremtredende i ett av barneintervjuene, der en av informantene kun svarte med enstavellesord. Jeg tolket dette som et bestemt og adekvat uttrykk for at han ikke vil fortelle, og at han ikke følte seg komfortabel i denne situasjonen med meg.

Å bruke ulike typer kilder ble da viktig, og andre deler av materialet, observasjoner jeg har skrevet om i feltnotatene, kan «leses» som en bedre form for «intervjuer». Respekt for at noen ikke vil fortelle, kan

sees som den intervjuedes rett til å velge hva han eller hun vil fortelle, og fra hvilket perspektiv (Hydén, 2000). Når jeg velger å trekke inn egne og ansattes tolkninger i møte med hva barna gjør, kan dette sees som en måte å se barnets fortelling fra et annet perspektiv på.

Forskningsprosessen har på ulike nivåer og måter vært et samspill mellom informantene og forskeren. Ut fra lytting til og lesning av intervjuene ser og hører jeg at både musikaliteten og inntoningen (Stern, 2003) har vært fremtredende. Inntoning handler om å rette seg mot barnet og gi en opplevelse av at det barnet føler, kan gjenkjennes av den andre. Inntoning kan gi en felles opplevelse, noe jeg mener kan kobles til det psykologiske rommet som skapes mellom forsker og den som blir intervjuet, og til det å møte den intervjuede med empati, som Hydén (2000) fremhever i sine perspektiver på intervju som en relasjonell praksis.

3.6.1 Presentasjon av deltakerne

I dette kapittelet presenteres informantene, de seks barna og de tre ansatte som informerer studien. De presenteres her for at leseren skal få et inntrykk og bli litt kjent med dem, slik at det blir enklere å følge dem gjennom analyse og resultat. Alle navn er fiktive.

3.6.1.1 Merete

Merete er fem og et halvt år og ei av jentene i førskolegruppa. Hun er lett å komme i kontakt med og samtidig litt forsiktig. Merete er tydelig støttende og empatisk henvendt mot andre i gruppa i musikksamlingene. Hun får med seg mye og formidler noe av det hun legger merke til, i intervjuet. De voksne beskriver henne som ei jente som er forsiktig når det gjelder å prøve ut nye ting, hun gjør helst det hun er trygg på og vet hun kan. I begynnelsen trenger hun støtte fra de ansatte for å danse og spille. I de første musikksamlingene der barna spiller instrumenter, sitter hun på fanget til en av de ansatte når det blir hennes tur, de spiller instrumentet sammen, og det går en stund før Merete sitter for seg selv og vil spille alene. I en av timene får hun valget mellom et velkjent og et nytt instrument, og da svarer hun med

glimt i øyet: «Jeg tar denne, som jeg alltid gjør.» Kommentaren viser meg at hun ser seg selv, men vurderer at hun trenger litt mer tid før hun går nye veier. Det at hun er forsiktig i starten, kan også ha sammenheng med at den sosialmusikalske praksisen er ny for henne. Merete spiller flere instrumenter i løpet av perioden, og hun spiller også alene foran hele barnehagen og foran foreldrene. Foreldrene forteller at de er imponert over jenta si, noe som *kan* tyde på at det ikke er helt vanlig for Merete å være så frimodig når hun eksponeres for andre. Dette kommenteres av de ansatte, som er imponert og glad over å se hvordan Merete har mestret utfordringer på nye måter.

Jeg har intervjuet Merete sammen med ei av de andre førskolejentene, Mathea. Merete tar plass, er åpen og forteller ivrig om sine opplevelser.

3.6.1.2 Klara

Klara er seks år, og dette er siste våren hennes i barnehagen. Hun er ei sosial jente som raskt og, ifølge personalet, ukritisk henvender seg til andre voksne og barn. Hun kan også fort gå i lås når noe ikke går hennes vei, og isolerer seg da fra de andre. Hun strever emosjonelt og i relasjoner og blir fulgt opp av spesialpedagog for å jobbe med utfordringene sine.

Klara fremstår som ei utadvendt og glad jente når jeg møter henne i musikkksamlingene. Hun er aktiv og frempå og ivrig etter å delta. I avdelingen er hun ofte sammen med en spesialpedagog som tilrettelegger for henne i formelle og uformelle situasjoner med andre barn og i enetimer på et eget rom. Gjennom intervjuet med henne kommer det blant annet frem at hun har deltatt i et psykologisk førstehjelpsopplegg for barn for å få et verktøy i vanskelige situasjoner. I samtale med barnehagelærer forteller hun at Klara gikk rett ned i avdelingen og la seg under en madrass da noen av forventningene hun hadde til musikkturen, ikke ble innfridd. Det bekreftes også av barne- og ungdomsarbeider hvordan Klaras verden «raser sammen» når det er noe hun ikke får til eller får lov til. De emosjonelle vanskene kan se ut til å ødelegge for Klaras plass i barnegruppa. Hun har spesielt to venninner, Merete og Jenny, som hun er opptatt av, og som kommer

frem i intervjuet når hun forteller om fremføringen og tegningen hun har tegnet av en fremføringssituasjon. Klara virker uinteressert og stille når jeg informerer henne om intervjuet, men når jeg inviterer henne til samtale ved å begynne å synge sangene, våkner hun og forteller ivrig med kropp og stemme.

3.6.1.3 Einar

Einar er fire og et halvt år. Han virker reservert og forsiktig, og i avdelingen holder han seg gjerne litt på avstand fra meg. Han sier ofte nei til å være med å spille instrumenter i musikkamlingene, og når vi gjør bevegelsesaktiviteter ute på gulvet, velger han ofte å sette seg litt for seg selv eller sammen med en fra personalet og se på. De ansatte sier at Einar er stille og litt tilbaketrukket.

Jeg har selv skrevet i feltnotatene underveis at han er et av barna som trenger ekstra støtte, og at jeg ikke har blitt godt nok kjent med ham til å støtte ham på den måten jeg tror han trenger. Mot slutten av perioden sier en av barne- og ungdomsarbeiderne: «Men i dag så var det på en måte litt sånn at ‘nei, det skulle han prøve!’ Så det var godt å se at han var kommet et skritt videre, at han på en måte klarte det, da.» Når dagen for fremføringen for foreldrene kom, skjedde det en endring hos Einar. Fra å virke som om han har betraktet meg og de andre, til å ville delta. Denne dagen uttrykker han det jeg tolker som en tillit, slik at han åpner opp og deltar til tross for ambivalens knyttet til situasjonen.

I intervjusituasjonen sier Einar veldig lite. Han er stille, han nikker på direkte spørsmål.

3.6.1.4 Morten

Morten er fem og et halvt år og en av de eldste i avdelingen. Han viser åpenhet i møte med både barn og voksne i avdelingen ved å ta initiativ til samtale og være aktiv i lek. Han virker nysgjerrig, våken og deltakende i musikkamlingene. Han spør etter sangene han liker, og i feltnotatene står det flere ganger om hvordan Morten hengir seg til musikken, både dans og spill i høyt tempo og intenst lyttende til rolig fløytespill. Han har noen fornuftige, litt veslevoksne betraktninger i

intervjuet, noe jeg lurer på om handler om et ønske å svare det han tror jeg vil høre. Han uttrykker et visst alvor i intervjuet, knyttet til at han blir brukt som ekspert på det å ha musikksamlinger i barnehagen. Han setter ord på mange følelser og tanker som har oppstått underveis gjennom musikkprosjektet. Han ser ut til å ha mange venner i avdelingen og er aktiv i lek med andre barn.

3.6.1.5 Sverre

Sverre er tre og et halvt år og en av de minste barna i avdelingen. Sverre kommer bort og henvender seg til meg hver gang jeg kommer i barnehagen, slår gjerne av en prat, stiller spørsmål og viser på denne måten at han ville ha kontakt. Jeg får veldig fin kontakt med ham helt fra starten, og han har vært åpen, aktiv og ivrig både i musikktime og i avdelingen. Mot slutten av prosjektperioden opplever Sverre å bli storebror. Det ser ut til at det ble en vending for ham, og han ble stillere, de ansatte uttrykker at han nok opplevde det vanskelig å være i barnehagen. Jeg merket det ved at han ikke ville være med å spille i musikksamlingene, ble stillere og mindre synlig deltakende.

I intervjuet høres Sverre i første omgang ut til å ta mindre plass enn vennene Petter og Olav. Sverre har en spedere stemme enn de andre to, han beveger seg mer rundt i rommet, noe som forsterker at stemmen hans blir svakere ved at han er lenger borte fra opptakeren. Når jeg hører flere ganger, hører jeg Sverre tydeligere og mer deltakende enn ved første inntrykk. Han deltar i samtalen og kommer med innspill og synspunkter.

3.6.1.6 Petter

Petter deltar aktivt og virker ivrig i musikksamlingene gjennom å være med i sangene og å spille aktivt med i solospill. Petter er fire år og blir av de ansatte beskrevet som en litt utrygg, urolig gutt med masse følelser og masse energi. En gutt som har strevet med å tilpasse seg i avdelingen og med å lære seg de sosiale ferdighetene. Samtidig sier pedagogisk leder at han er «veldig sosial og veldig glad i folk». Jeg merker at han spør hvis han lurer på noe, kommenterer fort hvis noe er ulikt, og stiller spørsmål ved valgene jeg tar. Maria forteller også at han

ofte må ha med seg noe i hånda når han skal fra én situasjon til en annen, som en slags trygghet. Jeg har flere ganger observert dette i møtene mellom de ansatte og Petter i overgangssituasjoner.

I intervjuet med Petter har han tidvis høy stemme, beveger seg mye rundt, og det er et tidvis litt kaotisk intervju med to andre, vennene Olav og Sverre. Petter beveger seg mye rundt i rommet, og når jeg kommer med en sanglig invitasjon, hermer han etter meg, øker i volum og vil gjerne ha de andre med seg på dette. Jeg oppfatter dette som et uttrykk for at han ikke vil snakke om musikkksamlingene, slik jeg inviterer til. Han virker som han er her og nå, og jeg opplever dette som litt kaotisk og høylytt.

3.6.1.7 De ansatte

I tillegg til barna er pedagogisk leder Maria og de to barne- og ungdomsarbeiderne Cecilie og Olga informanter. Disse bidrar med sine tanker, refleksjoner og perspektiver som jeg velger å ta inn som en del av materialet. De ansatte kjenner barna godt, og deres tolkninger av barnas uttrykk er et viktig bidrag i forskningsprosessen. Jeg opplever et generelt godt og åpent samarbeid med alle. Jeg ser litt ulik tilnærming hos de voksne. Den ene, som er eldst og har jobbet lengst, opplever jeg i utgangspunktet som litt kritisk, og hun understreker flere ganger at dette med musikken ikke var noe som kunne forandre noe, og jeg hører at jeg har en litt forsiktig tilnærming i intervjuet. Etter hvert i intervjuet kommer det likevel frem både gode og utfordrende sider som hun påpeker ved praksisen. Den andre var den yngste av de ansatte, og jeg hører gjennom intervjuet at jeg har en litt mer belærende tone. Hun forteller åpent om hvordan hun opplever barna og praksisen, mye i positive ordelag.

Pedagogisk leder har jeg det jeg opplever som en åpen dialog med. Hun sier flere ganger at hun synes barnehagen er heldig som får være med på dette, og hun påpeker også at hun undrer seg over hva som skjer, og på hvilken måte musikken kan virke på barna.

3.6.2 Intervju med barn – praktiske og etiske vurderinger

I det følgende vil jeg redegjøre for noen teoretiske, etiske og selvreflekterende perspektiver knyttet til det å intervju barna i denne studien. Jeg reflekterer også over metodiske, etiske sider, dilemmaer og overveielser i forbindelse med det å forske med barn. Å intervju barn er komplekst og kan til tider være utfordrende. Det fremkaller etiske refleksjoner knyttet til blant annet forholdet mellom barn og voksne, respekten for barns måter å fortelle på, informasjon til barnet og tolkninger av barnets fortellinger (Eide & Winger, 2003).

Prinsipielt er det ingen forskjell på et kvalitativt forskningsintervju med henholdsvis barn og voksne, det handler i stor grad om metodisk tilrettelegging, ifølge Pettersvold (2016), som for eksempel hvor lenge et intervju skal vare. Mens intervjuene med de voksne varte i opp mot en time, varte intervjuene med barna mellom 5 og 16 minutter. Barn kan, i likhet med voksne, gi ufullstendige, tvetydige og selvmotsigende svar. Selv opplevde jeg at det er store forskjeller mellom å intervju barn og voksne, noe jeg vil komme tilbake til senere i avsnittet.

Stern (2003, 2010) sine tanker om barns måter å uttrykke seg på er en av studiens teoretiske ansatser. Det jeg ser som et av Sterns budskap i møte med barn, er at hvert barn er unikt, og at vi for å forstå barnet må snakke med hvert enkelt ut fra deres språk og måter å kommunisere på. I Stern (2010) sin teori om vitalitetsformer ligger det også en forståelse av at mye viktig mellommenneskelig kommunikasjonen ligger «under» eller utenom det verbale språket. Dette er åpenbart når vi snakker om barn uten verbalspråk, men jeg ser det også tydelig i møte med informantene, der deres måter å fortelle på varierer i stor grad, og jeg tar inn de ulike sidene ved kommunikasjonen i mine samtaler med dem.

Kroppsfenomenologien har hatt innflytelse på barnehagefeltet (Haugen et al., 2013; Merleau-Ponty, 1994) og på denne studien, noe som speiles i forståelsen av det som skjer både i barnehageavdelingen og i intervjusituasjonene, gjennom den rikdom av uttrykk som erkjennes som en del av kommunikasjonen.

Det kan være komplekst å få svar på det man lurer på, og det krever kunnskaper og ferdigheter hos intervjueren for å gjennomføre intervjuer. Det å gjennomføre gode intervjuer med barn krever både god planlegging, kunnskap og innsikt i temaet og fokus på barna og hva de er opptatt av, sier Eide og Winger (2003). Men like viktig er kreativitet og intuisjon både i planlegging og i selve intervjusituasjonen (Eide & Winger, 2003). For at barna skal kunne forstå hva det innebærer å bli intervjuet, kreves det også at de får god og aldersadekvat informasjon (Eide & Winger, 2003).

Før hvert intervju presenterte jeg et samtykkeskjema med bilder som barna kunne signere med navnet sitt eller med en tegning. Her informerte jeg om at jeg vil spørre dem om hvordan de opplevde å delta i musikkksamlingene, og at ingen utenom meg skulle høre på intervjuet etterpå. Jeg informerte videre om at jeg ville gjøre et lydopptak for å huske det de sa, men at jeg ville slette det når jeg var ferdig med å skrive om det, slik at ingen andre kunne høre det. Og når jeg skulle skrive boka om å ha musikkksamlinger i barnehagen, ville jeg skrive på en slik måte at ikke de som leste den, visste hvem som hadde sagt hva.

I informasjonen til barna fremheves det at det er barna selv som er eksperter på akkurat dette emnet, og siden jeg vil snakke med noen som kan mye om å være med i musikkksamlinger og fremføringer, vil jeg gjerne snakke med dem. Jeg understreket at jeg gjerne ville at de skulle si det de mente, og jeg var interessert i både det de likte og det de ikke likte.

I ettertid tenker jeg at jeg i enda større grad kunne snakket med barna om mulighetene de hadde til å faktisk si nei til å være med. Dette punktet ser jeg som et etisk dilemma da det faktisk er foreldrene som har samtykket til deres deltakelse, og ikke barna selv. Jeg vil også vurdere andre typer mer uformelle samtaler ved videre forskning. Den dagen jeg skulle gjøre de første intervjuene, arrangerte jeg en felles visning av videoopptaket av en av fremføringene for hele avdelingen. På denne måten kunne alle få en felles opplevelse samtidig, og barna kunne ta med seg denne felles opplevelsen som en inspirasjon inn i intervjuene.

Da jeg skulle gjennomføre intervjuene med barna, var alle ute og lekte. Jeg hadde fortalt dem tidligere på dagen at jeg gjerne ville snakke med dem, intervju dem, at de kunne velge om de ville, og at de kunne ta med seg en venn om de ville. Jeg gikk ut og kontaktet dem og inviterte dem inn. Slik gjennomførte jeg seks av intervjuene den ene dagen og fem intervjuer den andre. På denne måten hadde jeg ikke planlagt i detaljer ved å lage lister på forhånd, men visste at jeg hadde tid og rom til rådighet, og at jeg hadde en avtale med pedagogisk leder om at jeg kunne ta barna ut av barnegruppa for å gjennomføre intervjuene. Jeg hadde et grupperom inne i avdelingen der barna kunne sitte på en stol og ved et bord i barnehøyde.

Eide og Winger (2003) påpeker at det er viktig å ha kunnskap om barns uttrykksmåter. Et eksempel på dette kan være bevissthet med hensyn til hvilke spørsmål som stilles, og å vurdere hvordan man kan få barnet interessert i å fortelle. I arbeidet med intervjuguiden ble det for eksempel vurdert om barna ville fortelle på en mer naturlig måte hvis de ble invitert inn i en samtale gjennom å spørre om konkrete sanger som de kjente fra musikkprosjektet.

Kunnskap om barns uttrykksmåter omfatter også analyse- og fortolkningsprosess på den måten at man i denne prosessen legger til grunn *hvordan* de forteller, og kjennskapet til og kunnskapen om hvert enkelt barn (Eide & Winger, 2003).

Etter min erfaring er det, som jeg var inne på, stor forskjell på å intervju barn og voksne i barnehagen. Å intervju voksne gir et mer omfattende materiale tekstmessig, så man dermed kan si at det på noen måter er mer omfattende. Samtidig er intervjusituasjonen «ryddigere» på den måten at det foregår som en rett frem samtale og dermed ganske enkel å forholde seg til.

Det å intervju barn innebærer en mindre forutsigbar situasjon. Barna er mer umiddelbare, noen mer fysiske, beveger seg rundt i rommet, fokuserer på andre ting enn samtalen. Andre er mer forsiktige og vanskelige å få i tale. Det har vært en spennende oppgave å intervju barna, og intervjuene har vært like forskjellige som barna; noen

forteller mye, noen danser og synger, noen er tause, andre kan se ut til å bli urolige. Dette var både krevende og spennende og krevde, i tråd med det Eide og Winger (2003) påpeker, kreativitet, intuisjon og fleksibilitet i hver enkelt intervjusituasjon.

Voksenintervjuene er dermed lettere å forholde seg til på den måten at det er enklere å følge en prosedyre når man kommer til for eksempel analysefasen. Det er tidkrevende, men man får også et rikere materiale. Barneintervjuene ble tidkrevende på andre måter. Det å se etter dypere mening i analysefasen var mer krevende i barneintervjuene, som kunne fortone seg tematisk springende, tidvis korte og med en annen intensitet i seg. Dette betyr ikke nødvendigvis at de er av mindre omfang, men at det dreier seg om omfang på andre måter. Noen av de uttrykkene som kommer til syne, er for eksempel «omfangsrike» på den måten at de er ekspressive. En slik ekspressivitet tror jeg ikke jeg kunne fått i et voksenintervju.

Validitet vil være avhengig av intervjuerens forståelse og fortolkning av barnas svar ut fra kunnskap om og kjennskap til hvordan de uttrykker seg (Eide & Winger, 2003). På samme måte som jeg erfarte, sier Eide og Winger videre at et intervju med barn ofte ikke er en rolig samtale fra begynnelse til slutt, men gjerne preget av digresjoner, historier og bevegelse. Det er derfor viktig å ta høyde for andre uttrykk enn bare ordene, men også å vektlegge måten det blir fortalt på, både verbalt og fysisk, sier Eide og Wiger (2003), noe jeg selv la stor vekt på i gjennomføring av intervjuene.

Kommunikasjon med barn er noe jeg har opparbeidet meg erfaring med i arbeidet med barn, både med og uten verbalspråk. Gjennom at det åpnes opp for kommunikasjon på barnets premisser, kan barnet få « snakke » med hele seg, noe som ligger tett opp til barns måte å være på, og som harmonerer med den teoretiske forankringen i prosjektet, som nevnt innledningsvis i avsnittet. Intervjueren og forskeren kan da få et rikere repertoar å bygge sin fortolkning på. Men her er det alltid en fare for å fortolke feil, noe jeg forsøker å unngå ved å være tydelig på min egen forforståelse, men også fortolke ut fra teori. Det som kan støtte opp under tolkning, er validering gjennom at flere av de ansatte

nevner noen situasjoner eller noen barn på samme måte. Dette *kan* også være uttrykk for at de har snakket sammen og på denne måten kanskje fått en likere oppfatning, og det er alltid en fare for at der ligger feiltolkninger til grunn.

Det å lytte til barnets fortellinger når de ikke dreier seg om temaet, kunne være utfordrende, samtidig som det å lytte var en måte å gjøre barnet trygg på. Det kunne også ligge informasjon i fortellingen, i måten barnet fortalte på, gjennom for eksempel frustrasjon eller glede, som kunne tangere tematikken. Ofte vil barn fortelle historier som er mer eller mindre relevante for forskningstemaet (Eide & Winger, 2003). Historiene kan fungere som en måte å gi barnet oppmerksomhet og fokus på for å bedre kontakten mellom forsker og barn, selv om historiene ikke skulle være så relevante for det forskeren egentlig vil vite noe om. Men de kan også gi god informasjon om noe barnet er opptatt av, eller være av betydning for forskningstemaet (Eide & Winger, 2003).

Det å fortolke det som skjer i intervjuene, kan også problematiseres, for det er ikke alltid lett å vurdere om barnet refererer til det som skjer her og nå, eller om barnet refererer til musikkksamlingene. Dette gjelder både gjennom fortellingene og engasjementet i sangene under intervjusituasjonen. Dette forsøker jeg å gjøre rede for gjennom å være transparent i analyse og resultatfremstilling, med den forståelsen at det alltid vil være mine tolkninger av det som formidles, slik jeg har påpekt gjennom mitt vitenskapsfilosofiske ståsted.

Pettersvold (2016) trekker frem problematiske sider knyttet til formidling av barns synspunkter og hvordan barn fremstilles i forskning. Hun mener det må sees som et forskningsetisk anliggende, i lys av en økning i studier der det forskes *med* barn, ikke *på* barn (Christensen & James, 2008). Forholdet mellom voksne og barn er i utgangspunktet asymmetrisk, og Pettersvold (2016, s. 26) advarer mot å fremstille barn som veldig spesielle, satt på spissen, som et «eksotisk folkeslag» eller som «artige sjarmtroll eller kloke sannsigere». Hvordan deres utsagn anvendes, måten de gjengis og rammes inn på, kan få

betydning for lesernes bilde av dem, og dermed også for beslutninger som tas på vegne av dem (Pettersvold, 2016).

Det har vært et mål å fremstille barna så klart, tydelig og saklig som mulig gjennom hele analysen, uten å falle i noen av disse grøftene. Dette opplever jeg er en hårfin balansegang og et stort etisk anliggende; da jeg ønsker å fremstille barna slik de uttrykker seg, og la leseren bli «kjent» med dem som de uttrykksfulle barna de er. Jeg har ønsket å bruke min erfaring med kommunikasjon med barn både i fortolkningen av det de sier, og i formidlingen av dem og deres fortellinger. Samtidig kan dette føre til at jeg går i en av fallgruvene som Pettersvold (2016) refererer til ovenfor. Her har jeg måttet gå flere runder for at beskrivelsene av barna ikke blir for normative og vurderende og med søkte tolkninger, men at de kommer til syne på en måte som yter dem rettferdighet.

Det var tydelig at barna hadde motstridende følelser knyttet til å være med både i musikkprosjektet og i intervjuene. Det kunne gjerne komme til syne at de kjente både ubehag, sjenanse, skam, glede, forventning i ett og samme intervju. Dette krevde da at jeg kunne romme dette, veilede dem over eller gjennom, avslutte når grensen var nådd, eller å tone meg inn og bekrefte for å kunne gå videre i det gode. Barn kan gjerne ha motstridende følelser knyttet til en intervjusituasjon, og dette kan gi seg utslag på forskjellige måter og gjøre situasjonen både krevende, uforutsigbar, spennende og morsom. Eide og Winger (2003, s. 145) understreker at «som intervjuere er det viktig at vi er lydhøre for at barn må få være bærere av denne kompleksiteten, slik at vi gir dem rom for å være usikre, sårbare, kompetente og kvalifiserte – samtidig».

3.6.3 Transkribering

Jeg valgte å transkribere intervjuene selv. Denne langsomme prosessen gjorde at jeg fikk en del tanker underveis som jeg noterte ned. I tillegg satte det meg tilbake i situasjonen slik at jeg kunne høre stemmene til dem jeg intervjuet. Selv om transkriberingen ble gjort etter at perioden i

feltet var avsluttet, var det som å være tilbake igjen i barnehagen når jeg lyttet til intervjuene.

Jeg valgte en transkribering der jeg skrev ned hele intervjuet. Jeg skrev ned på dialekt, men gjorde det etter hvert om fra dialekt til bokmål. Dette for å gjøre det så «nøytralt» som mulig med tanke på anonymisering. Jeg markerte en del i teksten underveis, for eksempel når noen lo (latter), når noen avbrøt hverandre (*), når det oppsto en pause (pause). Jeg markerte også hvis det var tydelige skifter i for eksempel tonefall; «glidende nedadgående, bekreftende». Jeg ønsket også å transkribere hele opptaket. Hvor mye man skal transkribere, kommer an på hva slags data man er ute etter. Jeg hadde en intervjuguide med de viktigste temaene som jeg fulgte med alle informantene, men valgte i tillegg å stille oppfølgende spørsmål ut fra det som kom frem underveis i samtalen.

3.7 Kilder

I dette feltarbeidet var det ikke identiske kilder for alle barna eller de ansatte jeg intervjuet, noe det var ulike grunner til. Eksempelvis fikk jeg ikke samtykke til å gjøre videoopptak av ett av barna, så fremføringen som er filmet, ble gjort mens dette barnet var på ferie. Jeg valgte til slutt å ikke bruke videoen som en del av materialet, da det skriftlige materialet var såpass rikt og omfattende, samt at ikke alle informantene var med i videoen. Av barna som var med, var ett barn på ferie da vi skulle ha vår fremføring for foreldrene. Dette barnets foreldre valgte likevel å komme i barnehagen slik at barnet kunne være med. Det betyr at jeg av praktiske grunner intervjuet henne *før* siste fremføring. Én var med på alle fremføringene, mens én var borte da vi filmet, og dermed ikke med på den ene fremføringen for de andre avdelingene i barnehagen. Begge barne- og ungdomsarbeiderne ble intervjuet før siste fremføring fordi de av ulike grunner ikke kunne være til stede under alle fremføringene. Dette betyr at materialet kan variere noe fra person til person med tanke på hvilke opplevelser de hadde med seg da jeg intervjuet dem. Lengden på barneintervjuene er fra 5 til 16 minutter, mens intervjuene med de ansatte varte fra 40 til 56

minutter. Materialets omfang vil bli nærmere presentert i analysekapittelet.

Intervju med	Tid	Antall transkriberte sider
Morten 5,5 år, alene	14 min og 6 sek + 52 sek + introduksjon og utfylling av samtykkeskjema ²⁰	5,5 sider
Klara 6 år, alene	15 min og 56 sek + 1 min og 35 sek + introduksjon og utfylling av samtykkeskjema	6,5 sider
Petter 4 år, sammen med Sverre og Olav	4 min og 1 sek + 58 sek + 20 sek + introduksjon og utfylling av samtykkeskjema	2,5 sider
Sverre 3,5 år, sammen med Petter og Olav	4 min og 1 sek + 58 sek + 20 sek + introduksjon og utfylling av samtykkeskjema	2,5 sider
Merete 5,5 år, sammen med Mathea	13 min og 23 sek + introduksjon og utfylling av samtykkeskjema	5 sider
Einar 4 år, alene	5 min + introduksjon og utfylling av samtykkeskjema	1 side

²⁰ Se vedlegg 5

Barne- og ungdomsarbeider Olga, alene	30 min og 54 sek Her stoppet intervjuet ca. 10 min før det var ferdig, pga. teknisk feil. Olga gikk ut i permisjon like etter intervjuet, så det var ikke mulig å få gjort dette om igjen. Pga. permisjonen var Olga heller ikke med på fremføringene.	10 sider
Barne- og ungdomsarbeider Cecilie	44 min og 56 sek	12 sider
Pedagogisk leder Maria	55 min og 54 sek	14,5 sider
Feltnotater etter hver musikkamling		Totalt 41 sider feltnotater

3.8 Etikk

Etikken er gjennomgripende i alle ledd av forskningsprosessen og kommer til uttrykk gjennom både refleksjoner, følelser, samtaler med andre forskere og så videre. Guillemain og Gillam (2004) foreslår å skille mellom to dimensjoner ved forskningsetikk: prosedural etikk (*procedural ethics*) og etikk i praksis (*ethics in practice*), noe som ble nyttig i prosessen med å verbalisere og rydde i de etiske utfordringene jeg støtte på underveis.

Prosedural etikk handler om de formelle sidene, som man for eksempel kan søke kunnskap om hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Her foreligger både prosedyrer, råd og regler for forskningsprosessen knyttet til innhenting og ivaretagelse av materiale.

Den mer praktiske etikken møter man gjennom alle de små og store valg som må tas, de dilemmaer som det ikke finnes et rett eller galt svar på, både i møte med felt og med det skriftlige arbeidet. Dette kan oppleves som en mer krevende side ved forskningsprosessen, da etiske vurderinger er fremtredende i møte med feltet, og kanskje spesielt i møte med små barn. Etikk aktualiseres i de direkte møtene i barnehagen, men også knyttet til hvordan deltakerne blir ivaretatt gjennom analyser og tekst (Eide & Winger, 2003; Pettersvold, 2016). Et etisk dilemma kan i denne sammenhengen handle om at barna ikke ville la seg intervju alene, men ville ha med seg en venn for å føle seg tryggere. Eller det kan handle om hvordan vi fysisk skulle plassere oss i rommet for at deltakerne skulle føle seg ivaretatt under intervjuene eller i musikkksamlingen. Det kan også handle om hvordan barn blir karakterisert og skrevet om, som jeg var inne på i avsnittet om intervju med barn (3.6.2).

Guillemin og Gillam (2004, s. 262) refererer til det de kaller etisk viktige øyeblikk (*ethically important moments*), som «the difficult, often subtle, and usually unpredictable situations that arise in the practice of doing research». Slike øyeblikk vil i møte med forskerens vurderinger stå frem som viktige og reflekteres i analysene av materialet.

Komesaroff (1995) definerer etikk på dette nivået som mikroetikk; dagliglivets etikk i klinisk praksis. Eksempel på mikroetikk kan være hvilke valg som tas ved plassering i rommet; hva signaliseres ved ulike plasseringer? Sitter vi i sirkel på samme nivå? Eller sitter noen plassert høyere enn de andre? Et annet eksempel kan være hvordan samtykkeskjemaet formuleres med tanke på god og presis tilgang til informasjon om forskningsprosjektet.

I eget arbeid utgjør samvittighet, erfaring og intuisjon en slags kroppslig følt etikk og ble fremtredende i møte med barn og voksne, både i praksis og i materialet. Jeg har forsøkt å bruke dette som en rettesnor og ressurs i forskningsarbeidet. Samtidig har jeg mine begrensninger blant annet fordi jeg står midt oppe i prosessene selv og har en agenda med den praksisen jeg gjennomfører. Dette har gjort at

jeg har måttet gå flere runder for å gjøre min egen selvrefleksivitet mer eksplisitt i studien.

Refleksivitet er et av begrepene som kan si noe om en slik kroppslig etikk. Guillemin og Gillam (2004) påpeker hvordan refleksivitet er et velkjent begrep innen kvalitativ forskning, men ikke som et *etisk* begrep. De mener refleksivitet kan sees som et redskap for å håndtere etikk i praksis. Dette er noe jeg har mye erfaring med som praktiker, og som kom godt til nytte i det praktiske arbeidet med musikkprosjektet. Men sensitivitet, intuisjon og samvittighet er egenskaper som jeg mener kan brukes som rettesnor for å utvikle ens egen refleksivitet i forskningsprosessen, og er noe jeg har ønsket å videreutvikle i denne studien. Dette har jeg blant annet gjort gjennom veiledning, der jeg har fått andres blikk på egne refleksjoner og tolkninger. Samtidig er dette en del av forskningsprosessen som er krevende når man har rollen som forsker og praktiker, slik jeg har i denne studien. En etisk tilnærming der refleksivitet er fremtredende i alle ledd av forskningsprosessen, betones også av Pettersvold (2016) og Eide og Winger (2003). Jeg har forsøkt å få denne tilnærmingen tydelig gjennom blant annet transparente analyser.

En annen del av denne refleksive prosessen kan være mine egne betraktninger om den komplekse forskerrollen. Disse refleksjonene har jeg gjort i et eget avsnitt (3.4.4) og sees som et etisk anliggende i tråd med Guillemin og Gillam (2004). Jeg kan gjøre både analyseprosessen og min forforståelse så eksplisitt og transparent som overhodet mulig. Men dette er likevel ingen garanti at det er gjort eksplisitt og transparent nok, selv om både samvittighet, erfaring og intuisjon er grunnlag og rettesnor.

Ifølge Alvesson og Sköldbberg (2008) handler refleksivitet om å ta på alvor hvordan ulike språklige, sosiale, politiske og teoretiske elementer er sammenvevd i en kunnskapsutviklingsprosess der det empiriske materialet konstrueres og tolkes (s. 19). Slik innebærer skriveprosessens mange mulige valg også hyppige etiske vurderinger. Tolkning og refleksjon er to grunnelementer som preger reflekterende forskning, ifølge Alvesson og Sköldbberg (2008). Tolkning er sentrum i

forskningsarbeidet, og alle referanser til materialet sees som et tolkningsresultat. Dette krever høy bevissthet om hva som ligger bak tolkningen, som teoretiske antakelser og språkets og forforståelsens betydning.

Ut fra egen erfaring er dette ikke en side som kommer av seg selv, men som krever øvelse og veiledning fra andre, mer erfarne forskere. Det å følge en analyseprosedyre, som IPA, er også en slik hjelp til å systematisere og bevisstgjøre. Som Alvesson og Sköldbberg (2008) påpeker, handler refleksjon for forskeren om å vende blikket innover i seg selv og om å reflektere systematisk på flere nivåer, og dette ser jeg som et etisk anliggende.

Ut fra det som fremheves her, har jeg tilstrebet en gjennomgripende etikk som ligger som et bakteppe gjennom forskningsprosessen, som jeg stadig reflekterer over, både idet situasjonene oppstår, i møte med materialet og gjennom det skriftlige arbeidet.

3.9 Oppsummering av kapitlet

Jeg har nå gjennomgått forskningsopplegget og de metodene som er brukt gjennom studien for på best mulig måte å generere et materiale, og som kan gi et svar på problemstillingen.

Studien er en undersøkelse av hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis. Denne praksisen har jeg initiert i et allerede etablert felt som jeg studerer. Jeg velger å fokusere på hva som kommer frem som svar på problemstillingen gjennom intervju og observasjoner av og om deltakerne, og dette sees som et feltarbeid. Intervjuene med barn om deres opplevelser av den sosialmusikalske praksisen, og av ansatte om deres perspektiver på barns opplevelser, danner grunnlaget for studiens empiriske materiale, i tillegg til mine feltnotater. I dette kapitlet har jeg gjort rede for, reflektert over og problematisert de metodene jeg har brukt, og hvordan dette henger sammen med studiens vitenskapsfilosofiske ståsted. Jeg vil nå gå videre til neste steg i

forskningsprosessen, som handler om hvordan dette materialet blir bearbeidet, analysert og fremstilt som studiens resultat.

4 Analyse – veien fra materiale til resultat

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hva som har kommet til syne i og gjennom analyseprosessen, og hvordan dette har ført frem til studiens resultat. I forrige kapittel redegjorde jeg for de metoder jeg har brukt, og gav en skjematisk fremstilling av materialets omfang. Nå følger en presentasjon av hvordan jeg med det utgangspunktet har gått frem for å finne svar på problemstillingen: *Hvilke aspekter ved relasjonell helse kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage?* Aller først redegjør jeg for analyseprosedyren IPA, som jeg har brukt i analysene av intervjuene.

4.1 Interpretative Phenomenological Analysis

Jeg har valgt analyseprosedyren Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) (Smith et al., 2009). Fokus i IPA retter seg mot å undersøke hvordan mennesker finner mening i sine livserfaringer, i sin *livsverden*. Metoden blir regnet som fenomenologisk fordi den prøver å forstå deltakernes levde erfaringer. Den er også hermeneutisk på den måten at den er opptatt av å se helheten i lys av delene, og at man leter etter sammenhengen mellom helheten i intervjuet og de utsagn som åpenbares. Metoden er ideografisk fordi den vil finne frem til hvordan *denne* opplevelsen er for *denne* personen, og hvilken mening denne personen legger i det som skjer med ham/henne (s. 3).

I denne studien mener jeg det fenomenologiske idealet som ligger i IPA, har preget første del av analysearbeidet, nettopp som et ideal for å komme dypere inn i materialet. Den hermeneutiske spiralprosessen er tydelig i den stadige vekslingen mellom del og helhet. Men det hermeneutiske ligger også i den store vekten som legges på at forskeren fortolker fra første stund, og at fortolkningen foregår gjennom hele analyseprosessen. Dette gjør også at jeg ser det som at jeg har en hermeneutisk vektning av IPAs utgangspunkt.

Metoden tar sikte på å komme inn i materialet og oppnå en dypere analyse, og denne prosessen sees som et samarbeid mellom deltaker og

forsker (Smith et al., 2009), og dette harmonerer godt med mitt vitenskapsfilosofiske ståsted og mitt ønske om en dialogisk forskningsprosess. Analysen vil alltid være subjektiv, til syvende og sist vil den vise forskerens oppfatning av hva hun tror informanten tenker om sin livsverden, referert til som en dobbel hermeneutikk (Smith et al., 2009). Samtidig er idealet for IPA formulert slik at analysen skal være dialogisk, systematisk, streng, og redegjort for, slik at den skal være lett for leseren å følge, sier Smith et al. (2009). Dette har vært en rettesnor i arbeidet og i den komplekse analyseprosessen, å være både refleksiv og transparent gjennom hele prosessen.

Prosessen innebærer en fleksibel holdning til at materialet kan gå i mange retninger, blant annet ved at man forholder seg i en prosess mellom helheten og delene, og dialogen mellom en fortolkende forsker og materialet, som en hermeneutisk prosess innebærer. Dette er noe jeg prøvde å ivareta gjennom å følge prosedyren steg og steg, men jeg kan aldri være helt sikker på at dette faktisk skjer. I intervjuer med barn vil hvert intervju fortone seg forskjellig, man kan i mindre grad enn med voksne helt forutse i hvilken retning det går. Det blir derfor min oppgave som forsker å forsøke å både lese åpent, se hva som virkelig kommer til syne, og hvordan det kommer til syne, men også å se på helheten til barnet i lys av både kontekst og det jeg får vite. Dette vil alltid være min subjektive fortolkning og kan sees som en av studiens svakheter, hvis det ikke gjøres godt nok rede for. Mens refleksivitet og transparens vil kunne gi studien styrke. I det følgende vil jeg vise hvordan denne prosessen har gått for seg i akkurat denne studien.

Prosedyren kan brukes fleksibelt, og analysen beskrives gjerne som en repeterende og induktiv sirkel som bygger på følgende strategier (Smith et al., 2009, s. 79): 1) Å foreta en nøye linje-for-linje-analyse av hver deltakers utsagn. 2) Å identifisere fremtredende temaer gjennom å ta høyde for både konvergens og divergens, samsvar og nyanser, vanligvis

for en og en case²¹, for deretter å utvikle mønster på tvers av casene. 3) Å utvikle en dialog mellom forskeren og materialet gjennom å leve seg inn i hva dette måtte bety for deltakerne i den aktuelle konteksten, for deretter å foreta en tydeligere fortolkende redegjørelse. 4) Å utvikle en struktur og ramme som illustrerer sammenhengene mellom temaene. 5) Å organisere materialet på en måte som gjør det lett for leseren å følge alle steg i hele prosessen, fra de første kommentarene til utvikling av felles tema. 6) Å sikre samsvar og plausibilitet av tolkninger gjennom veiledning og kritisk granskning. 7) Å utvikle en helhetlig fortelling som fører leseren gjennom tolkninger, oftest tema for tema. 8) Å reflektere over egen prosess, persepsjon og oppfatning.

I bearbeidingen av materialet valgte jeg, slik IPA ofte gjennomføres, å gå i dybden av barneintervjuene case for case for så å finne mønster på tvers av casene. Når det gjelder barneintervjuene, valgte jeg å følge disse seks stegene i analyseprosessen som IPA foreslår: 1) Lese og lese om igjen, 2) første notering, 3) utvikle fremtredende temaer, 4) søke etter sammenheng mellom fremtredende temaer, 5) gå til neste case og 6) se etter mønster på tvers av casene. Prosedyren ble brukt mer fleksibelt med voksenintervjuene, som er brukt for å belyse det som først kommer frem i barneintervjuene. Dette vil komme frem i gjennomgangen nedenfor samt i gjennomgang av analysearbeidets ulike faser (4.2).

4.1.1 Lese og lese om igjen

Smith et al. (2009) sier at man på dette stadiet skal forsikre seg om at det er informanten som står i fokus for analysen. Målet i dette steget er å komme bort fra en slik vane vi ofte har med å motta mye og kompleks informasjon på kort tid, og å komme inn i en langsommere prosess. På dette stadiet stilte jeg meg så åpen som mulig før jeg lyttet til intervjuet, leste gjennom det og skrev ned tanker som kom under

²¹ Case refererer, som jeg var inne på i 3.4, til begrep på hvert intervju i omtalen av IPA, da det er dette begrepet som brukes i Smith et al. (2009). Det betyr ikke at dette er en casestudie.

gjennomlesningen. Jeg hørte lange frekvenser om gangen og forsøkte å leve meg inn i intervjupersonens verden. Det anbefales å lytte til opptaket første gang det leses, og videre høre for seg informantens stemme, noe jeg også gjorde. Og man kan, slik jeg valgte, gjerne skrive ned dersom man skulle få mange ideer, slik at førsteinntrykket bevarer selv om man går videre.

En forutsetning for å begynne på reisen inn i informantens verden er å gå inn i datamaterialet med et aktivt engasjement. Når man leser gjentatte ganger, trer det ofte frem en struktur av intervjuet som fremmer forståelsen av hvordan narrativ kan binde deler av intervjuet sammen (Smith et al., 2009). Det er også min erfaring at ulike personligheter får tre frem gjennom å lytte til og lese gjennom intervjuet flere ganger. Det var fint å høre barnas stemmer igjen, og det førte meg tilbake til dem, til hverdagen i barnehagen. Det var veldig forskjellige intervjuer, de varierte i både lengde og karakter, og dette stadiet «stemte» meg inn mot hver enkelt og åpnet også opp noe i meg med hensyn til hva jeg kunne både høre og kjenne på. Det var utfordrende at hvert intervju hadde ulikt innhold og omfang, og jeg forsøkte å leve meg inn i hva de egentlig de ville fortelle. Det dukket opp nye tanker hver gang jeg hørte på, ved hver gang jeg leste, også ved å lese noen av avsnittene flere ganger.

Når jeg bruker IPA og på et stadium i analyseprosessen skal lese intervjuet til hvert enkelt barn igjen og igjen, uavhengig av hverandre, for å komme dypere og sikre at det er kun *denne* informanten som er i fokus, kan dette sees som en fenomenologisk holdning, slik fenomenologien har utviklet seg og etter hvert også inngår som en del av denne fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen (jf. Gadamer, 2012). Slik blir en fenomenologisk holdning en del av en helhet anvendt, som her, i deler av analyseprosessen. Slik kan IPAs åpenhet og interesse for hver enkelt informant og hva han eller hun prøver å si, være et eksempel på en metode som kan få øye på hva som skjer «når vi trer inn i dette meningsrommet der mennesker kommuniserer med hverandre» (Schaanning, 2012, s. 10).

4.1.2 Første notering

Dette stadiet beskrives som det mest tidkrevende og detaljerte (Smith et al., 2009). Forskeren blir bedre kjent med informantenes måte å snakke, forstå og tenke om et tema på. Målet er å produsere omfattende og detaljerte notater og kommentarer til hvert intervju. Det var også viktig å være eksplorativ og ikke bare kommentere det overfladiske, fordi målet er å komme i dybden. For å oppnå dette foreslås å skrive ned fortolkende kommentarer og engasjere seg i analytisk dialog med hver linje i intervjuet, stille spørsmål om hva ordet, frasen eller meningen betyr for en selv, og forsøke å forstå betydningen for deltakeren.

Her anbefales å skrive ut ulike typer kommentarer, og før jeg skriver hvordan dette forløp i egne notater, skisseres kort disse typene. For det første *deskriptive* kommentarer med fokus på innholdet i det deltakeren snakker om, samt temaet i samtalen. For det andre anbefales *lingvistiske kommentarer* med fokus på å oppdage deltakerens språk, og for det tredje *konseptuelle kommentarer* der man engasjerer seg på et mer undersøkende og konseptuelt nivå. Jeg ønsket ikke å binde meg opp til én type kommentarer om gangen, men skrev ut alle typer kommentarer umiddelbart. Det ble derfor tilfeldig når i prosessen de ulike typene kommentarer dukket opp. Ved ettersyn viste det seg at jeg nesten utelukkende skrev deskriptive kommentarer. Jeg var opptatt av å høre informantens stemme og ville få frem temaer som vedkommende først brakte på bane. Det viste seg å bli gjentakende, og jeg gikk derfor mer aktivt inn som forsker og skrev konseptuelle kommentarer, i tråd med å gå mer i dialog med materialet, undre seg over hva begreper betyr, for å kunne ta det med videre i analysen. I mitt eget arbeid ble det en glidende overgang mellom konseptuelle kommentarer og det å se etter eller utvikle fremtredende temaer, som jeg vil komme inn på i det neste avsnittet.

Giorgi (1975) snakker i sin fenomenologiske analysemetode om meningsenheter, en inndeling etter når informantene skifter tema, noe jeg fant meningsfullt å ta utgangspunkt i under den første noteringen for å sortere teksten. Jeg delte intervjuet inn i meningsenheter jeg fant i teksten, og skrev notater til hver meningsenhet. Disse markeres med et

tall i fremstillingen. Er tallet 5, betyr det meningsenhet 5 fra intervjuet som er sitert.

Jeg hørte intervjuet flere ganger for å komme dypere, lese langsommere, bli kjent med informantens individuelle stemme og språk og for å høre etter hva vedkommende sier. Hver gang jeg hørte eller leste intervjuet, kunne jeg oppdage noe nytt.

4.1.3 Utvikle fremtredende temaer

Gjennom den foregående fasen har materialet vokst i omfang. Mitt fokus har til nå vært rettet mot informantene, mens jeg fra denne fasen og i fortsettelsen trer tydeligere frem som forsker. Det skjer ved at det nå er mine notater fra det informantene sier, som danner grunnlaget for den videre analyseprosessen. Resultatet utvikles på denne måten som et samarbeid mellom informantene og forskeren (Smith et al., 2009), noe som vil bli ytterligere presentert i de videre analysene.

Med dette fokusskifte trer forskeren tydeligere frem med sine tolkninger, noe som ifølge Smith et al. (2009) kan oppleves litt ubehagelig, og dette ubehaget kjente jeg på. For hvordan kan mine tolkninger og mine notater yte barnets mening rettferdighet, og hvordan kan jeg få frem det som virkelig er barnets fremtredende tema i hvert intervju? Jeg tror også dette ubehaget kan skyldes en uro for at det ligger en makt i det å være den som gjør valg som i stor grad preger og avgjør det som kommer til syne, slik at dette også er et etisk ansvar og anliggende for forskeren. En annen etisk uro som det kan sies å være, kan knyttes til ansvaret for å få frem barnets tema og ikke mine, all den tid jeg var både forsker og musikkterapeut.

I denne fasen skal altså materialet reduseres i omfang, samtidig som forskeren skal beholde den kompleksitet som har kommet til syne gjennom intervjuene og gjennom arbeidet med alle kommentarene om disse. Både det å bryte opp «the narrative flow of the interview» (Smith et al. (2009, s. 91) og å reorganisere dataene fra en helhetlig fortelling til en mer fragmentert fremstilling av deltakernes fortelling opplevdes som et stort skritt. Smith et al. (2009, s. 91) beskriver denne prosessen

som «one manifestation of the hermeneutic circle», der «the original whole of the interview becomes a set of parts as you conduct your analysis, but these then come together in another new whole at the end of the analysis in the write-up». Den endelige analysen blir på denne måten et nytt hele, en ny fremstilling av innholdet i intervjuet og etter hvert i flere intervjuer som en ny helhet.

Denne helheten er det jeg som forsker som er ansvarlig for. Det medfører også et etisk ansvar som innebærer å blant annet gjøre nøye rede for min forforståelse, mine valg, tolkninger og vurderinger. Denne refleksiviteten får en viktig rolle i en studie med en fenomenologisk-hermeneutisk posisjon. Man kan si at forskeren da har det siste ordet i denne samtalen gjennom den helheten som presenteres, og at det dermed hviler et etisk ansvar knyttet til å gjøre prosessen transparent, slik jeg var inne på i avsnittet om etikk (3.7).

4.1.4 Søke etter sammenhenger mellom fremtredende temaer

Jeg har til nå samlet en rekke temaer i den rekkefølgen de dukker opp i teksten. I denne fasen foreslås å kartlegge hvordan de temaene som har dukket opp, kan passe sammen (Smith et al., 2009). Noen temaer fremtrer som viktigere enn andre, og noen forkastes. Fokuset må være hvilke temaer som er viktige for det man undersøker, altså for å svare på studiens problemstilling. Det er ingen bestemt oppskrift på hvordan man går frem i denne fasen, men målet er å finne et godt verktøy for å finne en struktur som, ifølge forskeren, viser de mest interessante og viktige aspektene ved informantenes historier. Jeg laget en oversikt over hvert enkelt barns tema som jeg tok med meg videre til neste steg; å finne temaer på tvers (hvert barns tema kan sees i oversikten i vedlegg 8).

Før jeg nå går videre i beskrivelsen av neste steg i IPA prosedyren, viser jeg et eksempel på hvordan steg 1–3 kunne se ut i et temautviklingskjema. Utdraget er fra intervjuet med Morten.

Meningsenheter fra intervjuet (analysesteg 1, omtalt i 4.1.1)	Første notering (analysesteg 2, omtalt i 4.1.2)	Utvikle fremtredende tema (analysesteg 3, omtalt i 4.1.3)
<p>3. Men når vi hadde musikk i barnehagen her, da, så sang vi jo ikke (artist) eller (artist). Morten: Nei. Jeg hadde akkurat <i>lyst</i> til å synge det. B: Ja, du hadde lyst til at det skulle være den musikken, liksom som du ... Morten: Mmm B: liker bedre? Morten: Ja. B: Men hva syns du ...? Morten: Ja, av alle ... B: Ja. Men der var <i>en</i> sang dere valgte, da ... Morten: Mmm B: ... som dere hadde veldig lyst til synge, hva var det for en? Den som vi hørte litt på og danset til og sånn? (pause) Ivrig. Morten: Ja, ja! Det var Marcus og Martinus! B: Ja! Hva syns du om det, da? Morten: Ja, det var <i>veldig gøy!</i> B: Var det det? Hva skjer med kroppen din, da, når du hører <i>den</i> musikken? Morten: Å, jeg <i>danser</i> og jeg <i>skjelver</i>, og jeg bare ler og sånn. B: (ivrig) Gjør du det? Morten: Ja B: Blir du så glad?</p>	<p>3. Vi sang og spilte musikk som Morten ikke nødvendigvis ville valgt. Han hadde lyst til å synge noe annet. Han hadde <i>andre preferanser</i>. Da vi brukte en sang som han var med på å velge, da var det <i>veldig gøy!</i></p> <p>Appellerer til hva han kjente i kroppen, så kommer det umiddelbart: skjelve, danse, le og sånn. Begynner å danse med en gang. Musikken setter i gang kroppen med det samme. <i>Skjelve</i> – sterkt ord. Gode følelser settes i sving. Kan ikke sitte stille.</p>	<p>3. Musikalske preferanser Egne valg Bestemme selv Velge musikk = <i>veldig gøy</i></p> <p>3. Sterke, kroppslige (gledes)uttrykk;</p>

Morten: Ja. B: Er det sånn at du begynner å skjelve av glede? Morten: Ja, bare ... Jeg bare begynner å danse med en gang!		musikken får meg til å skjelve, danse, le!
---	--	--

4.1.5 Gå til neste case

Når det kommer til utvalg, har jeg beskrevet under 3.5.2 hvordan jeg gjorde et utvalg av seks intervjuer. Jeg transkriberte alle intervjuene, slik at de på den måten kan sies å være med i de aller tidligste analysefasene, når jeg tenker at analyseprosessen kan sies å starte allerede mens jeg forbereder studien og velger et fokus. Det er vanskelig å si i ettertid om og eventuelt hvordan de andre intervjuene kan sies å ha preget analysene, men det *kan* sies at de er med som et bakteppe, da alle barn jo var med i musikkksamlingene og på den måten var med på å prege praksisen og dermed også studien. Jeg gjennomførte ingen systematisk IPA-prosess på andre enn de seks intervjuene jeg hadde valgt ut, så det står ganske klart at det er disse som har ligget til grunn for utviklingen av studiens resultat.

I den videre analyseprosessen, ble det viktig og utfordrende å tilstrebe at hvert intervju fikk den plassen det fortjente, og ble lest som en egen uavhengig case. Et mål i IPA er at nye temaer kan dukke opp i hvert intervju. Det krevdes en pause mellom analysen av hvert intervju, og jeg forsøkte gjennom hele prosessen å legge til side det som kom til syne i forrige case. Steg 1, lese og lese igjen, var en god hjelp for å sikre at akkurat denne informanten var i fokus. På denne måten søkte jeg å holde meg til det ideografiske idealet som IPA tilstreber (Smith et al., 2009). Og på denne måten kan ulike temaer, dvs. det jeg ser som ulike aspekter ved relasjonell helse, komme til syne i hvert intervju. Dermed kan de ulike aspektene også være representert fra ett barn og

ikke flere. Mens andre temaer er det flere barn som har uttrykt noe om. Altså kan de ulike temaene ha ulikt antall kilder.

4.1.6 Se etter mønster på tvers av casene

På dette stadiet klippet jeg ut en lapp med hvert tema som hadde dukket opp i hvert intervju, og merket dem. I utdraget fra intervjuet med Morten i analyseskjemaet jeg viser utdrag fra, ville dette vært klippet ut: «Mo3: Sterke, kroppslige (gledes)uttrykk; musikken får meg til å skjelve, danse, le!»

Deretter ble alle disse temaene lagt utover og forsøksvis samlet sammen i noen overordnede temaer. De temaene jeg satt igjen med, var subjektivitet, rammer/handlemuligheter, mestring, følelser og relasjoner. Dette var med utgangspunkt i barneintervjuene. Deretter laget jeg en oversikt i et eget skjema der alle barnas temaer ble samlet i et eget dokument med felles temaer på tvers, som vist i vedlegg 8.

IPA søker etter deltakernes opplevelse av sin livsverden. Barneintervjuene ble hovedkilden for dette. Når jeg deretter gikk til voksenintervjuene, handler disse om hvordan de ser på barnas perspektiv. Når IPA etterstreber en dialog mellom forsker og materiale for å leve seg inn i hva dette måtte bety for deltakerne i denne konteksten, vil voksenintervjuene kunne bidra til å kontekstualisere barnet, det som skjer, og deres tolkning av hva barnet uttrykker at det opplever. Deres perspektiver på dette blir et supplement til det utgangspunktet barneintervjuene gir. Det ble derfor naturlig å finne temaer på tvers etter barneintervjuene og deretter gå over til voksenintervjuene.

Videre må også eventuelle analyseprogram fungere godt etter hensikt og formål. Analyseprogrammet NVivo er et svært velegnet verktøy til å kode informasjon i ulike kategorier, men opplevdes ikke så egnet til dette stadiet av en fenomenologisk-hermeneutisk orientert analyse. Jeg ønsket å gå åpent ut og ikke kode teksten i ulike temaer før jeg hadde lest gjennom og skrevet frie kommentarer først, slik jeg også hadde gjort til barneintervjuene. Jeg ventet derfor med å gå videre i dette

analyseverktøyet og gjorde prosessen mer manuell i de fasene som handlet om å komme dypere og mer fleksibelt inn i materialet, men kom tilbake til det da jeg hadde funnet fremtredende temaer. Da kunne det kodes for å få oversikt og sammenheng.

IPA har, som jeg har vist, en struktur der hvert intervju kan skrives ut som en selvstendig case, gjerne som et narrativ, før man prøver å finne temaer på tvers av casene (Smith et al., 2009). Jeg skrev ikke hvert intervju ut som et narrativ, men hvert barn som en case, slik IPA bruker casebegrepet. Og før jeg satte i gang med IPA-prosedyren, gjorde jeg et utvalg for å gå mer i dybden av noen av barna. Jeg laget en narrativ beskrivelse av hvert barn som en presentasjon av hvert av dem, basert på både intervjuet med barnet, på uttalelser fra de voksne og på mine observasjoner og feltnotater. Hensikten med dette er at leseren kan bli bedre kjent med hvert barn. Disse narrative ble presentert i et eget avsnitt (3.6.1).

4.1.7 Se etter temaene på nytt i lys av intervjuene

Etter at IPA-prosedyren var fulgt, og de fremtredende temaene var samlet på tvers av casene, ble temaene, sammen med temaer fra de intervjuene med de voksne, sortert og forsøkt fremstilt i en mer sammenhengende tekst. Etter hvert som analysen og drøftingen skred frem, kom behovet for en ytterligere runde med gjennomgang av intervjuene. I denne gjennomgangen hadde jeg allerede noen hovedresultater og undertemaer klare. Jeg leste gjennom alle intervjuene, både med barn og voksne, samt at jeg her trakk inn feltnotatene, og kodet dem på nytt i NVivo. Noen undertemaer ble justert, omorganisert og endret ut fra det som kom frem. Denne prosessen gikk over en tid og er beskrevet mer utførende i neste avsnitt.

4.2 Analysearbeidets ulike faser

Jeg vil nå gå litt dypere inn i analysens ulike faser og hvordan resultatene med dette utgangspunktet har fått utvikle seg over tid. Jeg har altså generert materialet fra ulike kilder ved å bruke kvalitative

forskningsmetoder som kan bidra til å svare på problemstillingen: *Hvilke aspekter ved relasjonell helse kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage?* Analyseprosedyren har forløpt slik, som beskrevet over, at gjennomgangen av ett og ett barneintervju ble etterfulgt av innsamling av temaer på tvers av casene (Smith et al., 2009).

Det å finne temaer på tvers av casene krever at man løfter blikket til et mer overordnet nivå; samtidig informert av enkeltcasene som barna utgjør i IPA-forstand, og som jeg snevret blikket inn mot for å komme dypere inn i så uavhengig av hverandre som mulig. Målet er at dette skal føre til at barnas deltakelse i den sosialmusikalske praksisen blir godt belyst. Analyseprosessen har hele tiden vekslet mellom disse nivåene.

For å gi en oversiktlig fremstilling av hvordan jeg har kommet frem til studiens resultat, har jeg nå redegjort for hvordan jeg har brukt IPA-prosedyren. Jeg vil i tillegg gi en fremstilling av analysens ulike faser steg for steg og utdyper noen forhold knyttet til prosessen underveis i teksten.

Fase 1, juni–august 2016: Alle intervjuene med barna transkriberes. Transkriberingen starter rett etter at intervjuene er gjennomført.

Fase 2, august 2016: Alle voksenintervjuene transkriberes.

Fase 3, våren 2017: Intervjuene med de voksne og feltnotater legges i analyseprogrammet NVivo og kodes i barna som case. Dette gjør også at feltnotatene på dette stadiet brukes for å fokusere på barna. Dette gjør det etter hvert lettere å se for eksempel hvor barna fremtrer i materialet. Utvalg av barneintervjuer foretas. Dette gjør noe med fokuset på barna, og det tegner seg et bilde av hvordan barna trer frem, hva vi voksne har vært opptatt av ved de ulike barna, osv. (Se eventuelt utvalg 3.5.2.)

Fase 4, våren 2017: IPA-prosedyre steg 1–4 på barneintervju etter utvalg av seks barn.

Først forsøkte jeg å bruke NVivo, men det opplevdes vanskelig med IPA-analyse fordi NVivo i stor grad dreier seg om å kode tekstutdrag. Jeg opplevde det bedre å skrive inn i eget Word-dokument som et skjema med flere kolonner. Dette gav en friere notering og ble mer oversiktlig for meg. Noen fremtredende temaer kommer til syne i denne prosessen.²²

Ett av barneintervjuene er så kort og det blir sagt såpass lite, at jeg velger å supplere Einars intervju med de voksnes perspektiv om Einar fra intervjuer med ansatte og fra feltnotater. Selv om Einar var mye omtalt i materialet, var intervjusituasjonen svært knapp. Jeg opplever likevel at Einar «forteller» mye gjennom både det han velger, ikke vil eller får til å snakke med meg om, under intervjuet. På denne måten er det likevel empiri som er spennende å ta tak i. For et barneintervju kan være svært annerledes enn et voksenintervju, og skal vi da ikke bruke andre måter enn for de som kan fortelle rikt verbalt? Her var det noe som trigget meg som forsker til å utforske dette nærmere. I analysen valgte jeg å la de voksne supplere med sine perspektiv på Einar, siden det også var gjennom deres fortellinger at han trådte så tydelig frem i materialet.

De første fremtredende temaene på tvers som utvikles etter den foregående prosessen er:²³

- følelser
- subjektivitet/identitet
- nærvær
- mening
- relasjoner
- fremføring

²² Temaer fra hvert barneintervju kan leses i vedlegg 8. I dette skjemaet vises de temaene som kom til syne i hvert barneintervju, først isolert fra hverandre.

²³ Se skjematisk oversikt over temaer på tvers av alle seks intervjuene i vedlegg 8. Her er temaer fra hvert barneintervju presentert i et skjema som viser hvor temaene sammenfalt, og hvor det var egne temaer.

- musikken
- kroppslighet
- handlemuligheter/empowerment
- rammer (et aspekt ved handlemuligheter?)

Fase 5, våren 2017: Steg 1 og 2 av IPA gjennomføres på voksenintervjuene, dvs. lese flere ganger og foreta første notering. IPA-prosedyren er til nå gjennomgått på intervjuene med barna. IPA søker etter svar på hvordan deltakerne opplever sin deltakelse, altså en opplevelse av sin egen livsverden. Når jeg intervjuer de ansatte, spør jeg etter hvordan de ser på barnas deltakelse, altså deres blikk på og fortolkning av barnas opplevelser. Det blir derfor en noe tilpasset IPA-prosedyre. For det første fordi IPA-steg 4, søke etter tema på tvers av casene, allerede foretas på bakgrunn av barneintervjuene.

Først gjennomførte jeg altså IPA-prosedyrens første steg også på intervjuene med de voksne. Deretter begynte jeg å kode etter de temaene som var trådt frem i barneintervjuene. Det har falt naturlig å først se etter barnas fortellinger, og at de ansattes stemmer på ulike måter belyser, støtter og reflekterer over det barna uttrykker, sammen med forsker.

Det har fra starten av vært meningen å utforske temaet sammen med både barn og voksne, og da ble det også viktig at de ansatte kom til orde. I tillegg inngår mine feltnotater i empirigrunnlaget. I mine feltnotater inngår også det som kan sees som mine fortolkninger av det som skjer i den sosialmusikalske praksisen. De bærer også i seg refleksjoner som jeg tidvis har hatt sammen med de ansatte i uformelle samtaler.

Fase 6, høsten 2018: Temaene ble etter hvert samlet i tre hovedresultater der de andre ble undertemaer, i tillegg til utvikling av flere nyanser som undertema. I denne fasen har altså intervjuene med de ansatte begynt å trekkes inn i temautviklingen på en mer aktiv måte.

1. Følelser og vitalitet
 - angst

- blandede følelser
- glede
- hele registeret
- hengivenhet
- interesse
- sinne
- skam
- tristhet

2. Relasjoner

- handlemuligheter og rammer
- relasjoner i fremføring for publikum

3. Subjektivitet

- handlemuligheter og rammer
- ro og uro
- vil, vil ikke

Her sto også «fremføring» som et mulig resultat med merknaden «eget resultat, eller fremføring av relasjoner?» Men dette gikk jeg fort bort fra da som viste seg å ikke være så fremtredende i materialet totalt. Bruk av fremføring/fremføringspraksis vil bli drøftet senere i avhandlingen.

Jeg var litt frem og tilbake i bruken av NVivo, for som jeg har vært inne på tidligere, var jeg litt usikker på hvordan det egnet seg i de ulike fasene av analysene. Det viste seg at NVivo var nyttig når det gjelder å kode barna (fase 3), men i de fasene der jeg skulle notere frie kommentarer, fant jeg det bedre med en mer «manuell» prosess utskrevet i egne notater.

Fase 7, høsten 2018: Nå var noen hovedresultater kommet til syne på bakgrunn av barneintervjuene og en videreutvikling av nyanser og

undertemaer foretatt også med IPAs første og andre steg gjennomført på intervjuene med de ansatte.

Det ble nå lettere å se temaer fra intervjuene med de ansatte i sammenheng med de temaene som allerede eksisterte, etter hvert som de det kom til syne i intervjuene. De voksnes intervju ble dermed ikke like styrende i den begynnende temautviklingen som barneintervjuene, og barna har dermed «satt agendaen». Samtidig var de lest, lyttet til og transkribert, slik at de var med i analyseprosessen. Det kan dermed ikke utelukkes at de har vært med ubevisst som en bakgrunn i de tidligste analysefasene. Men i tråd med IPA-prosedyren etterstrebet jeg å se hvert intervju som en egen case, med den åpenheten jeg da forsøkte å tilnærme meg det med.

Fase 8, våren og høsten 2019: I denne fasen begynte jeg å skrive ut analysene i en mer sammenhengende tekst og etter hvert også koble dette mer eksplisitt til teoretiske perspektiver. Da jeg begynte å skrive ut analysene, skrive og lese utdragene fra materialet og begynte å drøfte dem med teori, opplevdes det ikke som om alle resultatene/temaene hadde «truffet spikeren på hodet» når det gjaldt å uttrykke det innholdet de nå skulle romme.

Spørsmål jeg stilte meg, var: Har jeg landet på riktige begreper? Var det riktig teori som «diskuterte» med materialet? Hva var det i materialet som gjorde akkurat disse begrepene relevante eller ikke relevante? Og hvilke teoretiske perspektiver var det som gav gjenklang med hensyn til det jeg både så, hørte og kjente i materialet? Og hva er det egentlig barna uttrykker?

Jeg ønsket å bruke begreper som var nær opp til møtene med barna i materialet, åpnende, gjerne billedlige, som ikke ble for teoretiske og fjerne fra det som viste seg. I et dypere møte med materialet igjen gjennom analyseprosessen jeg nå var i, fortsatte temaene å utvikle seg videre.

Slik utviklet det seg en samtale mellom meg, hele materialet og teori. Det er vanskelig å vite akkurat hva som preger et resultat og en slik

utvikling, men utgangspunktet er at noe trer frem som en tematisering etter IPA-prosedyren og samles i grupperinger etter at jeg har jobbet frem temaer på tvers (vedlegg 8). Min teoretiske bakgrunn ligger som et bakteppe, som min forforståelse, men uten at jeg hadde landet alle teoretiske perspektiver på forhånd. IPA-prosedyren søker å se så åpent som mulig etter deltakernes perspektiv. Samtidig trekker de ansatte frem relevante temaer og bruker begreper som gjerne «treffer» godt. Jeg vil gi noen eksempler på slike temautviklingsprosesser etter en kort presentasjon av endelige resultat: For den foregående beskrevne fasen med nye runder med gjennomarbeiding av analysene, videreutvikling av undertemaer, gjennom både skriveprosess og veiledning, førte til at det til slutt var disse resultatene som sto igjen, noe jeg valgte å kode på nytt, nå i NVivo, for å få en så fullstendig koding av alle kilder som mulig (vedlegg 9).

I denne fasen ble kodingen ganske «vid», det vil si at siden temaene lå ganske klare, var det lettere å kode materialet i disse. Var jeg i tvil, kodet jeg dem flere steder. Når jeg gikk gjennom dem i ettertid, tok jeg valgene om hvor de egentlig hørte hjemme, selv om de kunne ha vært bearbeidet flere steder. Og noen ganger blir de også bearbeidet videre i flere resultatkapitler fordi de belyser flere sider. Det blir i disse tilfellene gjort eksplisitt at og hvorfor de blir trukket frem som eksempler på flere temaer.

I denne fasen ble det også gjort noen endringer i tittel på undertemaer. Det gjaldt for eksempel temaet «tilgjengelighet», som ble tatt inn som en del av «å bli tilgjengelig og gi seg hen». «Vitalitet og kontakt med livsfølelsen», fra fase 8, hadde kun én kode, og ble til slutt heller valgt som en måte å dele inn kapitlet på, fordi det var et slags overordnet tema som rammet inn drøftingen (se resultatkapittel 5.3). I «motstridende følelser» ble noe av empirien knyttet til undertemaet «forsiktighet og usikkerhet» i fase 9.

Prosesen med analysen ble nå bearbeidet i et stort dokument; et samlet analysekapittel. Skjematiske fremstillinger av intervjuer, kommentarer og fremtredende temaer var nå et tilbakelagt stadium, og temaer med undertemaer ble presentert i kronologisk rekkefølge med tekstutdrag.

Først valgte jeg å skrive ut «rene» materialutdrag; det vil si de konkrete utdragene fra intervjuene med barn og voksne og fra feltnotatene.

Det har vært en prosess som har utviklet seg over tid, i vekslingen mellom materiale, mine tolkninger og teori, i en omfattende tekst som har vært under stadig bearbeiding, som i IPA fremheves som en repeterende induktiv sirkel (Smith et al., 2009, s. 79). Det har vært behov for å justere noe på resultatfremstillingen underveis etter hvert som nye aspekter og nyanser vokser frem eller justeres i analysen. På dette stadiet har både barneintervjuene, voksenintervjuene og feltnotatene vært viktig i resultatutviklingen, særlig med tanke på å utvikle undertemaer, som gir flere nyanser, i en stadig pågående dialog mellom teori, mine analyser, hele materialet og resultatene. Noen utdrag kodet i flere temaer, og det ble gjort et utvalg i videre bearbeiding.

1. Uttrykksrikdom
 - forsiktighet
 - glede og energi
 - kropper i bevegelse
 - motstridende følelser
 - sinne og uro
 - tilgjengelighet
 - ro
 - tårer
 - vitalitet og kontakt med livsfølelsen
 - å gi seg hen

2. Fellesskap
 - den samlende musikken
 - intersubjektivitet
 - musikken som felles ressurs
 - oppmerksomhet mot hverandre
 - utvide til utenforstående – når andre inviteres inn

3. Agens

- det estetiske som handlingsrom
- her-og-nå-lek og glede uten mål
- ingenting er feil

Fase 9: I en stadig spiralprosess med materialet, gjennom skriveprosessen og i stadige møter med mine egne spørsmål som jeg stiller tidligere i kapittelet for å få formidlet det jeg ser og om åpne begreper, lander jeg på det som nå presenteres i studiens resultatkapitler. Her vil man kunne se endringer fra det som er presentert over. Helt mot slutten, høsten 2021, endte jeg også opp med å endre «relasjoner» til «fellesskap» som det best egnede begrepet for studiens andre resultat.

Når det gjelder de tre hovedresultatene, legger jeg ved dokumentasjon på hvor mange utdrag som er kodet, og hvor mange filer (intervjuer og feltnotater) de er kodet fra (vedlegg 9).

I denne fasen valgte jeg også tidvis å kutte ut noen empiriutdrag og heller gå i dybden av *noen* eksempler, fordi de belyste saken også enkeltvis. Jeg valgte dette og fant støtte i IPA sin ideografiske tilnærming, fordi jeg søker etter hva *denne* opplevelsen er for *denne* personen, og at tema dermed kan representere ett eksempel, en nyanse og et aspekt man kan gå i dybden av, fremfor å være eksemplifisert gjennom mange empiriutdrag.

Samtidig kan det oppfattes som at materialet da ikke får den plassen det fortjener, at materialgrunnlaget kan virke mindre enn det er. I siste runde valgte jeg derfor å gå igjennom alle kodede temaer og å trekke inn flere empiriutdrag for å underbygge hvert undertema bedre og for å speile materialets omfang.

Jeg har også gjort det valget at enkeltteksempler kan belyse flere av nyansene i ulike resultater. Når de ikke umiddelbart er blitt kategorisert under ett resultat, men er kodet under flere, mener jeg de rommer kompleksitet og flertydighet, og at de dermed må sees i lys av ulike

perspektiver. Når disse eksemplene gjentas, har jeg gjort eksplisitt hvilke nyanser ved temaet de belyser når de omtales. Dette kommer også frem gjennom hvilke hovedresultater de er plassert under. Jeg har da ikke gjentatt hele empiriutdraget, men enten en liten del eller vist til tidligere omtale.

Jeg har nå presentert de ulike fasene i hvordan materialet har blitt bearbeidet og analysert, og som altså har ført frem til studiens resultat. De ulike typer kilder har gitt sine bidrag til resultatene, slik jeg har vist ovenfor. Analyseprosessen har pågått over tid som en hermeneutisk spiralprosess med pendling mellom helhet og del, materiale, forsker og teori, som har vært mer eller mindre fremtredende i de ulike fasene, som beskrevet over.

I det følgende vil jeg gi noen eksempler på ulike typer temautvikling som jeg har vært inne på gjennom beskrivelsene av de ulike fasene, før jeg går videre til å presentere studiens resultat.

4.2.1 Eksempler fra analyseprosessen

Det er ingen tvil om at forforståelsen min preger studien og de teoretiske vinklingene. Samtidig er analyseprosedyren en måte å gjøre prosessen eksplisitt og vise refleksivitet rundt hvordan jeg har kommet frem til studiens resultat, på. Teoretisk overstyring handler, ifølge Fog (2004), om å bli bundet til sin teoretiske viten på en slik måte at man ikke ser noe nytt i materialet utover det som ens teoretiske bakgrunn styrer en til å se. For å unngå dette gikk jeg, som vist over, flere runder gjennom analyseprosessen for å se igjen, se tilbake for å prøve å sikre at prosessen ble så åpen, refleksiv og fri som mulig, før jeg koblet inn teori.

Et eksempel på møtet mellom empiri og teori kan gis gjennom å vise hvordan jeg gikk frem i noen av de sentrale temaene som kom til syne. Gjennom empirien har det hele tiden vært tydelig for meg at barna uttrykker mye og variert – var dette følelser som kom til syne gjennom deltakelsen? Jeg begynte å utforske noen teorier om emosjoner (se f.eks. Ekman, 1992). Jeg kjente på at dette ikke bare handler om

følelser, men om noe utover en følelse som kommer til uttrykk. Jeg ble derfor nysgjerrig på Stern (2010) og hans teori om vitalitetsformer. Her fant jeg noe som kunne møte min opplevelse av den rikdom av uttrykk som jeg opplever at kommer til syne.

Slik er det også med det som skjedde i gruppa, mellom barna og mellom barna og musikken; det ble behov for å se dypere inn i teorier om musikk som sosialmusikalsk prosess, noe jeg finner mer av i musikkterapeutisk litteratur, nærmere bestemt i Stige et al. (2010). Disse prosessene vil bli nærmere utdypet i presentasjonen av hvert resultat litt senere i kapitlet.

Slik har prosessen gått i en hermeneutisk spiral, vekslende mellom empiri og teori, forståelse og spørsmål, stadig med den ene partens bidrag til ny innsikt om den andre. Hele tiden søkes å forstå og fortolke hva barnet opplever og uttrykker, slik IPA etterstreber: å søke å forstå hva dette betyr for deltakerne i denne gitte konteksten (Smith et al., 2009).

Gjennom stadige møter og samtaler mellom empiri og teori har det kommet til syne flere aspekter ved hvert resultat. Disse gjøres eksplisitt som egne underaspekter i de bearbejdede resultatkapitlene. Noen ganger blir aspektene tydelige i empirien, andre ganger er det de teoretiske brillene som gjør at jeg ser nye aspekter ved resultatet. Jeg vil gi noen eksempler på hvordan de ulike stemmene i disse samtalene har vært med i resultatutviklingsprosessen.

Et eksempel er undertemaet «å gi seg hen». I møte med barna kunne jeg oppleve med kroppen, både i intervjuene og gjennom mine observasjoner i musikksamlingene, hvordan noen av barna var preget av en intens oppmerksomhet, et intenst nærvær i møte med musikken. I intervjuet med Olga snakker hun om å hengi seg. Kanskje var det dette som satte meg på sporet av å bruke «hengivelse» som undertema? Når jeg gikk til teorien, fant jeg at Vist (2009) også snakker om hengivenhet som egen kategori, som en kvalitet som har en egen plass i musikkopplevelsen. Begrepet dukker altså opp både i litteraturen jeg begynte å undersøke, og i materialet, samtidig som det gir gjenklang i

det jeg ser i barnas fortellinger og i måten de uttrykker seg på. Jeg har for eksempel allerede kodet et eksempel fra intervjuet med Klara som «nærvær». Det samme eksempelet har jeg også kodet som «kroppslighet» (se vedlegg 8). Som en kombinasjon av disse to og med flere eksempler fra intervjuer med de voksne og mine feltnotater har jeg videreutviklet dette som et undertema under resultatet «uttrykksrikdom», som til slutt ble hetende «å bli tilgjengelig og å gi seg hen» (5.3.3).

Som et eksempel på utvikling av et av temaene kan jeg nevne utdraget fra Morten i forrige kapittel (4.1.4) der han snakker om det jeg umiddelbart lager som et tema jeg velger å kalle «sterke, kroppslige (gledes)uttrykk – «musikken får meg til å skjelve, danse og le!» Når jeg i første omgang (fase 4) skulle lage temaer på tvers, havnet dette inn under temaet «følelser». Etter hvert som analysen utviklet seg i møte med forsker og teori, endret jeg begrepet fra «følelser» til «uttrykksrikdom». Som det endelige resultatet som ble valgt, har utdraget blitt et uttrykk for resultatet uttrykksrikdom, som i akkurat dette eksempelet først og fremst handler om glede og energi, om å bli vekket og få kontakt med livsfølelsen, og hvordan dette kommer til uttrykk i Mortens kropp (5.2.1 og 5.3.1).

Et eksempel på et tema som vokste frem ut fra intervjuene med de voksne, var «struktur». Dette var ikke et tema som ble fremhevet av barna, men et tema som de voksne var opptatt av, og som kom til syne i intervjuene med dem og i mine feltnotater. Sett i denne sammenhengen og i møte med relevant teori sier temaet noe om rammevilkårene for barnas agens (dette resultatet kan leses i 7.5).

Gjennom presentasjonen av resultater og undertemaer kan leseren følge hvilke kilder som danner grunnlaget for hver del, gjennom å lese empiriutdragene.

4.3 Oppsummering av analyseprosessen og veien videre

Gjennom analysemetoden har jeg fått hjelp til å komme frem til de fremtredende temaene, eller resultatet for studien. Jeg har nå beskrevet den analytiske veien som førte frem til disse resultatene. I de følgende tre kapitlene vil jeg presentere studiens tre hovedresultater.

Innledningsvis i hvert resultatkapittel velger jeg å gjøre rede for en refleksjonsprosess som jeg har skrevet ned *etter* at resultatene var klare. Denne refleksjonsprosessen sees som en videreutvikling av resultatene og blir en introduksjon til hvert resultatkapittel. Under hvert undertema gjøres en analyse i tre ulike analyselag og drøftes med relevant teori. Dette er for å gjøre det lettere for leseren å følge teksten og samtidig beholde en nærhet mellom alle analyselagene. Hvert undertema presenteres direkte med empiriske eksempler (analyselag 1), deretter belyses de med mine tolkninger og refleksjoner (analyselag 2), for så å bli drøftet med teori (analyselag 3). I resultatkapitlene følger altså en ny helhet, satt sammen av meg som forsker med utgangspunkt i og ved hjelp av IPA-prosedyren. Dette sees også som en del av den analytiske prosessen.

Jeg har brukt forkortelser for de ulike kildene jeg bruker gjennom analyse og drøfting: feltnotater = FN, utvidede feltnotater = UFN, Merete = Me, Klara = K, Einar = E, Morten = Mo, Sverre = S, Petter = P, Maria = M, Olga = O, Cecilie = C og Beate = B. Jeg bruker tall for å vise hvilken meningsenhet i intervjuene jeg viser til. Eksempelvis betyr «Me5» meningsenhet nummer 5 i intervjuet med Merete. Når jeg bruker tall, for eksempel 5 i forbindelse med at jeg siterer fra feltnotater, viser det ikke til en meningsenhet, men til feltnotat nummer 5. Feltnotatene er ikke delt inn i meningsenheter.

Jeg har valgt å midtstille sitater fra intervjuene, mens sitater fra feltnotater og utvidede feltnotater ikke er midtstilt. Som nevnt i avsnittet om transkribering (3.6.3), har jeg markert og beskrevet noe i transkripsjonene. Det er skrevet inn når noen ler (latter), eller når det oppstår en pause (pause), og hvordan noen sier noe når dette er

påfallende (glidende nedgang). Når noen avbryter hverandre, er dette markert med *. Av og til kutter jeg ut noen setninger eller ord, fordi de blir overflødige. Hvis dette skjer innen et sitat, bindes et sitat sammen ved å markere med (...) der det er kuttet noe. For å understøtte resultater og tydeliggjøre poeng kan det forekomme eksempler fra intervjuer av og feltnotater knyttet til andre barn.

Forskningsspørsmålet jeg har stilt er: *Hvilke aspekter ved relasjonell helse kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage?* Spørsmålet besvares med de tre resultatene jeg har kommet frem til gjennom prosessen presentert i forrige avsnitt, kalt «Analysearbeidets ulike faser» (4.2). Hovedresultatene har jeg valgt å benevne som *uttrykksrikdom*, *felleskap* og *agens*, og disse vil i det følgende bli presentert i hvert sitt resultatkapittel. Innenfor hvert resultat har jeg valgt å bruke underoverskrifter som fremhever aspekter ved hvert resultat som har kommet til syne i materialet. Disse vil bli presentert i hvert resultat- og drøftingskapittel som undertitler.

5 Uttrykksrikdom – om å være seg selv

I dette kapittelet presenteres resultatet «Uttrykksrikdom – om å være seg selv». Jeg innleder kapittelet med å presentere begrepet *uttrykksrikdom* slik det har utviklet seg i en refleksiv prosess som er nedskrevet etter at resultatene var klare. Det sees derfor som en videreutvikling av resultatet.

Kapittelet er videre disponert slik at utdrag fra materialet presenteres, etterfulgt av mine tolkninger og analyser, samt noe drøfting ut fra relevant teori. Noe av materialet fra denne første delen (5.2) vil også inngå i de teoretiske drøftingene i del to (5.3), der jeg velger å gå videre og dypere inn i noen perspektiver.

5.1 Videreutvikling av resultatet uttrykksrikdom

Uttrykksrikdom inkluderer *følelser*, *vitalitet*, *vitalitetsformer* og *subjektivitet*. Subjektiviteten (Van Hooft, 1997), følelsene og vitaliteten og vitalitetsformene de uttrykkes med og gjennom (Stern, 2010), sammenfattes i begrepet *uttrykksrikdom*, og jeg vil i det følgende begrunne hvorfor og hvordan jeg kom frem til dette.

Følelser ble vurdert som resultat, men jeg kom frem til at det som kom til syne, var mer sammensatt enn å handle om «bare» følelser. Følelser har likevel en plass og er lette å få øye på i materialet.

Gjennom analyseprosessens mulighet til å se dypere inn i materialet av og om barna fremsto barna mer og mer som unike personligheter som hadde ulike måter å uttrykke seg på, uansett hva slags følelser det gjaldt. Barna hadde også, ut fra både erfaringer og relasjoner, ulike tilnærminger til opplevelsene de fikk i og gjennom musikken. Det så også ut til at musikken kunne vekke og sette dem i kontakt med følelsene deres. Følelser kommer til syne og drøftes som en del av begrepet uttrykksrikdom.

Vitalitet inngår i begrepet uttrykksrikdom og er blitt et av temaene i analysen. Med bakgrunn i livligheten, gleden og iveren som ofte kom

til syne i musikksamlingene, var vitalitet et treffende begrep. I samsvar med den etymologiske betydningen er dette et uttrykk for den livskraft²⁴ som kommer til syne i materialet.

Når barna uttrykker seg rikt, variert og nyansert, og jeg prøver å gripe hva som skjer, ble det naturlig å utforske Stern (2010) sitt begrep *vitalitetsformer*. Det som er i fokus, er ikke hvorfor noe skjer eller hva som skjer, men hvordan, sier Stern (s. 8): «They concern the how, the manner and the style, not the what and why.»

I mine analyser er jeg også opptatt av hva og hvorfor knyttet til barnas opplevelser. Samtidig handler dette «hvordan» om hvert enkelt barns uttrykk og hvordan jeg kan forstå dem, og blir derfor viktig. Vitalitetsformer handler nettopp om hvordan vi kommuniserer indre tilstander til hverandre, og ble derfor relevant i utforskingen av barna og deres kommunikasjon.

Vitalitetsformer er en egen opplevelse, og ifølge Stern den mest fundamentale av alle erfaringer som kjennes og føles knyttet til menneskelig bevegelse. Når det er snakk om *bevegelse* (både mental og fysisk), er det den *indre opplevelsen av bevegelse*, både i en selv og i andre. Vitalitetsformers dynamiske kvaliteter er det som bærer den subjektive opplevelsen av bevegelse, intensitet og kraft i tid og rom. Til sammen utgjør disse aspektene opplevelsen av vitalitet, opplevelsen av livskraft. Og utforskingen ligger i å se hva det kan tilføre, og hva man oppdager i barnas uttrykk når blikket rettes blant annet mot vitalitetsformene i kommunikasjon. Vitalitetsformene gjenspeiles også i valget av tema, som handler om hvordan noe vekkes i og kommer til syne hos barna.

Subjektivitet er et begrep som favner barnas uttrykk for og opplevelser av å være seg selv med hele sitt følelsesrepertoar. Begrepet harmonerer godt med et individuelt fokus, der hvert barn søkes løftet frem for å svare på studiens problemstilling. Subjektivitet er også et begrep som er sentralt i Stern (2003) sin tenkning, der utviklingen av et subjektivt selv

²⁴ <https://naob.no/ordbok/vitalitet> (01.06.2021)

inngår som én av fem måter vi relaterer oss til andre på. Det å utvikle et subjektivt selv handler om å kunne relatere til andre samtidig som man utvikler sin autonomi og selvstendighet. Subjektivitet sier noe om hvert barns individualitet. Dette temaet ble etter hvert skilt ut som et eget hovedresultat og ble etter hvert til «agens», som jeg vil komme tilbake til.

Det ble tydelig for meg i materialet at barna så tydelig fremsto som individer med sine særegne uttrykk. Derfor ble også identitet og subjektivitet knyttet sammen som forslag til tema. Stern (2010, s. 13) snakker om den enkeltes ulike vitalitetsformer som «dynamic movement signature», en slags identitetssignatur. Han snakker også om «en annen persons karakteristiske vitalitetsaffekter» (Stern, 2003, s. 250). I hans sammenheng er det ikke konteksten som er viktigst; det er barnets uttrykk som er i fokus, noe som harmonerer med det jeg ser i materialet som jeg har valgt å betegne som uttrykksrikdom.

I møte med materialet vokste det frem et ønske om å finne et begrep som favner barnas uttrykk, følelser og vitalitet uten å kategorisere følelsesuttrykk som positive, negative, gode eller vonde. Med begrepet uttrykksrikdom ønsker jeg å få frem at det å uttrykke seg forskjellig er en rikdom, og at alle typer følelser og uttrykk har sin plass i dette.

Uttrykket refererer til det som kommer til syne, og som forsker kan jeg bare si noe om det jeg ser og tolker at barnet uttrykker. Det vil hele tiden være min tolkning av det barnet uttrykker, det som kommer til syne for meg. Dette harmonerer med det fenomenologisk-hermeneutiske ståstedet (Gadamer, 2012) som studien bygger på.

Uttrykksrikdom er en viktig side av hvordan barn får mulighet til å uttrykke sin opplevelse, som et utgangspunkt for hvordan de blir møtt av de voksne som til enhver tid er rundt dem. Det ble derfor viktig med et begrep som hadde en raus forståelse av barnet og et åpent syn på hva som kunne komme fra barnet. Begrepet søker å gi uttrykk for at alle typer uttrykk gir viktige bidrag. Det handler om hvordan deltakerne i barnegruppa bidrar med hver sin unike klangfarge og følelsesmelodi, og slik kan det totale uttrykket bli rikere.

Gjennom det som utgjør materialet, kan jeg se og lytte til bare én om gangen og merke hver enkelt, og nyansene i deres uttrykk blir tydeligere. Dette er også i tråd med analysemetoden, der det handler om å lese igjen og igjen for på den måten å komme dypere inn i materialet (Smith et al., 2009). Jeg ser og lytter også gjennom de voksnes betraktninger både av situasjonene og av barna. I notater og i utvidede loggnotater kan jeg gjenoppleve barnets fremføring av seg selv. På sitt beste fungerer intervjuet som en situasjon der barnet, sammen med meg i vårt felles møte i og med musikken, kan «kaste seg uti» musikken og utfoldelsen med alle de nyanser det innebærer.

Forståelsen av barn i studien kjennetegnes av at barnet utvikler seg i relasjon til sine omsorgspersoner og omgivelser, som en prosessuell dialogisk konstruksjonsprosess der følelser blir forstått som den grunnleggende drivkraften i denne utviklingen (Trondalen, 2016). Det er derfor naturlig at omgivelsene og relasjonene også blir gjenstand for utforskning, men innenfor dette kapitlet vil lyskasteren være rettet mot hvert enkelt barn og dets følelser og uttrykk.

Uttrykksrikdom analyseres og drøftes som et aspekt ved helse. Flere aspekter ved dette overordnede temaet kommer også til syne for meg gjennom analysen, noe jeg viser ved å tematisere sider ved uttrykksrikdom i overskriftene «glede og energi», «sinne og uro», «forsiktighet og usikkerhet», «kontakt med livsfølelse», «kropper i bevegelse» og «å gi seg hen».

5.2 Noe vekkes og kommer til uttrykk ...

De uttrykker jo forskjellig. Alle har hver sin personlighet som kommer frem i dette (..) Ja, det er da at ... de bare får lov til å ... at du ikke må tvinge frem ... at de lar personligheten få være sin – være meg selv. (C28)

Sitatet er hentet fra intervjuet med barne- og ungdomsarbeider Cecilie og illustrerer noe av det som kommer til syne for meg i barnas

deltakelse i den sosialmusikalske praksisen. Den vekker og gir tilgang til og rom for ulike og unike følelser og uttrykk. Noen uttrykker seg med stor fysisk variasjonsrikdom, andre forteller roligere, både med ord og kropp; alle på sin personlige måte. Pedagogisk leder Maria sier det på denne måten:

*... for det kommer frem det som skal frem på en måte
mm ... tenker jeg ... (pause) ... og ja, jeg tenker at
musikk er sterke ting å holde på med ... (pause).
(M37)*

Maria er tydelig på at hun ser mye som vekkes i barnegruppa i møte med den sosialmusikalske praksisen. «Sterke ting å holde på med», sier hun og gir uttrykk for at hun ser at musikk virker på sterke måter. I det følgende vil jeg utype disse «sterke tingene» som kommer til syne i materialet, og velger å dele dem inn i det som vekkes og kommer til uttrykk (4.6.1), for deretter å utdype hvordan dette gir kontakt med livsfølelsen (4.6.2).

5.2.1 Glede og energi

Etter første samling har jeg skrevet i mine feltnotater:

De voksne sier om Klara at hun strever med å være et innesluttet barn som trekker seg bort fra sosiale sammenhenger. Hun var et stor smil, strakk opp hendene i luften og ropte «Dette var gøy!» (FN1)

Det er helt tydelig at en glede vekkes i Klara allerede i første musikkamling. Om sangen «Slå på pinne» har jeg skrevet:

*Denne frembringer mye latter og humor! Fortere, fortere!! De ler godt, kanskje særlig de minste? Når jeg «lurer» dem, er det et høydepunkt.
(FN3)*

Barne- og ungdomsarbeider Cecilie forteller om hva hun husker fra da vi startet opp med musikkamlingene:

Noen av de første gangene når vi kom inn, den der spenningen og noen av ungene var litt sånn elektriske, de visste ikke helt hvor de skulle gjøre av seg, for dette var jo SÅÅÅ MASSE. (C4)

Et annet sted i intervjuet snakker hun om hvor ivrige barna blir:

Det er herlig, de blir så ivrige der. Den, jeg følte vi måtte jobbe litt med den for å få dem til å være litt tålmodige og vente på ... (hever stemmen i lysere leie) akkurat som du sier «klar, ferdig, gå», du må liksom vente (latter). (C15)

Jeg ser disse utdragene som uttrykk for glede og forventning hos barna.

I følgende utdrag må det kanskje tas forbehold om at jentene blir litt ivrige av hverandre, men jeg synes likevel det sier noe om at musikkens samlingen kan oppleves som noe gøy og gledefylt, når Merete og Mathea svarer:

***B:** Det var jo andre ting vi gjorde i musikkensamlingene – vi danset f.eks. (...) **Merete:** Mm
B: Hva synes dere om det da? **Merete:** At det var gøy!
Mathea: Gøy. (...) **Merete:** Alt var gøy! **Mathea:** Alt, alt var gøy! (Me11)*

Et annet uttrykk for glede opplever jeg hos Morten når jeg spør hva som skjer når vi lytter til sangen *Elektrisk* av Marcus og Martinus. Morten svarer med glede og begeistring i stemmen:

*Ja, ja! Det var Marcus og Martinus! **B:** Ja! Hva synes du om det, da? **Morten:** Ja, det var veldig gøy! **B:** Var det det? Hva skjer med kroppen din da, når du hører den musikken? **Morten:** Å, jeg danser og jeg skjelver og jeg bare ler og sånn. **B:** (ivrig) Gjør du det? (...) **Morten:** Ja, bare ... Jeg bare begynner å danse med en gang! (Mo3)*

Spørsmål om de ulike sangene kan se ut til å utløser minner. Når jeg spør Klara om den samme sangen, svarer hun slik:

B: (Jeg begynner å synge innledningen til Elektrisk):
Ooooo. (Det går tre toner før Klara hiver seg på)
Klara: Oooo. Og så, jeg husker du sa, jeg husker du sa ooooo (hører at hun begynner å hoppe rytmisk til melodien) **B:** Ja, at dere kunne hoppe? **Klara:** (fortsetter å hoppe mens hun svarer) Ja. Så, så gjør de dette og bokser i taket (hopper fortsatt). **B:** Åh, bokser i taket når vi synger ooooo (Klara begynner å hoppe igjen når jeg gjentar og synger med. Hun synger videre når jeg fortsetter med spørsmålet mitt) Likte du det, da, å hoppe opp og ned? **Klara:** (synger videre) Fantastisk! **Klara:** (stopper å hoppe) Egentlig er det «elektrisk», jeg sier noen ganger fantastisk. **B:** Ja. Er det fantastisk, da? **Klara:** Ja (på innpust). (K5)

Klara forteller når jeg spør om hun husker «bom chika bom»:

Klara: Ja! Begynner å synge: «Bom chika, bom chika bom-bom-bom!» **M:** Hva var det vi gjorde da? Når vi sang den? **Klara:** Vi gjorde sånn! (hører hun går litt unna mikrofonene og tramper taktfast til sangen slik vi gjorde i gruppa mens hun synger) Bom chika. Jeg begynner å synge med, og hun fortsetter etter hvert alene. Hele sangen med full innlevelse og de dynamiske variasjonene vi hadde. **M:** Ble du overrasket da, når vi sa ha (gisp midt i sangen) (pause) Chika chika! **Klara:** Ja litt! (ler) **M:** Det var litt gøy. **Klara:** Ja, for første gangen ble jeg litt ... jeg visste ikke det at du skulle si «ha» (kort gisp på innpust) **M:** Nei! **Klara:** Chika chika (raskt nedadgående) **M:** Nei, da visste du det ikke. Men så visste du det neste gangen? **Klara:** Bom, chika!

(fortsetter med innlevelse mens hun stamper i gulvet).

(K3)

Utdragene over viser hvordan flere av barna uttrykker stor glede og begeistring over å delta i musikkksamlingene. De ansatte kommenterer også den gleden og forventningen de ser hos barna. I den videre analysen og drøfting av disse gledesuttrykkene velger jeg å fokusere på Morten og Klara.

Morten beskriver en spesiell glede knyttet til musikken som han har vært med å velge selv; sangen *Elektrisk* av Marcus og Martinus. I intervjusituasjonen, som i musikkksamlingene, uttrykker Klara stor begeistring knyttet til den samme sangen.

Hos Klara utløser den energi og glede, og det tar ikke mange sekundene før hun er i gang med dansen. Hun bruker ordet *fantastisk* for å beskrive det. Hun hopper rytmisk til sangen mens hun varierer de ulike temaene med ulike bevegelser.

Begge starter liksom med en eksplosiv intensitet rett fra rolig samtale. Morten nesten roper ut «Ja, ja!» med stor intensitet i stemmen. Og Klara begynner etter kort tid å synge og hoppe, synger på inn- og utpust og holder et intenst nivå over en tid. Før hun plutselig stopper opp for å svare på spørsmålet. Deretter tar hun opp igjen hoppingen, like plutselig og eksplosivt. Jeg opplever dette som modulasjoner og endringer i vitalitetsformer og sterke uttrykk som vekkes i løpet av et kort øyeblikk.

Ut fra intervjusituasjonen har jeg inntrykk av at Klara forteller mer fysisk. Morten refererer til musikken slik den opplevdes i situasjonen, men energien som både hun og Morten kjenner og uttrykker i møte med sangen, er like sterk. Morten forteller det med ord, mens Klara danser opplevelsen. Begge med høy intensitet i stemme og uttrykk når de snakker og synger.

I Mortens tilfelle setter sangen ham umiddelbart i modus til å danse, og han beskriver nærmest en følelsesmessig eksplosjon i møtet mellom seg selv og musikken. Han uttrykker sterke følelser når han bruker ord som

skjelve; en sterk gledes- og følelsesreaksjon som har satt seg i kroppen. Det kan handle om hans glede over at dette er en sang han har vært med på å velge selv, han har et forhold til den også utenom barnehagen. Når alle barna hopper og danser til sangen, kan det være en bekreftelse av Mortens valg av musikk. Det kan også være en glede han deler med resten av barnegruppen, og som blir en del av fellesskapets musikalske «konto» (Pavlicevic, 2010). En glede over fellesskap og felles energi gjennom hopping og dansing. I tillegg kan det ligge energi i musikken som Morten kjenner igjen fra tidligere når han har hørt denne musikken, at akkurat denne musikken fører til en god følelse i kroppen. Sangen representerer en del av en kommersiell barnekultur, artistene Marcus og Martinus, som Morten kanskje ser opp til og ønsker å identifisere seg med?

I møtet mellom musikken og barna i eksemplene over er det tydelig at musikken vekker dem og vekker sterke følelser og opplevelser av glede og energi. Her er dette tydelig når jeg ser både Klara og Morten, hvordan de «vekket» i møte med musikken, slik Stern (2010) bruker begrepet *arousal* om å være vekket. Selv om denne «vekkelsen» kan gjelde mange typer følelser, kommer den tydelig til syne her når det som vekkes i barna, er en sterk glede og energi. Når Klara uttrykker sin glede gjennom taktfaste hopp, og Morten «skjelver og danser», er det sterke og glededefylte opplevelser i sving. Dette kan sees som at barna får en følelse av å være levende, vekket og i flyt, gjennom at opplevelsen får karakter av en dynamisk vitalitetsform (Stern, 2010, s. 23), og først da kan det kjennes som en livsfølelse, en følelse av å være i flyt, være levende. *Arousal* er nervesystemets mest fundamentale kraft, det handler om å bli vekket, satt i bevegelse, og er kraften som initierer, gir styrke og varighet til nesten alt vi gjør, sier Stern (2010, s. 58). Det som også preger disse eksemplene, er intensiteten, og innenfor musikkpsykologien blir *arousal* brukt for å si noe om den følelsesmessige intensiteten i responsen på musikken, men også om graden av aktivisering i nervesystemet (Sloboda & Juslin, 2001), slik jeg ser hos både Klara og Morten her.

5.2.2 Sinne, trøkk og uro

Det er ikke bare gleden som vekkes og kommer til syne gjennom den sosialmusikalske praksisen. Her kommer også både sinne, kraft og uro til uttrykk på ulike måter. I andre musikksamling ble det mer urolig enn jeg hadde forventet på forhånd:

Det ble en del uro av det, så jeg tenkte jeg måtte prøve å roe dem litt ned. Tok frem sjøtromma. Da ble det liv!! Virket helt mot sin hensikt, for å si det sånn. Først ble de helt stille et kort øyeblikk ..., så brakte det løs og alle ville prøve... Hadde fått satt seg, men da det stille øyeblikket var over, stormet noen frem til meg. Slo på tromma og prøvde å dytte den fra side til side for å få lyd ... Andre satt stille og så på. Fikk dem til å legge seg ned og se opp på tromma mens jeg gikk rundt og spilte for dem. (FN2)

Denne samlingen var Petters første, og jeg har allerede da observert ham:

Petter, som ikke hadde vært med første gang, var med i dag. Han er en gutt som har mye uro i seg, og som de voksne sier er vant til klare instruksjoner og forventninger slik at han vet hva han skal forholde seg til. Han var svært urolig i denne timen. Det var flere som var urolige. Dette kan skyldes flere ting. (F2)

Det kan være flere grunner til denne uroen, både for Petter og de andre. Det var andre samling, kanskje hadde ikke musikksamlingen samme nyhetens interesse som forrige time? Kanskje var Petter usikker i denne nye situasjonen og reagerer med uro? Kanskje trekker barna hverandre med seg, slik at uroen smitter? Av og til kan en musikksamling fortone seg urolig uten at man vet helt hva det skyldes.

Det kan synes som at musikken eller introduksjonen av sjøtromma i utdraget over skapte et voldsomt liv i gruppa. Det samme skjedde da vi skulle ut på gulvet og danse i en annen musikksamling:

Hele rommet tok av. Einar krøp inn i en krok. Han var også veldig stille gjennom hele samlingen. Tok ikke imot egget, f.eks. Spent på

hvordan han har det i samlingsen. En annen fant kroken sammen med ham, men da tok en voksen affære og inviterte ham ut på gulvet. Maria danset sammen med ham og prøvde å engasjere. En utfordring? Kanskje er en slik situasjon som fri dans for fritt, for åpen? (FN5)

Her er det litt forskjell på hvordan barna vil ha det. Noen «tar av» på dansegulvet, mens noen da helst vil kripe inn i en krok. Man reagerer ulikt på uro, lyd og røre.

Petter gir uttrykk for både glede, begeistring, sinne og irritasjon både i musikk-samlingsene og i intervjuet. Intervjuet er preget av mye bevegelse rundt i rommet og skiftende uttrykk fra Petter. I forkant av utdraget slår Petter hardt og «sint» i bordet, noe jeg tolker som at han er litt sint. Det er nok derfor jeg spør ham på denne måten:

***Petter:** Jeg synes det er kjekt å spille sånn hardt! **B:**
Ja, det var høyt (...) Men er du sint, da, når du
spiller? Eller er det bare det at du synes det er kjekt å
spille hardt? **Petter:** Nei, jeg er sint! **B:** Er du sint?
Hvorfor er du sint da? **Petter:** fordi jeg vil! (P3)*

Petter har også en del utrygghet i seg, og pedagogisk leder Maria sier om ham: «Han er nok veldig utrygg. Han må alltid holde noe i hånden.» Ifølge henne trenger Petter, i motsetning til de «rolige» barna, å «lære å være rolig» (M16). I tillegg har han «masse følelser og masse energi, men enormt behov for å falle til ro også», sier Maria, men også at han er «veldig sosial og veldig glad i folk» (M16).

Samtidig forteller hun om Petter at han kjenner en som spiller trommer, så «han har nok (..), fått med seg litt av at det kan være godt trøkk. For han liker jo godt at det kan være litt trøkk» (M16).

Maria kommenterer populærmusikken når hun sier:

*Det er jo mye uro og mye, ikke minst, spesielt det er
... den der ... moderne musikken, den
populærmusikken, når du tok den fram, så ble de
nesten oppgira (...) Jeg lurer på hva det er i*

populærmusikken i dag som girer barnehagebarn så opp. (M10)

Musikken kan favne og uttrykkes gjennom både kompleksitet, skifter og variasjon. I musikken kan dette høres her når han forteller om spillingen sin i musikksamlingene; som et kraftfullt uttrykk. Når Petter spiller for barnegruppa i musikksamlingene, høster han stor jubel fra de andre (FN5, FN7).

Der er flere utdrag fra materialet her som tematiserer aspektene sinne, trøkk og uro. Jeg velger i det følgende å gå litt dypere inn i utdragene med Petter, som et eksempel, som også kan belyse mer generelle sider ved disse aspektene.

I flere av de musikkaktivitetene det vises til her, går tromma rundt, og flere spiller hvert sitt solovers på tromma. Hvert vers kan høres veldig ulikt ut, noe det også gjør når de forskjellige barna legger sitt eget uttrykk i det. På denne måten kan barnas uttrykk og subjektivitet gjøres mer eksplisitt, både for barnet selv og for omgivelsene.

Musikken kan sees som en annen modalitet (Stern, 2003) av en opplevelse eller følelse barnet har inni seg, som for eksempel Petters kraft eller sinne. Når modaliteten uttrykkes på tromma og rammes inn av en sang, kan dette oppleves som en ytring fra barnet til gruppa.

Dette fordrer musikk som barnet kan inngå i relasjon med, som åpner opp for det frie, for leken og improvisasjonen, slik denne sangen gjør. Sangen er en blues med tre akkorder, og jeg synger: «Petter spiller blues» gjentatte ganger, mens han kunne spille fritt på tromma og jeg justerte akkompagnementet på pianoet. Når Petter er med i sangen, tilpasser han seg, venter til det er hans tur, mens den ene solisten etter den andre spiller sitt vers.

«Jeg syns den tromma var best. (...) hvis du ville begynne å spille på trommer, *det* er artig!» sier Petter videre (P4). Det kommer frem at den sterke lyden er en viktig årsak til at det er så artig. Senere i intervjuet sier han: «Jeg skal gjøre sånn så alle får, sånn at alle blir trøtt i hodet!» (P4)

Han opplever det *artig* å spille sterkt. I tillegg til at Petter er vant til at noen han kjenner, spiller trommer med trøkk, kan en tolkning være at det kan tenkes at hans kraft kom til sin rett her i trommingen? Kanskje til og med anerkjent som noe godt? En kraft han til vanlig har litt vanskelig for å kanalisere, og som ofte gjør at han får problemer i fellesskapet? Jeg får en fornemmelse av at Petter derfor har behov for å være sint og «spille» hardt innimellom.

Musikkens kvalitet er ikke uviktig, men det som også er viktig, er at kvalitet også kan gjelde andre faktorer. De emosjonelle, de kommunikative sidene og den enkeltes opplevelse og ytring av og i musikken blir tillagt vekt, slik Petter her ytrer seg. Disse sidene ved musikken kommer i tillegg til de kvalitative sidene ved selve musikken, slik også DeNora (2000) og Ruud (2002) tar til orde for.

I dette eksempelet er en av musikkens kvaliteter at man kan inngå i relasjon med den. Et blueskjema som gjentar seg, og som Petter kan improvisere innenfor. Og det er selvsagt ikke uviktig hvilken musikk som velges, da et mer fast verk med et annet uttrykk ville gitt Petter klarere forventninger, og dermed også rom for at dersom han gjorde noe annet enn forventet, ville musikken kunne virket mer begrensende. Bluesen gjør motsatt; den åpner for at det er den som akkompagnerer, som følger Petters uttrykk. Innenfor åpne rammer kan Petter være sint og spille hardt uten at det er å bryte noens forventninger til ham.

Et annet perspektiv er at det kan sees som om *musikken* kan romme barnets uttrykk, og her Petters sinne. I sin studie av musikkopplevelse og følelseskunnskap fant Vist (2009) at det som kan karakteriseres som negative følelser, både aggresjon, sorg og sinne, kan være positivt i en musikkopplevelse. Ikke bare positivt, men faktisk gi følelsen større dybde. Ut fra dette kan vi si at Petter kanskje har opplevd eller oppfattet dette; at også hans uttrykk kan sees som noe positivt i det musikkuttrykket han velger.

5.2.3 Forsiktighet, ambivalens og usikkerhet

Pedagogisk leder Maria sier om Einar: «Ja, for han er det viktig å se også, for han er så stille, han har så mye inni seg, så han er viktig å se» (M25). Barne- og ungdomsarbeider Olga sier også noe om den forsiktige tilnærmingen Einar har: «Det vises jo veldig godt i musikken hvem som er veldig innadventt, altså som går inn i seg selv, og hvem som lever seg inn i ...» (pause) (O14).

Andre barn tilnærmer seg også praksisen på forsiktig vis. De første musikkamlingene der barna spiller instrumenter, kryper Merete raskt opp på fanget til barne- og ungdomsarbeider Cecilie når det blir hennes tur, og Cecilie forteller i intervjuet: «Jeg hadde jo Merete og Jenny på fanget et par ganger i begynnelsen. Fordi *det* trengte de» (C30). Om Sverre forteller Cecilie:

Sverre og som ... Det er gjerne litt ... for ... stort... At han vil heller.... Men han sitter jo og observerer og observerer og får med seg ALT. Så kan han bruke det seinere. (C 28).

Det er som om han sitter der og observerer, tar til seg, får med seg alt og samler på det, slik jeg tolker Cecilie.

I mine feltnotater har jeg skrevet om Meretes usikkerhet:

Merete ble litt usikker da hun plutselig satt på tromma. Jeg spurte om hun hadde lyst til heller å spille det instrumentet hun spilte solo på forrige gang (det var cymbalen på Haydn). Dette sa hun ja til. Tror hun må vite at hun mestrer for å tørre å spille for de andre. (FN7)

Når jeg snakker med Merete i intervjuet, gir hun uttrykk for det som kan tolkes som en viss ambivalens. Innledningsvis åpner jeg for at man kan si det man mener, at det er greit å si «hvis du synes at det ikke var så kjekt eller at det var kjempekjekt, Merete, eller litt begge deler?» (M1).

Når jeg ser de foregående eksemplene i sammenheng med avsnittene om både glede, energi, sinne og uro, kan de si noe om hvordan barna er ulike i møte med den sosialmusikalske praksisen. Einar er viktig å se,

sier pedagogisk leder Maria. Kanskje er det slik at hun har sett hans følsomhet og hans forsiktige uttrykk og derfor poengterer at det er viktig å se godt etter? Barne- og ungdomsarbeider Olga mener at møtet med musikken viser godt hvem som går inn i seg selv og «lever seg inn», og knytter dette til Einar, og ser en følsomhet i ham, slik jeg tolker det.

Og Cecilie ser at Merete trenger et fang. Merete viser at hun trenger en trygg forankring når hun møter verden og det «nye» som den har å by på, idet hun sitter på Cecilies fang. Cecilie var oppmerksom mot Merete og lot henne få den tryggheten hun søkte, ved å la fanget være tilgjengelig så lenge hun trengte det.

For disse erfarne barnehageansatte ser sårbarheten hos Einar og Meretes behov for et fang. For å forstå hvert enkelt barn må man tone seg inn på akkurat dette barnet. Når Einar «har mye inni seg» og viser at han «lever seg inn i», har han formidlet dette til omgivelsene. Han uttrykker seg forsiktig, men formidler likevel noe av det han har inni seg.

Når det blir snakk om å fremføre, beskriver Klara motstridende følelser:

*... Veldig sjenert og ... **B:** Ble du litt sjenert? **Klara:** Også veldig gøy! **B:** Var du sjenert og synes det var gøy på en gang? **Klara:** Veldig skummelt og ... veldig trist og Veldig morsomt og veldig sint og ... Ja ... **B:** Var det mange følelser der? **Klara:** Ja.*

Hun beskriver videre i intervjuet noe som kjennes og høres ut som en kamp mellom de gode og de vonde tankene i henne:

***Klara:** Men rød tanke sa til meg da, rød tanke sa «vær lei deg», men jeg sa «neida, jeg vil ikke». **B:** Sa rød tanke at du skulle være lei deg? **Klara:** Ja. **B:** Men så sa du «jeg vil ikke»? **Klara:** Mm. Til rød tanke. **B:** Sa du det til den røde tanke? **Klara:** Mm, men ikke til grønn (...) **B:** Hva sa den grønne tanken*

da? **Klara:** Mm, grønn tanke: jeg stoler på deg, jeg skal gjøre det som du sier. **B:** Ja. Jeg stoler på deg, jeg skal gjøre det som du sier. Så grønn tanke hadde lyst at du skulle synge? **Klara:** Mm, men rød tanke ville alle skulle bare gå vekk, og jeg skulle gå hjem, og ingen konsert! (...) og ingen kake når det blir tirsdag **B:** Ja ... sier rød tanke det? **Klara:** Ja, og rød tanke er dum! (...) men grønn tanke er best. (K9)²⁵

For Klara er det det gode som blir stående igjen. Hun uttrykker hvordan hun rommer mange følelser, og samtalen kan tolkes som et uttrykk for at hun har øvelse og kanskje også mot og kraft til å velge de gode tankene (K9).

I forrige avsnitt skrev jeg om Petter som ville være sint, og som ble oppfattet som urolig. Jeg kunne også trukket frem Klara i den sammenheng, der det samme skjer fra omgivelsene; hun blir sett på som ukritisk ved at hun «mangler sperrer» i sin energi og henvendelse til andre (C16). Men det kan tyde på at Klara også har erfaringer med å bli møtt med positive forventninger.

De forventningene barna blir møtt med, vil ut fra Stern (2003) sin teori prege deres samspillmønstre. I Klaras tilfelle er det også slik, og kanskje vil forventningene hun blir møtt med hjemme, ute og i barnehagen, gi henne ulike typer spillerom og prege hennes uttrykksrikdom? Det kan se ut til at hun opplever at hennes uttrykk blir tatt imot og har en virkning på omgivelsene.

Når Klara både gjennom sangen sin og gjennom hele intervjuet gir inntrykk av at «det går bra til slutt», tross mange «røde tanker» og motstridende følelser, mener jeg dette kan leses som et positivt

²⁵ Dette har Klara øvd på gjennom å ha jobbet med opplegget «psykologisk førstehjelp for barn» (Solfrid Raknes, 2013) i barnehagen. Det er her hun har hentet begrepene *grønne* og *røde* tanker (samtale med personalet).

samspillsmønster i henne, der gode RIG-er (Stern, 2003) er etablert på bakgrunn av hennes tidligere relasjonelle erfaringer.

Kanskje er det også slik at hun gjennom sangen og gjennom gleden sangen vekker i henne, finner den kraft som van Hooft (2006) snakker om i forbindelse med den relasjonelle dimensjonen ved helsen? Slik at sangen i hennes tilfelle blir en kraft som forbinder henne til verden, slik van Hooft (s. 116) tar til orde for.

Når det gjelder Einar, ser jeg en forsiktighet og sårbarhet i møte med praksisen. Han, i likhet med Merete, trenger tid til å bygge opp gode samspillserfaringer som gjør at han kan kjenne seg trygg nok til å delta. Men det er også noe som vekkes i møte med musikken: lysten til å delta.

Ifølge Olga er det en del av livet å kjenne på usikkerhet innimellom;

*... så er det noen av guttene som hiver seg på som er... De vet liksom ikke helt hvordan de skal bevege kroppen. De står bare der og kikker på de andre og lurur på «skal jeg nå bevege meg litt, eller skulle jeg ikke beveget meg eller?» (...) **B:** Mm. Tror du de blir usikre, altså tror du det er dumt for dem at vi da danser i fellessamlingen? At det gjør at de blir mer usikre, eller? **Olga:** Det har jeg ikke tenkt på, jeg har egentlig ikke tenkt på det, men jeg har tenkt at det er, liksom, en del av livet å være med i et fellesskap og kanskje gi litt, noe av det du ikke helt er trygg på. Så jeg har ikke helt tenkt at det er noen fare med det.*
(O9)

5.3 ... og gir kontakt med livsfølelsen

I forbindelse med at et barn gråt, sier pedagogisk leder Maria at ...

... så jeg tenker at musikken er mer mangfoldig, er ubegrenset på en måte, vid, åpen, ... som går på det

*indre mennesket på dypet, hele ... ee (bekreftende).
Det er vel derfor? (M41)*

I 5.2 valgte jeg å fremheve «Noe vekkes og kommer til uttrykk»; både glede, energi, sinne, uro, forsiktighet og usikkerhet. Her har jeg valgt å fullføre setningen med «... og gir kontakt med livsfølelsen» og vil følge videre opp noen av de empiriske eksemplene. For følelsene kommer til uttrykk, og det kan se ut til at de vekker barna og setter dem i kontakt med noe som er større; med noe jeg velger å kalle livsfølelsen. I det følgende tar jeg utgangspunkt i materialet presentert over, men presenterer også nytt materiale og drøfter dette videre i lys av analyser og valgte teoretiske perspektiver.

«Å, jeg danser og jeg skjelver og jeg bare ler og sånn!» (Mo3), sier Morten, som jeg skrev om innledningsvis i dette kapitlet. Det er som om Morten ble fullstendig tatt av gode sterke følelser i møte med musikken. Men for Petter er det et poeng å «spille hardt sånn at alle får vondt i hodet», som jeg også var inne på (5.2.2). Han kommer i kontakt med det sinte, det sterke, det kraftfulle i seg selv, kan det se ut til.

Klara hopper i vei når hun kommer i kontakt med musikken. «Nå blei jeg glad» (FN9), sier hun plutselig i en musikkksamling, når jeg går over fra dypt leie og opp en oktave på en folketone fra Sunnmøre som jeg spiller på fløyta.

Stern (2003, s. 39) snakker om kroppslige signaler som kommer fra selvet, som ikke er bevisste, men som er der som den «kontinuerlige musikken» som, i Stern sitt perspektiv, «forteller at man lever». Videre kaller han endringer eller modulasjoner i denne «musikken» for vitalitetsaffekter²⁶. «Det er denne musikken som vil gjøre det mulig for det gryende selvet (...) å bryte frem», sier Stern (2003). I tillegg retter sinnet oppmerksomhet mot eller strekker seg mot det Stern kaller «det intensjonelle objekt», noe som kan være en tanke, en gjenstand eller en handling, som for eksempel *musicking* (Small, 1998) som vi gjør i musikksamlingene, for eksempel Petters ønske om å spille hardt,

²⁶ Som han senere definerer som vitalitetsformer (Stern, 2010).

Mortens tanke på musikken, Klaras oppmerksomhet mot fløyta lyse toner som gir umiddelbar glede, eller når hun kaster seg ut i hoppingen og dansen. Alle disse hendelsene ser ut til å gi en modulasjon i deres kontinuerlige «musikk», den som forteller at de lever.

Koblingen mellom musikk og vitalitetssignalene ser ut til å være tette, noe også Sloboda og Juslin (2001) kobler til den følelsesmessige intensiteten i responsen på musikken. I den sosialmusikalske praksisen ser det ut til at musikken har en tydelig evne til å «vekke» eller koble på disse signalene. Dette blir veldig tydelig hos både Petter, Morten og Klara som uttrykker seg så sterkt.

Når Klara utbryter at «*Nå ble jeg glad*», er det kanskje en slik modulasjon hun kjenner inni seg, parallelt med den faktiske modulasjonen hun hører fra fløyta. Og det som kan oppfattes som hennes higen etter det lyse, etter gleden, klinger kanskje i henne som en modulasjon i hennes vitalitetsformer og setter henne i kontakt med livsfølelsen. Dette kan det se ut til at Klara kjenner som en slags følelsesform, slik Langer (1953) kobler musikken til følelseslivet, ved at musikken kan klinge som en følelse. Stern (2003) er tydelig på at dette er koblet til hans begrep vitalitetsformer.

Vitalitetsformer trenger ikke være en bestemt følelse, men det er en helhet som har betydning for fornemmelser og følelser, som gjerne kan inneholde følelser og gi fornemmelser (Stern, 2010, s. 19). Uansett innhold, sier Stern (s. 23): «Vitality forms color the experience of the content and are colored by it as well». Fargebegrepet gir gjenklang, og det er nettopp det jeg syns kommer så tydelig frem i materialet; hvordan hver enkelt har ulike farger gjennom sine ulike vitalitetsformer og også synliggjør sine fargenyanser for hverandre, for fellesskapet. Opplevelsene farger og farges av de vitalitetsformene som oppstår og kommer til uttrykk i den enkelte, slik de for eksempel farger Klaras opplevelse av glede og Petters opplevelse av sinne.

I eksempelvis Mortens tilfelle kan det se ut til at det er en følelse av begeistring og glede som fyller formen, at vitalitetsformene gir farge til hans opplevelser, og at Mortens opplevelse farges av gleden

opplevelsen setter i gang i ham. I både Petter, Klara og Mortens tilfelle ser det ut til at det er ulike følelsetilstander, minner og tanker som kommer til uttrykk og er med på å prege vitalitetsformenes innhold.

«Primær bevissthet er i selve øyeblikket å sammenføre det intensjonelle objektet og vitalitetssignalene fra kroppen. Signalene fra kroppen spesifiserer at det er du selv som nå opplever det intensjonelle objektet», sier Stern (2003, s. 39). Det intensjonelle objektet er det sinnet beskjeftiger seg med og strekker seg mot. Slik handler det om å bebo og eie sin egen opplevelse. Fornemmelsen av et gryende selv handler om opplevelsen av å være levende mens du møter verden, sier Stern (2003). Og det kan se ut til at de vitalitetsformene som vekkes i barna i møte med musikken, kan være med på å gi en opplevelse av primær bevissthet.

Vitalitetsformenes fremtredende egenskaper er bevegelse (fysisk og mental), kraft/intensitet, tid, rom og intensjon (Stern, 2010). Intensiteten i sangen både gjenskapes i øyeblikket sammen med Morten i intervjuet og består av alle disse faktorene. Dette skjer også med Klara i intervjuet når de første sekundene av sangen er nok til å utløse dansen. Også Petter kommer i kontakt med en kraft i seg selv når han uttrykker at han er sint. Som jeg refererte til i avsnittet om glede, snakker Stern (2010) om *arousal*, om å bli vekket og om kraften som ligger i dette, noe jeg mener kommer til syne i eksemplene over. Og det er kraften som informerer og gir liv til bevegelsene, ifølge Stern. Han understreker at det handler om følelsen av å være i live (s. 3), en livsfølelse.

Van Hooff (1997) snakker også om livsfølelsen: I mellomrommet mellom det kroppslige og mentale finner vi opplevelsen av god helse, av å være i kontakt med vår livsfølelse. Det kan se ut til at barna med sine unike uttrykk på ulike måter kommer i kontakt med sin livsfølelse og sin opplevelse av å bebo sine egne opplevelser i møte med musikken i denne sosialmusikalske praksisen. Det er nettopp i dette mellomrommet at jeg oppfatter at både Klara, Morten, Petter og Merete befinner seg sammen med musikken. I den gode opplevelsen, i det

«ordløse, men opplevde» (Schei, 2009, s. 9), der kraften utløses og setter dem i kontakt med sin livsfølelse.

Stern (2010) sier også at vitalitet «er en manifestasjon av livet, av å være i live» (s. 3, min oversettelse), og at vi er oppmerksomme både på hvordan denne livsfølelsen kjennes i oss selv, og hvordan den kan gjenkjennes hos andre. Livet viser seg i mange ulike og utallige vitalitetsformer, ifølge Stern (2010), noe som også er tydelig i materialet her. Vitalitetsformer er altså viktige for hvordan omgivelsene opplever barna. Gjennom det de formidler, fornemmer og opplever jeg deres uttrykk. Det er en helhet av stemmeleie, intensitet, kraft og bevegelse. Uavhengig av verbalt språk kan det barna formidler, oppfattes gjennom vitalitetsformene de formidler, som en «farge» eller «følelstone» i kommunikasjonen. Dette gir utgangspunkt for hvordan jeg og omgivelsene kan tone oss inn på deres vitalitetsformer, som er et sentralt utgangspunkt for hvordan kommunikasjonen fortsetter å utspille seg.

Slik jeg ser det, kobler både Stern (2010) og van Hooft (1997) livsfølelsen til et rom som befinner seg både i det mentale og det kroppslige. Van Hooft kaller det altså et mellomrom, noe som kan forstås dit hen at det forutsetter at vi både har et mentalt og et kroppslig nivå eller «rom», men at dette mellomrommet må bebos for at man skal kunne kjenne på selve livsfølelsen, på helheten, på forbindelsen. Det er nettopp på dette relasjonelle helsenivået at selve kontakten med den helhetlige livsfølelsen skjer når vi er der.

Jeg leser også Sterns begrep vitalitetsformer som en hjelp til å forstå barnets uttrykk for noe større, noe mer enn «bare» en følelse eller et spesifikt uttrykk; Som noe helhetlig som gir et større og mer komplekst og nyansert bilde, slik jeg oppfatter at barnas uttrykk kan være skiftende og mer komplekse enn at de kan kategoriseres i én følelse. Dette har også sammenheng med en kroppslig orientert forståelse av både følelser, uttrykk og musikk, som jeg vil utdype mer i det følgende avsnittet.

5.3.1 Kropper i bevegelse

I mine feltnotater har jeg skrevet om et barn som kom bort til meg da jeg kom inn i avdelingen. Treåringen spør meg:

Har du med deg musikken i dag? Jeg svarte: Nå er alle instrumentene på plass oppe i musikkrommet. Og så har jeg masse musikk inni her (tar meg til hjertet). Så spør jeg: Har du musikk inni deg? Max: Ja, jeg har musikk her, og her, og her og her (peker fra tærne, leggene, knærne, lårene, magen og brystet). (FN2)

Om en av guttene har jeg skrevet i et annet feltnotat at han ...

... lukket øynene og spilte i vei på djemben. Jeg gjorde feil, slik at han spilte på to sanger! Han var en blanding av tøysete, gjorde seg litt til, og samtidig lukket øynene og forsvant litt inn i sin egen improvisasjon. Tror han fortaper seg litt etter først å tøyse fordi han er usikker. Publikum ler, men så lukker han øynene og fortsetter. Rigger kroppen rytmisk og nesten gynger frem og tilbake på djemben. (FN12)

Det kan se ut til at guttene er blitt inspirert av musikkamlingene og har blitt minnet på muligheten til å danse.

Etter fremføringen for store og små avdelinger i barnehagen har jeg skrevet om hvordan kroppene engasjerer seg i musikken:

Det var så morsomt hvordan publikum gradvis kom nærmere de som spilte foran. Som om de spurte «hvilket instrument er det nå?» «Hvilken lyd er dette?» «Hvem spiller»? De var nysgjerrige, noen reiste seg opp, én begynte å danse. (FN12)

Det er som om selve nysgjerrigheten er fysisk. Mens barne- og ungdomsarbeider Cecilie snakker om hvordan rytmen bare kommer helt naturlig i samspillet, når hun sier at noen:

... har liksom rytme i kroppen og du ser gjerne at de slår tromme i takt da, til nå, da, fra dag én, så ser du at de kan følge rytmen mer. Til når du spiller på piano, at de følger liksom takten til sangen, og at det

kommer naturlig. De tenke gjerne ikke så mye over det, men det kommer liksom naturlig. (C6)

Når jeg spør om det er noe som har vært utfordrende for barna i musikkamlingene, svarer Cecilie:

*Jeg tror det med å klare å ha rompa i ro... (...) for der er så mye rytme at det virker som de har lyst til å reise seg, til å bevege seg litt og sånn. **B:** Kan de ikke det, da? Bevege seg og reise seg og sånn? **C:** Jo ... (C34)*

Det er tydelig at Cecilie ser hvordan musikken setter kroppene i bevegelse, men kanskje vet hun ikke helt hvordan hun skal håndtere når de beveger seg så mye rundt?

Fra intervjuet med Klara er det flere eksempler på hvordan hun forteller med hele kroppen, og hvordan musikken setter kroppen i gang. Her har vi en felles opplevelse i sangen «Hør på rytmen» som jeg inviterer til:

*Vi fortsetter resten av sangen sammen med full innlevelse: Lalalalalalala oooooei! Hører at Klara hopper og synger, blir litt andpusten. Hun avslutter hele sangen til siste slutt: lalalalalala chachacha! Lalala chachacha, Lalala chachacha! **B:** Jaaaaaaa! (glissando nedover) Nå hopper du rundt og danser, så det ser ut som du synes det var ganske morsomt å gjøre den sangen, synes du det? (Klara puster ut i bakgrunnen) (K7)*

Barne- og ungdomsarbeider Olga forteller hvordan hun kunne observere et barns møte med musikken som ble spilt:

*Så sitter han sånn «Åh» (gisper) (...) han får en sånn følelse inni seg som du ser på hele ham. **B:** Ja? Hvordan ser du det på ham? **Olga:** Jeg ser han får sånn et litt ... han åpner seg mer opp i kroppen, i*

kroppsholdningen (...) Så ser jeg at han får tårer i øynene som han sitter og gnir vekk hele tiden. (O12)

Gjennom både observasjoner, feltnotater og intervjuer er det tydelig at musikken *gjøres*, den setter kroppene i gang, og musikk, bevegelse og dans hører sammen som en del av *musickingen* (Small, 1998). Cecilie påpeker at en av utfordringene har vært at barna ikke kan ha «ro i rompa», men må bevege seg når musikken begynner. For barna faller dette helt naturlig, og det er unaturlig å skille mellom sang og dans; disse to sees som to sider av samme sak (Bjørkvold, 1998; Small, 1998; Stige et al., 2010). Både Klara, Morten og Petter er gode eksempler på dette; på hvordan musikken utløser hele kroppen, og hvordan energien i musikken uttrykkes rent fysisk når Morten forteller at han danser, skjelver og ler, Klara begynner å hoppe opp og ned til rytmen og melodien mens hun synger, mens Petter blir sint og kraftfull. Eller når kroppen rugger til djembespill, publikum aker seg frem til lyden, eller når «takten kommer naturlig». De *gjør* musikken ut fra Smalls (1998) *musicking*-begrep og slik Stige et al. (2010) påpeker at *musicking* blir er en kroppsliggjort generering av musikken.

I avsnittet om glede og energi (5.2.1) kommer også dette kroppslige aspektet til syne, og jeg vil i det følgende bruke eksempelet med Klara og Morten i en videre drøfting av de kroppslige aspektene ved musikken.

I Merleau-Pontys (1994) kroppsfenomenologi og i Løkkens (2012) anvendelse av kroppsfenomenologien i barnehagefeltet understrekes det kroppslige aspektet: der selve kontakten med Klaras bevissthet skjer gjennom den kroppslige forankringen, og der hun får tilgang til opplevelsen i og gjennom kroppen. I Klaras tilfelle forblir hun i det kroppslige, noe som ifølge Merleau-Ponty (1994) ikke er noe mindre bevisst, fordi kropp og tanke er to sider av samme sak. Klaras rytmiske hopping til trommingen blir et uttrykk for hennes konkrete nærvær i musikken. Hun uttrykker det jeg tolker som en glede over nærværet sitt i denne sangen, gjennom kroppen. Jeg prøver å spørre henne om hva hun syns, og da stopper hun brått opp og forteller om sin egen variant av teksten: «Fantastisk!»

Hva betyr det at hun stopper opp? Forstyrrer det hennes nærvær at jeg snakker? Hvorfor «må» hun stoppe opp når hun snakker? Akkurat her kan dette tyde på at hun ikke bare refererer til musikken vi danset til, men hun gjør den her og nå, slik tanken, ifølge Merleau-Ponty, uttrykkes kroppslig (Løkken, 2012).

Dette er også et relevant perspektiv knyttet til barne- og ungdomsarbeider Olga, som observerer at et barn «åpnet seg mer opp i kroppen – kroppsholdningen». I et kroppsfenomenologisk perspektiv kan dette være et direkte uttrykk for at barnet åpner seg opp for musikkopplevelsen.

Stern (2010) er eksplisitt med hensyn til sin kobling til Merleau-Ponty (2002) som en av de fenomenologiske tenkerne som har hatt stor innflytelse på arbeidet med vitalitetsformer. Den fenomenologiske tilgangen er opptatt av hvordan den subjektive verden oppleves *som levd*, «as it is lived» (Stern, 2010) både prerefleksivt og preteoretisk. Ut fra denne forståelsen er «the dynamic aspects of experience what 'aliveness' is about», ifølge Stern (s. 35).

Akkurat denne levde erfaringen til Klara refereres ikke bare til, men leves igjen i en ny subjektiv erfaring her og nå. Selve aktiviteten hun gjør, er en prosess i stadig endring, fylt av kraft, spenning og utløsning av spenning. Full av vitalitetsformer i stadig endring. Det er prosessen som gjør dette til den subjektive opplevelsen av levd erfaring som jeg tolker at Klara formidler gjennom sin her-og-nå-opplevelse.

Samtidig får hun en brå vending i vitalitetsformene idet ordene blir koblet inn, noe som viser at det skjer et skifte i Klaras opplevelse. Bom stopp i den levende intense hoppingen! Det er tydelig at noe i henne, kanskje livsfølelsen her og nå, blir forstyrret og stoppet. For deretter å tas opp igjen på et blunk når hun får koblet på musikken igjen.

I Mortens tilfelle ser det ut til at tanken på en bestemt sang er nok til å huske den kroppslige erfaringen. Gjennom tanken på sangen finner Morten ordene for hva han følte da vi danset sammen i musikktime.

Slik blir musikken først det stedet der kroppen forankres, og deretter bindeleddet mellom opplevelsen og det Morten velger å sette ord på.

I Stern (2003) sitt fjerde samværsområde handler det blant annet om hvordan barna utvikler språket. Stern snakker om musikken, eller kunstuttrykkene, som et bindeledd i avstanden mellom det opplevde ordløse og språket. Kanskje er det noe av dette som aktiveres her, gjennom musikken, når barna skal prøve å finne ord for den opplevelsen musikken gav dem? En sjonglering mellom opplevelse, følelse og ord, med musikken og tanken på musikken som bindeledd og hjelp til å utdype opplevelsen og finne ordene.

I intervjuene med både Morten, Klara og Petter er det ikke alltid lett å skille mellom hva som er minnene om musikken, og hva som oppstår her og nå. Det kan synes som om dette går litt over i hverandre, idet de gjenopplever sangen og sammenhengen den ble danset i, nettopp ut fra et kroppsfenomenologisk perspektiv. Det er som om gleden og energien som utløses i musikkensamlingen, også utløses i minnet om den. Kanskje er den da blitt en erfaring? Eller at det evokative slår ut også her i minnet? Samtidig er det ikke bare minnet som vekkes her, det er en faktisk ny opplevelse av den samme musikken som vekkes og utløses idet vi begynner å synge.

Musikkopplevelse kan, som jeg har vist, være en sterk kroppslig opplevelse, og også ut fra en fenomenologisk tankegang oppleves musikken gjennom kroppen (Løkken, 2012; Stensæth, 2011). Ruud (1997, 2015a) fremhever musikk som en viktig side ved hvordan vi utvikler vår historie om oss selv, vår identitet, og snakker om hvordan musikken kroppsliggjøres og følger oss gjennom livet. Han legger vekt på hvordan musikken tar bolig i kroppen vår, hvordan vi husker musikk som sitter i kroppen, og hvordan den kan fungere som en «katalysator i produksjon av minner» (Ruud, 1997, s. 10). Når barna i eksemplene over kommer i kontakt med musikken igjen i intervjuene, kan det se ut til at musikken utløser en følelse som allerede tok bolig i kroppen deres i musikkensamlingene. På en og samme tid utløser den minner og oppleves i kroppen på ny.

Trondalen (2004) kaller det for levende følelsesminner når musikalske minner gjenoppleves på denne måten. Hun knytter dette til Sterns (2003) tidligere nevnte begrep RIG-er. De erfaringene barna får, sammenliknes med tidligere følelsesminner og kan både opprettholde, oppdatere og fornye tidligere RIG-er. RIG-er handler om både minner og forventninger, sier Trondalen (2004), og disse kan forandres «bare ved gjentatte, annerledes fornemmelser og opplevelser (...)». Hun mener videre at «opplevelser der affektiv deling og gjensidig anerkjennelse er virksomt, kan [musikalske opplevelser] være slike annerledes erfaringer som kan bidra til nyorientering og endring».

I sammenheng med det Trondalen påpeker, tenker jeg at det ligger noe kraftfullt i at Klara, sammen med de andre barna, opplever denne og andre sanger uke etter uke. Gjentakelsen gir en mulighet til å etablere noe igjen og igjen og på den måten kunne bidra til «nyorientering og endring». Jeg opplever også flere ganger, som her, at barna lett henter frem følelsesminnet knyttet til en sang. Kanskje er det slik at de lengter etter disse gode følelsesminnene som musikkopplevelsen setter i gang i dem?

Ut fra DeNora (2000) sitt perspektiv vil kraften i musikken utledes ut fra hvordan barna interagerer med den. Måten de approprierer, altså tilegner og nyttiggjør seg, musikken vil være avgjørende for hvordan den virker i dem. I Morten og Klaras tilfelle kaster de seg inn i den; Morten med sin verbale og vitale fortelling og Klara i den konkrete dansen. Deres eksplosive glede kan forstås ut fra at akkurat denne musikken er selvvalgt (i hvert fall for Morten) og bringer med seg minner av fellesskap av kropper i glede og bevegelse. Selve musikken er rytmisk og tonalt enkel, og den er knyttet til et rom der vi sammen har hatt musikkksamlinger over en lengre periode som, slik jeg oppfatter og hører Morten og Klara, de har svært gode følelser knyttet til. Den har fått tid til å «ta bolig i deres kropper» (jf. Ruud, 1997).

Juslin og Sloboda (2010) fremhever personlige og kontekstuelle faktorerens betydning når det kommer til den emosjonelle responsen musikken utløser. I Mortens tilfelle tror jeg hans eierforhold til

musikken vil ha betydning for den begeistring musikken utløser, som blir bekreftet av at barnegruppa danser til hans valg.

I lys av vitalitetsformene ser jeg nye sider ved Mortens sterke opplevelsesskildring, Klaras uttrykk for sin opplevelse og Petters kraftfullhet. For hva er det som gjør at jeg oppfatter opplevelsen av glede like sterk hos både Klara og Morten, selv om Klara *gjør* opplevelsen kroppslig, mens Morten ved første «øyekast» forteller om opplevelsen med ord?

Gjennom for eksempel Mortens fortelling fornemmer og opplever jeg hans glede og begeistring. I hans utsagn, i hans oppspilthet, volum i stemmen med stigende kraft når han gjentar: «Ja, ja!» Gjennom pusten og intensiteten i stemmen, med trykk på «danse, skjelve og le», formidler han gleden og begeistring, som om minnet vekker ham opp, og gleden på ny setter seg i kroppen og i uttrykket hans og spilles ut til meg.

Samtalen mellom barnet og den andre, her mellom Morten og meg, spiller også en rolle for hans glede fordi jeg tror han opplever min affektive inntoning idet jeg svarer med like stor begeistring i mitt uttrykk, samme vitalitetsform gjennom mine svar. Ifølge Stern (2010) er en slik affektiv inntoning avgjørende for at barnet skal kunne få en opplevelse av å være forstått, og jeg mener det er medvirkende til at Morten ønsker å fortelle mer, ønsker å gå videre i samtalen. I eksempelet med Morten oppstår en intersubjektiv deling der Morten kan oppleve at jeg gjennom mine vitalitetsformer bekrefter hans opplevelse, der jeg deler hans «følelstone», slik at det skjer en deling på et gjensidig nivå. Jeg «svarer» med samme vitalitetsform som han sier «ja, ja!»

Som jeg har vist, snakker Stern (2010) om å uttrykke livsfølelsen og van Hooft (1997) om å komme i kontakt med sin livsfølelse i sitt relasjonelle helsebegrep. Jeg har nå også vist hvordan dette kan oppleves, uttrykkes og forstås ut fra blant annet kroppsfenomenologiske perspektiver og Sterns begrep vitalitetsformer. Koblingen til musikken er sterk når Schei (2009) argumenterer for dens

helsemessige betydning knyttet til van Hooft sitt relasjonelle helsebegrep. Kunstformene kan sees som et «råstoff» for den relasjonelle helsen med sitt språk som «bærer subjektiviteten frem» (s. 10). Når både Merete, Sverre, Einar, Petter, Morten og Klara på forskjellige måter forteller om musikkopplevelsen, kommer de i kontakt med sin livsfølelse, noe som gjør deres subjektivitet klarere for omgivelsene. Kanskje er det nettopp dette barne- og ungdomsarbeider Cecilie gir uttrykk for når hun, slik jeg har skrevet innledningsvis i kapittelet, understreker at «[a]lle har hver sin personlighet som kommer frem i dette (...) at de lar personligheten få være sin, være meg selv» (C28).

5.3.2 Forsiktige kropper

I feltnotatene har jeg skrevet om en episode fra fremføringen for foreldrene:

Det er tid for Einars sang. Det er tema fra Haydns paukeslagsymfoni der jeg synger instruksjoner i teksten. «Petter spiller på tromme nå, og nå spiller Maja! Mia spiller triangel ...», synger jeg, og innser plutselig at Einar ikke er der! Mot slutten av andre og avsluttende runde av sangen ser jeg Einar komme akende fremover igjen på samme måte som han tidligere hadde akt seg bort fra fremførings situasjonen. Jeg reiser meg fra stolen, tar triangelet og går mot ham mens jeg synger: «Og nå spiller vi sangen enda en gang!» (UFN13)

Einar sitter lenge bak hos foreldrene før han mot slutten av sangen han pleier å spille til, kommer akende fremover. Jeg tolker det slik at Einar er i et mellomrom der han lurte på hva han vil. Situasjonen har en utvikling. Jeg har tidligere snakket med Einar, og jeg vet at han har lyst til å være med, lyst til å spille triangel. Men han har fått sitte bak hos mamma og pappa som er til stede i rommet. Jeg har spurt om han vil komme frem, men han har valgt å ake seg bak til foreldrene igjen. Og det er der han er når «hans sang» spilles. Det at han får sitte hos foreldrene og likevel får være med å spille når han er klar, kan sees som at Einar gis rom til å tvile.

I det foregående har jeg drøftet noen utdrag fra materialet og disse eksemplene var knyttet til uttrykk som var nokså lett å få øye på. Men det kom også til syne uttrykk som tok litt lengre tid å se. I avsnittet om forsiktighet og usikkerhet fortalte jeg om Einar som gav uttrykk for både ønske om kontakt og ønske om å delta, men som samtidig uttrykte det jeg tolker som usikkerhet og ambivalens i møte med praksisen og fremføringen (5.2.3). Jeg viste også utdrag fra materialet som handler om Merete som blir usikker når hun plutselig skal spille tromme, Sverre som blir stille og observerende. Og om Klara som har mange, motstridende og ambivalente tanker og følelser, og som kan kjenne seg sjenert.

Det er kanskje disse følelsene, anelsene og fornemmelsene som kommuniseres gjennom vitalitetsformen (Stern, 2010), som gjør det mulig for oss som er sammen med Einar, å tolke det som skjer. Jeg får en fornemmelse av at han veldig gjerne vil delta, slik jeg har fått bekreftet tidligere på dagen. Han sier ikke så mye, men han har gitt meg en klem, noe jeg tolker som at han vil ha kontakt og kjenner en tillit til meg. Samtidig ser jeg hans ambivalens og tvil. Han bærer en følelse, eller flere: vil, vil ikke. I samlingsrommet, under fremføringen, ordner han seg til rent fysisk, aker seg frem og tilbake. På samme måte som jeg tror at han har en slags tanke om eller en fornemmelse av at jeg vil, men vil ikke. Den fysiske gesten er like mye hans tanke (Løkken, 2012); i klemmen som skaper kontakt og hans tvil, frem og tilbake, frem og tilbake, vil, vil ikke ...

Men når «hans» sang spilles, om igjen og om igjen, kan det sees som at der vekkes noe i Einar, at noe åpner seg opp. Han kan ved hjelp av den rammen som sangen gir, få et rom å tre inn i. Samtidig vet han at han har meg «på laget», at jeg er der og vet at han vil, vi har en «allianse», som jeg har skrevet i feltnotatet (FN13), og som jeg mener han viser gjennom at han gir meg en klem den morgenen fremføringen skal finne sted. Jeg tror alt dette til sammen bidrar til at Einar egentlig gjerne vil, og til at Einar til slutt blir med i fremføringen.

Og sangen åpner opp for hans formidlingsønske, for hans ønske om å være med. Det er ikke noe mindre kraft i dette enn i at Klara strekker ut

hele kroppen og jubler «dette var gøy!» (FN1). Einars utgangspunkt er forskjellig fra Klaras, hans uttrykk, hans «farge» (Stern, 2010) er tilsynelatende mer forsiktig. Han har forholdt seg til meg på avstand gjennom hele prosjektet. Denne dagen, når fremføringen er over, kommer han igjen bort og gir meg en god klem. Klemmene rammer liksom inn opplevelsen, timene av tillit og fortrolighet som oppsto og som åpnet opp for Einars uttrykksrikdom.

Som Einar viser, kan følelsesuttrykket hos noen av ulike grunner ta tid å få øye på. Slik er det også hos Sverre, som nylig er blitt storebror. For ham har ivrig deltakelse gjennom timene gått over i et mer reservert uttrykk etter den store livsomveltningen. Han blir nok også overveldet over fremføringssituasjonen der barn og voksne fra de andre avdelingene plutselig er til stede og skal høre og se på. Jeg har skrevet i mine utvidede feltnotater:

Første fremføringen hadde vi for alle de andre barna og voksne i barnehagen. Vi hadde planlagt hvordan barna skulle sitte. Litt uti samlingen legger jeg merke til hvordan Sverre sitter helt rolig, alvorlig i ansiktet, midt mellom to litt eldre barn. Han ser så forkommen ut, hva har jeg utsatt ham for? Jeg burde i hvert fall tenkt på at han skulle hatt en voksen hos seg. (FN11)

Når fremføringen er ferdig, ser jeg imidlertid en annen reaksjon hos Sverre:

Han holder vennene sine i hendene og bukker som de andre, tar imot jubelen fra salen mens han forgjeves prøver å skjule et stolt smil. (...) Etterpå, når vi sitter og prater ved lunsjbordet, bekrefter Sverre denne følelsen jeg har, når han utbryter: «Dette var gøy!» (FN11)

Jeg kunne se at han holdt på å «renne over» av begeistring, noe stoltheten i ansiktet hans fortalte meg da gruppa bukket og tok imot applaus. Det kom også til uttrykk i hans utsagn etterpå, tilbake i avdelingen i trygge, kjente omgivelser, da han brast ut i et høyt og begeistret: «Dette var gøy!» Her merkes at det «bobler» i Sverre, en undertrykket glede som han ikke helt tør å vise. Kanskje fordi det blir

for sterkt for ham i øyeblikket å vise både seg selv og andre den gleden han har inni seg? Eller kanskje kommer den snikende og «boblende» frem underveis og vokser seg sterkere mens vi holder på? Eller kanskje blir han lettet og glad etterpå? Gleden er nok ikke mindre opplevd hos Sverre enn hos de andre barna som har hoppet og krøpet, klappet og ledd og på andre måter uttrykt sin glede gjennom hele fremføringen.

Eksempelet med Sverre kunne blitt presentert i det innledende avsnittet om glede og energi. Jeg tenker at musikken her vekker Sverre, og selv om han ikke uttrykker det slik at jeg får øye på det med det samme, så tror jeg at Sverre har vært vekket fra første strofe. Det kan godt tenkes at hans opplevelse av glede og energi som musikken, sammenhengen, fellesskapet utløser, er like sterk som den jeg ser hos Klara og Morten. Men Sverres uttrykk tar lengre tid å få øye på.

Når jeg setter Sverres eksempel inn i en teoretisk kontekst, mener jeg å se det Holgersen (2002, s. 159) ville kalt undertrykket eller tilbakeholdt bevegelse, i Sverres smil. Det kan se ut til at Sverre bruker det Holgersen betegner som resepsjon, en lyttende og iakttakende deltakerstrategi. Ulike måter å delta på, både ekspressive og mer introverte eller forsiktige, som Sverres, kan oppleves like sterke. Holgersen (2008) skiller mellom og det å se musikk som musikkaktivitet med utspring i barnet selv, og elementær musikkundervisning. Sett fra hans andre perspektiv, som elementær musikkundervisning, ville kanskje ikke Sverres bidrag vært så verdifullt, men sett fra musikkaktivitetsperspektivet, med utspring i barnet selv, vil respekten for barnets eget uttrykk stå sterkt i «vurderingskriteriene».

Et annet perspektiv er de tidligere omtalte vitalitetsformene som er lett gjenkjennelige i musikken (Stern, 2010). Her hos Sverre kan det se ut til at det «bobler» og «bruser», og gjennom disse formidler Sverre sin indre tilstand og opplevelse. Det er som om det bobler noe i ham, noe som når øynene og kommer ut til omgivelsene. Vitalitetsformer har stor betydning for hvordan mennesker kommuniserer sine subjektive opplevelser og indre tilstander (Johns, 2018; Stern, 2010), noe jeg synes blir tydelig her. De subjektivt opplevde vitalitetsformene og

måten opplevelsen deles og uttrykkes på, gjør dem tilgjengelig for andre å ta imot, som utgangspunkt for kommunikasjon og intersubjektiv deling. Gjennom en annens vitalitetsformer kan vi få en fornemmelse av noe, uten at det er eksplisitt, slik jeg opplever her.

Hansen (2010, s. 199) bruker metaforen melodi, eller «følelstone», om vitalitetsformer, en melodi i «stadig endring og bevegelse med skiftende intensitet og varighet». I materialet presentert i dette avsnittet ser jeg tydelig denne tilstandsaktivering, hvordan musikken vekker og aktiverer, og hvordan det får sving på følelstone som klinger i barna. Også når det gjelder Sverre, ligger vitalitetsformene under som en «følelstone», en tone som kanskje har hatt sin klang fra starten av, om enn vanskelig å høre. Men som får utløp etterpå i hans store smil, som også skinner i øynene, der vitalitetsformene bryter frem i et økende intensitetsnivå, sakte brusende i ham. Og som kommer enda tydeligere til syne etterpå, trygt tilbake i avdelingen igjen, i Sverres mer eksplosive uttrykk: «Dette var gøy!»

Sverres vitalitet får en vending etter en viktig endring i livet hans. Slik kan livshendelser og varierende sinnsstemning både påvirke og komme i veien for den måten Sverre uttrykker seg på til vanlig. En ikke fullt så tydelig vitalitet kan også komme i veien for de andres blikk og hindre at Sverre blir sett. Men de er der og gir inntrykk av Sverres indre tilstand, kanskje av uro og forvirring over alt det nye, som en følelstone? Men vitalitetsformene endres og kommer likevel til syne ved nærmere ettersyn og med vilje til å se igjen. Eksempelet med Sverre viser hvordan den tilbakeholdte gleden kan anes, fornemmes og komme til syne.

Slik jeg oppfatter Stern (2003), er han opptatt av hvordan alle barn er ulike og uttrykker seg forskjellig, og at voksnes rolle er å støtte hver enkelt sin vei og vekst. Etter Sverres begeistrede uttrykk for hvor gøy dette var, avtar brusingen, og han «lander» rolig, ettertenksomt i utsagnet «Jeg spilte før, og jeg skal spille når jeg bli større». Jeg bekreftet at han kan bestemme helt selv når han vil spille (FN11).

Min tolkning er at dette er et uttrykk for at Sverre er i forandring og også opplever en forandring hos seg selv. Som om han sier: «Jeg vil, jeg har gjort det før, og jeg vil gjøre det igjen. Men bare gi meg litt tid og rom til å være akkurat der jeg er nå.»

I Sverres tilfelle blir musikken et fellesskap der han kan få «hvile» og gi sitt lille bidrag og likevel være del av et kraftfullt hele. I Merete og Einars tilfelle kommer det tydeligere til syne hvordan musikken motiverer dem til å være mer og mer aktive. For Einar spilles musikken igjen og igjen, og han velger til slutt å bruke muligheten til å komme seg frem på «scenen». I Meretes tilfelle sitter hun først på barne- og ungdomsarbeider Cecilies fang. Derfra kan hun først observere for deretter kanskje å bevege seg ut i nye utfoldelsesmuligheter.

Ut fra DeNora (2000) sitt perspektiv danner ulike faktorer en helhet; selve musikken, hvordan brukeren sørger for den, hans eller hennes minner og assosiasjoner knyttet til den, og omgivelsene der musikken brukes, danner en kraftfull helhet som bidrar til å konstituere den kraften musikken faktisk har for Klara og Morten, Einar, Merete, Sverre og Petter, der de selv er medvirkende i denne appropriasjonsprosessen.

På ulike måter viser de hvordan musikken gir en total kraftfullhet som de på ulike måter benytter seg av; for eksempel i Petters tilfelle, der den rommer hans sinne, hans «trøkk» som han kan uttrykke. Musikken ligger der som en ramme, men det er Petter som gjør den så kraftfull, det er Petter som fyller den med sitt rike uttrykk. Det samme gjelder for Einar; det er til slutt han som aker seg frem og lander på at han vi være med. Sverre er i den situasjonen at han ikke er helt klar, og velger å vente, men hans bidrag er der i kraft av at han er til stede sammen med de andre. Mens Klara og Morten velger å kaste seg uti det. Til sammen utgjør alle disse uttrykkene i og gjennom kroppene viktige faktorer når det gjelder å komme i kontakt med og fortsette å være i kontakt med sin egen livsfølelse, noe som igjen er viktig for opplevelsen av god helse.

5.3.3 Om ro og tårer; om å bli tilgjengelig og å gi seg hen

Følgende to utdrag har jeg skrevet om samme sang i mine feltnotater.

Jeg satte meg til pianoet og begynte å spille veldig svakt, den undrende melodien. Deretter sang jeg teksten: «Et eller annet skal skje nå, skal skje nå, hva kan det være? Hva kan det være? Et eller annet skal skje nå, vi må vente å se, hva som skal skje!» Flere som sang med i dag, og det var en fin stemning i rommet. (FN2)

Dette var en sang jeg startet hver musikkamling med, og som flere ganger dukker opp i feltnotatene, som her (FN9): «Den magiske, undrende stemningen i denne sangen er helt utrolig. De blir så rolige og synger så fint!» Det var tydelig hvordan dette med at musikken skaper ro, trådte frem, noe som også gjenspeiler seg i mange eksempler fra materialet.

Selv ble jeg overrasket over responsen på fløytespillet. Dette hadde jeg tenkt på som en mulighet, men ble noe jeg brukte i hver musikkamling da jeg så hvordan det «virket». Her skriver jeg om hvordan jeg hoppet over en planlagt aktivitet for heller å se om jeg kunne roe gruppa litt ned med fløytespill:

Ble en lang fløytesekvens istedenfor. De ville ikke at det skulle ta slutt. Maria (pedagogisk leder) foreslo da jeg var «ferdig», at vi skulle legge oss ned. Tenkte at dette var litt dristig, men gjorde det. Alle lå i ro. Lenge! De nyyter virkelig fløytespillet. Dette har fått litt større plass enn jeg har tenkt. (FN6)

Flere ganger ble også tårer et tema. I en av samlingene da jeg spilte fløyte for dem, overhører jeg Merete si til venninna ved siden av: «Jeg lukker øynene for da kommer ikke tårene ut» (FN 6). En annen gutt sier til ham som sitter ved siden av: «Jeg får tårer i øynene, får du?» (FN3). I intervjuet sier Merete at man kan bli «grinete» av musikken (Me2). Jeg tar tak i temaet og forteller at flere fikk tårer i øynene av musikken. Det kunne Merete gjenkjenne:

***Merete:** Jeg og! Det fikk jeg også! **B:** Ja, hva var det som skjedde da? Når du fikk tårer i øynene? **Merete:** Jeg synes det var veldig fint! **B:** Du synes det var fint (...) Kjente du det noe sted i kroppen da, når du hørte musikken? **Merete:** I hjertet.*

For barne- og ungdomsarbeider Cecilie har det gjort inntrykk å se en av de små som får tårer i øynene når jeg spiller fløyte:

Det som har festa seg veldig, da, det er jo den gangen du spilte fløyte, og han sitter liksom «jeg fikk tårer i øynene, jeg ble så rørt» liksom den at et så lite barn kan si det han fikk tårer i øynene for det var så fint, at det er den følelsen han har kjent da, det var kanskje en følelse han ikke hadde kjent før? Det er jo en uvanlig følelse, kanskje, for små barn – å bli så rørt at de får tårer i øynene. Og hvordan de blir helt hypnotisert ... detter helt inn i en egen verden og bare... (C5)

Jeg spør videre om dette var spesielt for fløyta, og Cecilie svarer

Kanskje fløyta mest. Den der at det blir helt stille, og at de blir helt sånn inn i det, men òg når de sitter og spiller på instrumentene, at da faller de gjerne litt vekk i sitt eget da ... (C5)

Det var flere hendelser der vi alle kunne samles om musikken og lytte intenst sammen. I den andre musikksamlingen oppsto det en situasjon der barna begynte å reise seg og gå rundt, tøyse med hverandre, slik at det ble mye uro i rommet. Jeg begynte å spille på en av de rolige sangene på piano og har skrevet i de utvidede feltnotatene:

Morten så drømmende ut i lufta da vi sang, og da jeg stoppet, sa han: «Mer!» Da fortsatte jeg å spille. Jeg spurte om de visste at det bodde et kor inni pianoet mitt? Det visste de ikke, og jeg skrudde på kor-lyden i el-pianoet, da låter hver tangent som en stemme, og spiller jeg flerstemt, danner stemmene et kor. (...) Vi sang refrenget på nytt – «Vi

er en lang, lang rekke med venner ...», og jeg improviserte ganske lenge en slags koral, og de satt stille og lyttet (...) Jeg sang verset nok en gang, og så sang vi refrenget sammen igjen. Jeg brukte lang tid på å avslutte sangen, ble værende i den fine, rolige stemningen, og de lyttet til siste tone. Ganske så vakkert, dette å være så stille og lyttende sammen. (UFN etter FN2)

I neste samling etterspør Morten sangen, og vi spilte, sang og lyttet igjen (FN3). Det var som om han hadde lengtet tilbake til denne stemningen. Jeg har skrevet i mine feltnotater om hvordan Morten hengir seg til musikken, her et inntrykk fra feltnotatene:

Jeg kommer aldri til å glemme de store øynene til Morten. Han er så våken, oppmerksom, intenst til stede når musikken treffer ham. Ser på meg med store, forventningsfulle øyne når han lytter til fløyta eller venter i en spenningspause. (FN3)

I intervjuet kommer hans positive opplevelser av musikken tydelig til uttrykk:

***B:** Jeg tenker jo litt på at jeg spilte jo fløyte. Og da syns jeg det så ut som du likte det? **Morten:** Mm **B:** For du sa til meg: «Ikke stopp!» Sa du. «Ikke stopp, kan du spille litt mer?» Så så du på fløyta med store øyne. Hva tenkte du da når jeg spilte fløyte? **Morten:** Veldig ... veldig fin lyd. **B:** Ja? **Morten:** Så var det veldig, veldig, veldig ... **B:** (begynner å nynne en norsk folketone). **Morten:** Nei, det er ikke den, sånn (...) **B:** (jeg begynner å nynne en annen del av samme låt). **Morten:** (roper begeistret) Ja, sånn! Det var den! Den, den! Det var den!*

Morten er en av dem som veldig tydelig har blitt grepet av fløytespillet og av annen musikk som vi har lyttet til. En dag kom han med utsagnet: «Ååå, det var fin musikk! Det var trist musikk!» (FN9). I en annen musikk-samling spurte han om jeg kunne ta med meg fløyta ned i

avdelingen og spille videre når de skulle spise. Det var som om han ikke ville at det skulle ta slutt.

En sang vi brukte mye, var: «Åååå, for en vind i dag, er det kanskje våren som hilser oss god dag?» Vi voksne sto rundt barna som lå på gulvet. Vi dannet en ring og holdt en stor, fargerik «fallskjerm» i lett stoff, som vi løftet opp og ned mens vi sang om vinden. En rolig, mollstemt folketone som vi sang a capella. I intervjuet med Klara spør jeg henne hvordan hun opplevde dette:

Kunne du kjenne det noe sted i kroppen, da vi lå under fallskjermen? Klara: Mm. Skal jeg vise? B: Ja. (Klara viser) Hele kroppen? Er det sant? Klara: Ja! B: Nå tar du på kroppen fra hodet og hele kroppen ned igjen. Og øynene og ørene og munnen og alt. Ah! Klara: Og håret! B: Kjente du det i absolutt hele kroppen og helt opp til håret? Klara: Ja! B: Åååååååå (glidende nedadgående, bekreftende). Klara: Og under foten! (K4)

Like etterpå spør jeg Klara om en annen sang med en helt annen karakter, og hun skrifter like intenst hengivent rett over i en hoppende poplåt. Det er en total hengivenhet jeg opplever at Klara får tilgang til gjennom musikken og uttrykker i dette utdraget fra intervjuet, og samtidig viser hun hvordan hennes hengivenhet raskt kan skifte karakter etter hvilke impulser hun får fra musikken. Det er tilsynelatende *bare* gode følelser som fyller henne når hun snakker om fallskjermen.

Litt senere i intervjuet forteller hun at hun gjerne ville ligge litt for seg selv i musikkens verden når jeg spilte fløyte. Det synes hun var fint, og hun ble litt søvnig, så hun uttrykker et behov for å være alene:

Det var mange som ligger nær meg. (...) Ja. Jeg ville sove litt aleine. B: Ja! Og så var det noen som kom nærme deg? (...) Hvorfor ville du ligge aleine? (...) Klara: Jeg ville sove litt aleine. Jeg har mitt eget

*rom, og da er jeg vant til å sove aleine med bamsen.
(K9)*

De ansatte har også tanker om hvordan musikken har hatt innvirkning på barna. Pedagogisk leder Maria forteller om ulike følelser som kommer til uttrykk i musikkksamlingene:

Disse litt rolige ungene har jo virkelig likt det. Fått frem de sjenerte, de har jo likt det godt. (...) Og de som er aktive, har blitt mer aktive. (Latter) (M14)

Det kan se ut til at hun opplever musikken som forsterkende på barnas uttrykk. Hun forteller også at musikkksamlingene har bidratt til at barna kan falle til ro, når huns sier:

... og samtidig så ser jeg at når de får lov til å ligge å lytte til fløyta, får lov til å leke med rytmer, får lov til å ... når de faller helt til ro, så har det gjort dem godt. (M12)

Og ifølge henne har musikken gjort noe med dem:

... at musikken har virket på de, og virket på sinnet deres og virket på, ja, det har det (...) Humoren har kommet frem, tårene har kommet frem (...) (M14)

Maria snakker om både glede og tårer som har kommet frem. Hun understreker også hvordan musikken på ulike måter har «fått frem barna», både de sjenerte, men også at det har fått frem kontrastene ved at «de aktive er blitt mer aktive».

Når jeg spør barne- og ungdomsarbeider Olga hva hun tror musikken kan tilby barna, svarer hun:

Det kan tilby det sanselige. Mer. Det ser jeg, det er jo noen som har det sanselige mer litt sånn fremme i seg, som gjør at de klarer å ta, å komme veldig fort på den plassen at de på en måte hengir seg forttere og er med og klarer og innta det. (O11)

Musikken og det som skjer, åpner opp for og gir tilgang til ulike tilstander, og hos noen barn er det ifølge Olga tydeligere at de hengir seg lettere. Hun trekker for eksempel frem Mortens interesse og innlevelse: «Så ser jeg jo Morten, han lever seg jo inn i ting. Han er jo veldig *med*, jeg syns han er veldig flink med å leve seg inn i musikken» (O23).

Pedagogisk leder Maria trekker også frem det *sanselige* når hun sier om et av barna at «hele henne smiler jo, hele henne er i sanselig bevegelse» (M14).

Men Maria påpeker at ikke alle fikk tid nok gjennom dette prosjektet til å falle til ro.

Maria: Han (Petter) har jo masse følelser og masse energi ... men enormt behov for å falle til ro og ... Vi har vært tre timer i skogen i dag, og han er helt ... i ro... (...) B: Men han fant ikke da helt roen, tenker du det? (...) Maria: Han hadde sikkert funnet det hvis han hadde holdt på en stund til. Ja, for han ... ja, for han har så masse følelser i seg at det virker rett inn i følelsene ... (M16)

I mine feltnotater har jeg fått øye på et øyeblikk av tilsynelatende ro hos Petter: *(Petter) satt plutselig med øynene lukket da jeg spilte en rolig folketone på slutten. (FN6)*

Men hva er dette som i de foregående eksemplene betegnes som sanselig bevegelse, det sanselige, behovet for å falle til ro, leve seg inn, tiden som trengs for å få falle til ro, det deilige som fyller hele kroppen, det som får kroppen til å åpne seg og barnet til å gispe eller tårene til å renne, og bli «grinete»? Er det noe noen har spesiell tilgang til, slik barne- og ungdomsarbeider Olga sier? Eller er det noe alle har, bare at det tar tid å få øye på det eller tilgang til det? For meg synes begrepene *tilgjengelighet* og *hengivenhet* å gi mening her, og jeg vil i det følgende drøfte utdragene fra materialet og mine tolkninger i lys av relevante teoretiske perspektiver.

Når Olga ser at barnet åpner seg opp i kroppen, eller når følelsene kommer til uttrykk både i intens begeistring og tårer, kan vi snakke om emosjonell tilgjengelighet. Når Petter sitter med lukkede øyne og Klara kjenner musikken fra topp til tå, eller når alle blir stille og lyttende når jeg spiller, kan det både være uttrykk for at musikken vekker noe i dem, og at de hengir seg til opplevelsen.

Når pedagogisk leder Maria forteller at hun ser at de sjenerte har «kommet frem», og at de aktive er blitt mer aktive, tenker jeg at dette kan være et uttrykk for musikkopplevelsens mulighet, ikke bare til å styrke og forsterke følelser, som kanskje ellers ikke ville kommet til syne, men også til å styrke og forsterke sider og uttrykk ved barna. Både når flere av barna opplever at tårene kommer, og når Klara fyller kroppen med «deilighet», er det som om *noe*, en opplevelse eller en følelse, både blir tilgjengelig for dem og forsterket i dem. Det kan se ut til at musikken på en spesiell måte forsterker og gjør følelsene eksplisitt, av og til for dem selv, men også for dem rundt, og på denne måten blir en del av barnets uttrykksrikdom.

Vist (2009) skiller ut både tilgjengelighet og hengivenhet som egne kategorier, som kvaliteter som har en egen plass i musikkopplevelsen. Musikken kan gi tilgjengelighet til et rom der man kan gi seg hen, og «hengivelse kobles til å bli holdt, det å gi slipp på, kontrollen og det å åpne» sier Vist (s. 236). På denne måten kan hengivelse sees som en form for tillit og trygghet. Det synes tydelig for meg i eksemplene over hvordan musikken gjør barna tilgjengelige og åpner noe opp i dem. Det ser altså ut til at musikken i den sosialmusikalske praksisen kan tilby et rom der barna opplever en trygghet og tillit som gjør det mulig for dem å hengi seg.

Når jeg ser at barna «suger» til seg musikken og vil høre den igjen og igjen, når pedagogisk leder Maria snakker om barnet som smiler i «sanselig bevegelse» (M14), når alle samles i felles og stille oppmerksomhet rettet mot «koret inni pianoet», eller det skapes en form for rolig magisk, undrende stemning (FN9), når tårene kommer og barna vil høre mer, bare være i stemningen, tenker jeg at dette kan sees

som et uttrykk for tillit og trygghet til å hengi seg i møte med musikken.

Vist (2009) fremhever også et annet aspekt ved musikkopplevelsen, nemlig evnen til å endre en følelse. En endring i følelsen skjer kanskje også litt uventet i Merete når hun kommenterer til sidemannen at hun «holder for øynene, for da kommer ikke tårene ut»?

Jeg velger også å koble dette til det Stern (2003) betegner som det første domenet eller måte å være sammen på, som det gryende selv. Det kan sees som et domene for en «bare være»-tilstand, en tilstand der barnet kan hvile, være i ro og være seg selv i andres nærvær uten at omgivelsene blir for påtrengende. En tilstand der «kroppslige prosesser og sansefølelser blir følelsesmessige helhetsopplevelser som utgjør en opplevelse av et begynnende selv» (Brodin et al., 1999, s. 29). Det kan se ut til at barna trenger både hjelp og varierende grad av tid for å komme i en slik tilstand, mens noen ganger, som i mange av utdragene over, åpner musikken for dette umiddelbart. Som Stern fremhever, er domeneene noe som stadig utvikler seg gjennom livet, vi er stadig i de ulike samværsområdene (Stern, 2003).

Undringen og fascinasjonen som barnet på ulike måter uttrykker – Morten, som formelig «suger til seg» med øynene og vil ha mer; Merete, som tar imot og lar seg berøre til tårer, eller Klara, som lar kroppen fylles med «deilighet» – er gode utgangspunkt for å være i dette domenet.

Garred (2008) fremhever at vekst og utvikling skjer knyttet til ulike dimensjoner ved menneskelig eksistens. De ulike dimensjonene er kropp, ånd, psyke og samfunn, der personen står i sentrum med sine ulike personligheter og behov. Behovene er ikke hierarkisk organisert, og en form for musikkaktivitet eller musikkterapi kan gjerne favne flere behov. Og er det slik at disse «behovene, av ulike grunner, ikke har kunnet bli imøtekommet på fullt tilfredsstillende vis, da er det at dette kan bli et tema for terapi», sier Garred (2009, s. 20). Videre fremmer han begrepet *styrking* av klienten fremfor *behandling*, en styrking som en følge av at fysiske, sosiale, psykiske og kulturelle behov

imøtekommes. En styrking, sier Garred, innebærer at en person får styrket sin evne til å relatere til ulike dimensjoner ved det å være menneske og dermed kunne «leve med større kraft» (s. 20). Og det er den kulturelle dimensjonen, eller åndsdimensjonen, jeg her er inne på.

Disse eksemplene fra empirien viser at det «sanselige» og det å «bare være» vil være en kombinasjon av såkalt ånd og psyke, av kulturelle behov og indre psykiske behov. Og det er disse kulturelle behovene som jeg opplever kommer tydelig og kanskje overraskende frem i empirien her.

Når jeg med referanse til Garred (2009) kommer inn på både klient- og behandlingsbegrepet, er det for å få frem bakgrunnen for begrepet *styrking*, som jeg mener er like relevant innenfor det pedagogiske feltet som innenfor et behandlingsfelt. Når jeg ser hvordan barna uttrykker en hengivelse i møte med musikkopplevelsen, mener jeg det kan sees som et behov for å la den kulturelle dimensjonen komme til uttrykk og får styrke ved å bli møtt. Slik kan musikkopplevelsen gi mulighet til å relatere til ulike dimensjoner ved det å være menneske, noe som kan styrke barnet til å leve med større kraft, jf. Ruud.

Garred (2008) fremmer et dialogisk perspektiv på musikkterapi som jeg mener er relevant her. En dialogisk musikkterapi som et forsøk på å bygge bro mellom ulike måter å tenke musikkens rolle på. Han spør om det ikke er en fellesnevner for musikken uavhengig av hvordan den brukes og hva den brukes til. Her er det selve møtet mellom musikken og barnet som gjør seg gjeldende, og da musikken som det barnet inngår i dialog med, i et dialogisk og gjensidig forhold.

Som beskrevet i eksemplene over kunne musikken også pågå en stund, uventet lenge. Både når jeg spilte fløyte og når jeg improviserte på pianoet, er det en intensitet over måten barna møter musikken igjen og igjen på, med like stor forventning og hengivenhet hver gang. Garred (2008, s. 102) sier at «musikken kan fremstå for oss som et levende nærvær, som kan møtes igjen og igjen og stadig ha noe nytt å bringe». Med henvisning til Buber fremheves to ulike måter å forholde seg på som knyttes til distinksjon mellom gjenstand og nærvær.

I likhet med van Hooft (1997) refererer også Garred (2009) til fire eksistensielle dimensjoner. Det jeg ser som viktig i Garred sin tilnærming, er at forholdet til selve musikken og hvordan den møter et eksistensielt, kulturelt, behov, har med møtet med selve musikken å gjøre.

At Morten med store øye ber om at jeg fortsetter og fortsetter med å improvisere med korstemmer på pianoet, eller at barne- og ungdomsarbeider Olga sier at et av barna er så veldig sanselig, og ser at «han åpner seg mer opp i kroppen», mener jeg er eksempler på slike møter med musikken som skapes her og nå. Kanskje er det det som skjer både i pianospillet, i møte med en enkel folketone på fløyte og når vi voksne synger for barna med den stemmen vi har: «Ååååå for en vind i dag», mens barna ligger under fallskjermen? Musikken fremstår ikke som en «gjenstand», noe barna undersøker og analyserer. Den fremstår som et levende nærvær, et nærvær «som musikken er virkelig for oss i» (Garred, 2008, s. 102).

Det samme kan sies å skje hos Klara når hun i intervjusituasjonen hengir seg fullstendig når musikken kobles inn. Ordene satte ikke i gang noe hos henne, men det gjorde derimot de sanglige invitasjonene; de vekket henne. Hun stoppet til og med opp midt i sin rytmiske hopping til sangen i det ordene ble koblet inn. Klara er et av barna som viser det tydeligst i intervjuet, hvordan hun har tilgang til en total innlevelse og hengivenhet, noe som fortoner seg som fullstendig nærvær i den forstand at hun ikke bare gjengir, men på ny opplever et møte med musikken.

Estetikkbegrepet kan forstås som det sanselige (Jørgensen, 2008). Estetikk kan, men trenger ikke være forbeholdt musikk eller andre estetiske tilganger. Estetikk kan like gjerne handle om en tilnærming og om dagligdagse hendelser. I tråd med dette fremholder Jørgensen (2008) at opplevelsen kan pirre og engasjere, men den forandrer ikke noe. Som et inntrykk man rister av seg etter kort tid. En erfaring forandrer et menneske og blir på den måten eksistensiell. Kanskje ikke en forandring som er synlig eller stor, men som en liten

«ommøblering» inni en, som Jørgensen (2008) uttrykker det. Som i møte med et verk man aldri glemmer; det kan aldri gjøres ugjort.

Erfaringer krever ro, sier Jørgensen (2008). Å bidra til å gi gode opplevelser er viktig, men i denne sammenhengen er jeg opptatt av muligheten for å kunne gå inn i noe over tid, for roen og eventuelt for endringen, selv om det ikke er et mål i seg selv gitt den begrensede tiden for prosjektet. Slik også pedagogiske leder Maria sier om Petter; han fikk ikke nok tid til virkelig å finne roen i dette. At han kanskje kunne funnet den hvis vi «*hadde holdt på en stund til*» (M16).

Hendelsen med Einar (5.3.2) er et eksempel på en slags modningsprosess, der hans tillit til meg, musikken og den nye praksisen har fått modne; han har fått tid. Kanskje har dette blitt en erfaring for Einar? En erfaring som ikke kan bli ugjort igjen, og som gir ham en erfaring av en «ommøblering», av en erfaring av at «jeg vil, og jeg kan».

Det estetiske skiller seg fra det sanselige, sier Jørgensen (2008), ved at «den æstetiske erfaringen er noget tredje, nemlig en særlig form for erkendelse, der er *båret av følelser, fornemmelser og anelser*» (s. 60). «Det estetiske ved det estetiske er det således ‘mere’ man fornemmer, men har vanskelig ved at si noe bestemt om. Det er det, der løfter os og sætter vor hverdags erfaring i perspektiv» (s. 61).

Slik jeg forstår dette, er *sanselig* eller *estetisk* noe som stadig skjer, men det er først når det føles, fornemmes og anes, at det blir virkelig for en selv. Man kan gjerne sanse noe, men det estetiske ved dette igjen er at det er *båret av følelser, fornemmelser og anelser*, og dermed løfter oss opp og utover noe. Følelsen har slik en sentral plass, men uten at det oppleves eller erfares, er det ikke noe mer enn en sansning. Her er det altså det opplevelsen gjør med oss, som er i fokus, slik jeg forstår Jørgensen.

Et estetisk møte inneholder altså både det sanselige og det kognitive, men også et tredje; det er *båret av en følelse*. Ikke bare én følelse, men flere, slik som hos Einar.

Det kan se ut til at både Garred og Jørgensen prøver å si noe om det som kan være vanskelig å si noe om, men som jeg opplever kommer til syne når barna viser vei, og jeg ser etter. Kanskje er det dette Olga også forsøker å si noe om når hun famler etter ordene og prøver å si hva hun tror et av barna opplever i musikken? «Jeg klarer ikke helt å sette ord på det», sier hun, «han henter frem noe inni seg», og hun kan se at «kroppen åpner seg mer opp».

I Sterns tenkning er det sentralt at endring alltid er mulig, at utvikling skjer gjennom hele livet. Det kan derfor være et poeng å finne tilgang til de ulike domene, som i eksemplene over, ved det gryende selv. Brodin et al. (1999) påpeker i sin bearbeining av Sterns teoris implikasjoner for barnehagefeltet at voksne kan streve med å finne tilbake til denne tilstanden av fullstendig ro og nærvær. Mange søker den gjennom ulike former for praksiser, men barna i denne praksisen ser ikke ut til å streve med denne tilgangen.

Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20) fremhever også at barnehagen skal ivareta «barnas behov for fysisk omsorg, inkludert barnas behov for ro og hvile». Dette er noe pedagogisk leder Maria nevner ved flere anledninger; barnas behov for å falle til ro, deres ulike forutsetninger for dette, og hvordan det gjør barna godt når de får anledning til det. Det er også dette møtet med musikken ut fra Garreds (2009) eksistensielle dimensjon, den kulturelle åndsdimensjonen, åpner opp for og fremmer. Kanskje kan det kalles estetiske væreprosesser? Som Steinsholt (2017) så treffende påpeker: «Den pedagog som kun er opptatt av det fremtidige vil aldri kunne se skjønnheten i barns væremåte.» Slik jeg har drøftet i det foregående, kan barnas uttrykk for å bare være sees som en del av deres uttrykksrikdom.

5.4 Oppsummering av temaet uttrykksrikdom

I dette kapitlet har jeg vist hvordan uttrykksrikdom kommer til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis, og knyttet dette til relasjonell helse. Gjennom analysen ble det tydelig hvordan barna

uttrykker seg ulikt, og det kan se ut til at musikken, som en estetisk uttrykksmåte, kan tydeliggjøre «personlighetene» og få frem de «forskjellige uttrykkene». Gjennom musikken ser det ut til at barna kommer i kontakt med noe i seg selv som kan utfordre, men også gjøre at de kan utfolde seg.

I dette kapitlet har oppmerksomheten vært rettet mot barnas subjektive uttrykk. I neste kapittel utforskes de relasjoner og det fellesskapet som kommer til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis, og den betydningen det har som et aspekt ved relasjonell helse.

6 Fellesskap – om å være seg selv sammen med andre

Når jeg spør hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis, er et av svarene fellesskap. Innledningsvis presenterer jeg begrepet fellesskap og viser hvordan det har utviklet seg i en refleksiv prosess som er nedskrevet etter at resultatene var klare.

Kapittelet disponeres slik at i hvert underkapittel gis det utdrag fra materialet, etterfulgt av mine tolkninger og analyser, deretter drøfting med relevant teori.

6.1 Videreutvikling av resultatet fellesskap

Når jeg spør hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis, er et av svarene fellesskap. Det kom til syne for meg hvordan den sosialmusikalske praksisen kan være et rom for synliggjøring og utforsking av fellesskap. Her rettes lyskasteren mot hvem barnet står i relasjon til, hva som kan utspille seg i relasjonene, og hvilke faktorer i relasjonene som kan spille en rolle for barnets relasjonelle helse i samspillet og samværet i fellesskap med andre.

Flere undertemaer kommer til syne og er aspekter ved fellesskapet som kan ha betydning for barnas relasjonelle helse; å være en del av fellesskapet, hvordan musikken kan være samlende, hvordan musikken kan gi fellesskap barnet vil være en del av og lengte tilbake til, hvordan musikken kan fungere som ressurs og ritual som kan gi støtte og oppmerksomhet, både innad i barnegruppa og utover mot andre.

Relasjoner er et sentralt begrep i alle de valgte teoretiske perspektivene og sees som et bærende element i all utvikling (Stern, 2003). Stern sine ulike livstemaer handler også om å relatere til andre på ulike måter og nivåer (Stern, 2003), slik jeg har vært inne på i teorikapittelet. I dette kapittelet utforskes disse ulike relasjonelle perspektivene som kommer

til syne; det intersubjektive feltet mellom barna og deres omsorgsgivere, hvilke handlingsrom de ulike relasjonene gir barna, relasjonelle estetiske perspektiver samt hva som er sammenhengen mellom disse aspektene og barnas relasjonelle helse.

Det ble tydelig hvordan barna relaterer til hverandre, til sine omsorgspersoner, til meg som leder av musikkksamlingene og til publikum, og for å forstå barns utvikling tar jeg utgangspunkt i en dialogisk utviklingsramme. Dette innebærer en forståelse av at barn utvikler seg i relasjon til sine omsorgspersoner og omgivelser, og at selvet på denne måten utvikles i relasjon og samspill med andre (Hansen, 2010). Stern (2003, 2010) er en av dem som er forankret i en dialogisk modell. Når relasjoner utforskes, kommer også vitalitetsformer frem som tema. De spiller en avgjørende rolle for hva vi kommuniserer til andre, og hvordan vi påvirker hverandre (Hansen, 2010; Johns, 2018; Stern, 2010). Jeg landet på fellesskap som begrep fordi dette rommer ulike typer av relasjoner som utspiller seg i de rammene barna er en del av – store og små fellesskap. Samtidig er fokuset i dette begrepet rettet mot noe større enn enkelrelasjoner.

Van Hoof (1997) poengterer at opplevelsen av god helse finnes i spennet mellom å være midtpunkt i eget liv og samtidig inngå i fellesskap med andre. Videre påpeker Hjort (1994) hvordan uhelse kan oppleves gjennom «samsykdommer», som presentert i teorikapittelet. Dette setter forståelsen av helse i tydelig sammenheng med det å være sammen med andre. I dette resultatet rettes oppmerksomheten mot det fellesskapet barna er en del av, hvordan barna kan virke i dette fellesskapet, og hvordan musikken kan fungere i denne sammenheng. De ulike aspektene ved det overordnede resultatet kommer til syne og blir presentert, analysert og drøftet videre i dette kapittelet.

6.2 Å være en del av fellesskapet

6.2.1 Den samlende musikken

Fellesskapet kan bære i seg mange former for deltakelse, noe barne- og ungdomsarbeider Cecilie påpeker:

Men dette er jo (navn på avdeling), og dette er OSS, det er VI som har gjort dette, det er ikke bare jeg. Samtidig er det en som har gjort sitt, men det har jo vært, alle har jo vært en del av noe. (...) det er ikke en og en. (...) sant alle ... (C29)

Samtidig kommenterer hun det litt sårbare i at ikke alle tør å være like aktive. Hun snakker om Sverre på denne måten:

Men det er litt kjekt å se når de sitte bare ... at det er ikke ... at de kan få ta det inn på sin måte, selv om de ikke hadde lyst å ..., han er jo, han føler jo at han er en del av det, tror jeg nok, selv om han ikke akkurat må slå (på tromma, min presisering). (C28)

For selv om ikke hver enkelt «slår på tromma», tilsynelatende ikke bidrar maksimalt, kan de være en del av et større fellesskap likevel. «Han føler nok at han er en del av det», som hun sier.

Cecilie forteller et annet sted i intervjuet at:

*Å det å komme ned (på avdelingen) etter å ha hatt samlinger, de går og synger og nynner på disse sangene alle sammen. **B:** Ja, merker du det at de går og synger på dem etterpå? **Cecilie:** Ja, mmm, jeg og, selv! (latter) (...) Den ene dagen sto jeg og Morten og lagde lunsj etter samlingen, og vi fikk det ikke ut av hodet. Vi sang den ene sangen om igjen og om igjen. (C13)*

Sangene lever altså videre mellom barn og voksne utover selve musikkamlingene. Maria peker på det samme når hun forteller at ...

... de kan sitte rundt bordet og «Slå på pinne, slå på pinne, stopp» mens de spiser..., at de plutselig kan komme fram (...) ja, og at de har det sammen som gruppe og ler og tuller. At de leker og tuller med det. Det gjør de, og det er veldig kjekt. (M2)

Her påpekes det både at de har lært seg et felles repertoar som de synger på utover musikkamlingene, men også at det bidrar til å skape og opprettholde fellesskapet mellom barna som gruppe, og at sangene tas videre og lekes med. Når jeg spør hva hun syns om at vi har felles dans i musikkamlingene, svarer hun:

... det syns jeg er veldig bra, for da ... da tar vi oss ut sammen. (...) ja, guidet tilrettelagt, og du kan fange opp hvis det er en unge som blir dyttet, eller du kan fange opp hvis der er noe som skjer. Og så får du den gode felles opplevelsen også. Når du danser.. sammen, når du danser i ringer og leker, og du danser, og vi som voksne hiver oss utpå selv og er med og springer med dem og lager ringer, så er det en veldig god felles opplevelse. Mmm, det er kjempebra. (M29)

Her snakker Maria om den felles opplevelsen som kan oppstå mellom barn og voksne i musikkamlingene.

Der kom til syne mange eksempler på musikkens samlende egenskaper. Pedagogisk leder Maria forteller at reglen «Bom Chika bom» har blitt sunget av barna siden forrige gang. Reglen inneholder mange spennende momenter (se eventuelt beskrivelse 3.3). Musikkens form brukes her for å samle oppmerksomheten, holde på den og gledes i felles fokus, både i musikkamlingene og ellers i avdelingen.

I denne aktiviteten oppstår det glede- og spenningsfylte øyeblikk der hele gruppa er sammen, og gleden og latteren sitter løst. Jeg brukte hele

meg med stemme og bevegelse i gjennomføringen av reglen; med tunge slag på tromma, mens kroppen illustrerte de tunge slagene i «tunge» tramp. Gjennom å ta i bruk mitt kroppsspråk fikk jeg kontakt med og samlet hele gruppa i et felles, oppmerksomt fokus og samspill. På denne måten kunne vi samles, en stor gruppe på 18 barn, uten å si et ord.

I dag var det sykdom på avdelingen, og det var 18 barn, jeg og Maria som var der. Det oppstår stadig noe i barnegruppa. En som slo en annen fordi han ble irritert på at hun dyttet bort ham, hun som ble slått begynte å gråte, og det tok lang tid før hun fikk samlet seg igjen. En annen begynte å tulle med en pute hun satt på, og naboenta ville gjøre det samme. Ble masse oppmerksomhet på dem for dette. Fikk samlet gruppa greit etter hvert, og gjorde dette med å synge «Ett eller annet skal skje nå». Deretter «Ai, ai, ai». Alltid samlende og fint det! (FN7)

På måten jeg beskriver over, kan sangene fungere til å samle barnegruppa, selv om det kan være mye uro fra starten. Denne samlingen var et eksempel på det.

En annen populær sang var en blues, der jeg spilte et akkompagnement på pianoet mens jeg sang hva barnet gjorde, og på denne måten strukturerte sangen: «Petter spiller blues, Klara spiller blues, Jenny spiller blues». Versene kunne variere i lengde, men stort sett hadde de hver sine solorunder som kunne vare noen minutter, mens resten av gruppa hørte på. De som ikke var solister, fikk være det neste gang. Om låta har jeg skrevet etter en samling:

Seks av barna spilte solo på hver sine vers i dag. Veldig vellykket! De andre 12 satt og så på at solistene spilte og spilte og spilte. Ganske imponerende. (FN5)

I en annen samling beskriver jeg hvordan jeg kunne bruke en sang for å roe ned og samle barnegruppa ved å synge:

Etter dette ble det et lite oppbrudd hvor de igjen føyk opp og noen begynte å tulle, osv. Jeg ba dem sette seg på matta, og jeg begynte

intuitivt å synge «Vi er en lang, lang rekke med venner». Etter at vi hadde sunget noen refreng, avsluttet jeg. (FN2)

I en annen musikk-samling ble det også plutselig mye lyd. Denne dagen kan jeg huske jeg ble litt irritert og spilte et sterkt slag på tromma samtidig som jeg begynte å synge «O, Alele»:

Da vi hadde vært ute på gulvet, var det masse lyd og mye uro i ungene. De så helt overrasket opp på meg da jeg bare satte i gang med denne, og på et øyeblikk var all uro borte og oppmerksomheten total. Overraskende og litt høy start med trommeslag og ganske høy «O!» med stemmen, så kanskje skvatt de!! (FN8)

Når jeg spør Klara i intervjuet om hun kan fortelle noe fra musikk-timene som hun husker godt, svarer hun:

*Ja, når jeg syngte med alle vennene mine ... (sier navnene til de tre avdelingene i barnehagen). **B:** Hva var det du syngte da? **Klara:** (synger) Før var vi tre, så ble vi én, nannananan, lallalalalalalala så kunne vi bli ti. (K11)*

Morten peker også på at det var fint å danse med vennene sine:

***B:** Og dere hoppet rundt og så var det du dansa og så danset du litt sammen med noen. **Morten:** Ja, det var Kasper og Emil og Stian. (...) **B:** Hvorfor er det kjekt å danse med de da? **Morten:** Fordi de er de beste vennene på (navnet på avdelingen). (Mo5)*

Når jeg spør barne- og ungdomsarbeider Cecilie om det skjer andre ting i musikk-samlingene enn ellers i avdelingen, sier hun om musikk-samlingene at

... det er jo veldig samlende, da (...) altså skape relasjoner og opplevelser sammen, som gjør at de kan få gode minner av musikk og... positiv opplevelse

med deg fløyta ned til maten?» (F4) etter at jeg har spilt en fløyteåt for dem. Vi går ned i avdelingen og spiser sammen etterpå, og det er som om han ikke vil det skal ta slutt.

Kunstkritiker og kurator Bourriauds (2007) begrep *relasjonell estetikk* kan også belyse et element i de eksemplene jeg har trukket frem. Bourriaud er opptatt av varige møter, møter som fortsetter å virke i oss etter at vi har vært sammen. Byrkjeland (2019, s. 4–5) undrer seg slik: «Når møtet endrer noe i oss og skaper en lengsel i oss etter å møtes på ny og på ny – kan vi da kalle det varige møter?» Når Morten ikke vil at jeg skal avslutte, men vil at jeg skal ta med meg fløyta videre i neste situasjon, tenker jeg at det handler om denne lengselen, at han ikke vil at det skal være slutt, fordi det er et godt rom å være i. Han vil at det skal vare. Slik er det også når vi kan synge en sang om og om og om igjen.

Halle (2017) snakker også om en relasjonell og *sensitiv* estetikk, og betoner relasjonelle, kommunikative sider hos både barn og voksne. Hun snakker om gjensidig nærvær og uttrykksfullhet som en holdning som skaper kvalitet i samvær og kunstopplevelser. En sensitiv estetikk vil ta høyde for at alle som opplever kunsten sammen, kan legge sitt uttrykk i den og relatere til hverandre. Det estetiske kan åpne opp og skape nye måter å være sammen på, sier Halle (2017).

6.2.3 Musikken som ritual

I de foregående to avsnittene kommer det til syne hvordan musikken kan være en felles ressurs og noe barn vil oppleve mer av. Cecilie og Maria snakker om å heie på hverandre, om at musikken samler, og om å være et «vi». De viser hvordan barna synger sammen, både i og utenfor musikkamlingen. Videre kommer det til syne hvordan voksne og barn kan samhandle i og gjennom musikken, hvordan den kan samle og av og til roe ned en hel gruppe med barn, og musikken kan også samle til felles lytting. Noen av barna uttrykker at de synes det er fint å danse og synge sammen med vennene sine. Det kommer også til syne hvordan barna ønsker at musikken skal gjentas – i musikkamlingene,

men at den kan fortsette når musikkens samlingen er ferdig. I det følgende vil jeg drøfte disse utdragene i lys av relevante teoretiske perspektiver.

Alle materialutdragene over og sangene som jeg refererer til ovenfor, kan sees som en felles ressurs og som ritualer. Ritualer har en sentral plass i teorien om *musicking* (Small, 1998) og kan sees som en måte å både bekrefte, utforske og feire de relasjoner vi står i, på.

Det gestiske språket har en viktig plass i ritualen, og *musicking* inngår som en del av vårt gestiske språk. Small (1998) fremhever hvordan det musikalske (og) gestiske språket kan hjelpe oss med å utforske relasjoner; «to try them on to see how they fit» (Small, 1998, s. 63). Når vi gjør musikk, eller i *musicking*, gir barna mulighet til å utforske relasjoner med mindre risiko for konflikter, fordi det gestiske språket er viktigere i musikken enn det verbale, påpeker Kulset (2017).

I sin forskning, som jeg har presentert i både tidligere forskning og i teorikapittelet, ser Kulset (2017) på lederens rolle og hvilke væremåter hos den voksne som fremmer deltakelse og fellesskap og forsterker eller svekker barns rett til medvirkning. Hun kom frem til fire væremåter hos voksne som hadde verdi for samsamvær for å skape fellesskap: å anerkjenne og skape et ritual, å tolerere kaos, å gjøre bruk av sitt gestiske språk og å gjøre bruk av rommets dramaturgi. Jeg velger å fremheve tre av disse som det gir mening å lese som teoretiske perspektiver på utdragene ovenfor.

I det første eksempelet synger vi «Bom chika bom» sammen for første gang, vårt første møte som kan sies å bekrefte gruppa – vårt første møte med hverandre i denne sammenhengen, der alle blir «introdusert» for denne «act of togetherness», som det kan synes som *musicking* er. Denne bekreftelsen på at «det er oss, det er vi!» gjentas heretter uke etter uke. Kanskje kan barnets uttrykk for ønske om gjentakelse blant annet handle om at det er godt å tilhøre dette vi-et, og barnets ønske om at vi skal bekrefte det igjen og igjen?

Når seks av barna spiller blues i solovers mens 12 barn lytter til at versene spilles igjen og igjen, kan det sees som et uttrykk for hvordan

vi kan utforske relasjonene oss imellom; strukturen i ritualet, bruken av det gestiske språket, gir rom for å se hver eneste solist og på denne måten feire den enkelte som en viktig deltaker i fellesskapet. Samtidig som den musikalske rammen gjør at alle vi andre er med i samme ritual.

Et annet aspekt ved dette eksempelet er at det innenfor strukturen kan se ut til at barna «hviler» i at «det blir min tur». Selv mange av de som ofte synes det er vanskelig å vente, finner ro i denne strukturen. En tolkning kan være at de får en smak av livet, slik det kunne være, av relasjoner preget av ro og forutsigbarhet. Dette kan kanskje sees som et eksempel på det Small (1998) kaller en utforsking av idealrelasjoner. For noen kan idealrelasjonen være å kunne vente på sin tur, å kunne inngå i relasjonen uten at det blir vanskelig og konfliktfylt. For andre vil det være å tørre å være synlig i fellesskapet.

Johansson (2017) har utforsket gjentakelse i musikkterapi og skiller mellom fikserende, negative gjentakelser og transformerende gjentakelser. Det siste sees som en god form for gjentakelse, gjentakelser som åpner opp for og bekrefter forskjell, en forskjell som karakteriseres av det intersubjektive. Med fokus på vitalitetsformer kan det intersubjektive bekreftes, sier Johansson. «Transformerende gjentakelse forutsetter oppmerksom tilstedeværelse, bevegelse og åpenhet mot hverandre og mot gjentakelse som en ny mulighet» (Johansson, 2017, s. vi). Gjentakelsen kan i en slik ramme, handle om bekreftelse av de ulike barna i gruppa og hvordan hver og en sin improvisasjon blir uttrykt og møtt.

De ansatte synes på ulike måter å fremheve hvordan den felles dansen gjør at vi «tar oss ut sammen» (M29), eller at de gjentakende musikkamlingene er med på å «samle, skape relasjoner og minner sammen» (C20). Jeg har også vist flere eksempler på hvordan musikken har virket samlende, og alt dette gir det mening, slik jeg har vist over, å knytte til en av de sidene som Kulset (2017) løfter frem som viktige ved voksnes væremåte i en musikalsk praksis som skaper engasjement og deltakelse, nemlig å anerkjenne og skape et ritual.

Kulset (2017) sin andre væremåte handler om den voksnes evne til å tolerere kaos. Hennes forståelse av kaosbegrepet er lett å relatere til praksisen i prosjektet og gir noen viktige rammebetingelser for hvordan barna får agere. Det å holde fast ved ritualet og ikke gi fokus til det eventuelle og mulige kaos som oppstår rundt, hjelper deltakerne til å holde felles fokus til tross for at det kan være barn som ikke følger med, som tar seg en tur eller er opptatt av andre ting, påpeker Kulset (2017). I alle eksemplene over, både når vi skal samles som gruppe for første gang, når barna spiller på pinne, og når bare noen få er solister, blir det fremtredende hvordan jeg velger å rette mitt fokus mot ritualet, mot det gjentakende, mot den felles aktiviteten.

Flere av barna som bruker stadig anledningen til å spille på pinne i pausene, ikke stoppe med vilje, som tar seg en tur ut på gulvet mens vennen spiller solo, og så videre. Men ved å overse det, ikke gi det fokus, men rette oppmerksomheten mot overdrivelsen, blikk-kontakten med noen av barna, blir det likevel som om alle er med i samme sang, og selv om det foregår en del annet, greier vi å holde et felles fokus.

Når jeg refererer til at vi er sammen i musikken i utdragene over, tar jeg i bruk hele meg, med mimikk og bevegelser som viktige hjelpemidler i prosessen med å engasjere barna, både når det spilles pinne, når solistene engasjeres i en blues, og når vi synger «*Bom chika bom*».

Kulset (2017), som i denne sammenheng bygger på Small (1998) sitt *musicking*-begrep, viser nettopp hvordan det å ta i bruk hele sitt gestiske repertoar, stemmebruk, mimikk og så videre bidrar til å opprettholde et felles fokus på ritualet. Ordene og meningen med ordene betyr mindre enn gestene som brukes for å ytre dem, og man trenger ikke forstå et ord for å ha sterke opplevelser av å delta i dem. «*Bom chika bom*» er et godt eksempel på dette. Teksten gir ingen mening, det er lydene, gestene og måten det sies på, som er i fokus. Men den inneholder likevel masse spenning, glede og fellesskap. Jeg som voksen tar i bruk hele mitt gestiske språk og fokuserer på sangen, på ritualet.

«*Slå på pinne, stopp*» kalte, som vist ovenfor, på mye latter og glede. Dette er en sang der jeg bruker pausene til å «lure» barna. Med overdreven entusiasme synger jeg «slå på pinne, stopp» og stopper helt opp, og mens jeg ser på dem med et lurt smil, henvender meg til en etter en med blikk-kontakt og egen kropp i frys, og ser om de stopper. Jeg varierer både lengden på pausen og tempo og lydstyrke i sangen med påfølgende kroppslige gester og ansiktsuttrykk som understreker dette. I en gledefylt «dans» leker vi med spill og pauser. Sterkt følelsesmessig engasjement og ofte stor glede er noe av det som preger ritualet, ifølge Small (1998), noe som kommer tydelig frem her.

Small (1998) fremhever hvordan dette musikalske og gestiske språket kan hjelpe oss med å utforske relasjoner, slik jeg gjør her med denne regla i vår første musikk-samling; «bom chika, bom chika, bom, bom, bom». Gjennom å ta i bruk mitt gestiske språk får jeg kontakt med og samlet hele gruppa i et felles, oppmerksomt fokus og samspill. På denne måten kan vi samles, en stor gruppe på 18 barn, uten å si et ord.

I bluesen som jeg omtaler ovenfor (6.2.1), ser det ut til at både de som spiller og de som lytter, er aktive deltakere i felles *musicning*. Seks barn spiller hvert sitt vers etter tur, mens de andre tolv hører og ser på. Det kan se ut til at bluesens ritual gir en struktur både som et handlingsrom å uttrykke seg innenfor, som noe spennende å lytte til og se på og som en ramme der energi kan reguleres og kanaliseres. En forutsigbar ramme for alle som både skal spille og høre på.

Når vi deltar i ritualer, oppleves ofte en økt intensitet i opplevelsen. Relasjoner blir brakt til live, «brought into existence» (Small, 1998, s. 96), og kan bekreftes, feires og utforskes, både som de er, og som en metafor for idealrelasjoner, slik deltakerne skulle ønske at de var. Gjennom at de blir brakt til live, lærer vi ikke bare om relasjonene gjennom å delta, men vi erfarer dem faktisk i våre kropp. Vi erfarer, utforsker og feirer relasjonene eller forbindelsene (*relationships*) uten å måtte sette ord på dem, sier Small (1998). Følelsene som utløses, er ikke grunnen til at vi deltar. Følelsene som utløses, er et tegn på at ritualet tjener sitt formål, nemlig å bekrefte, utforske og feire relasjonene vi står i, sier han videre. Når ritualet gir positive følelser

hos deltakerne, er det fordi de kjenner gjenklang med de forbindelser som ritualet skaper.

Men det kan også skje at ritualet ikke gir gjenklang, og at det dermed skaper avstand og ekskludering (Small, 1998). I dette tilfellet opplevde jeg at det i hovedsak var positive følelser knyttet til deltakelse i ritualet, og at det, i tråd med Small, kan tolkes som at deltakerne nettopp kjenner denne gjenklangen med det fellesskapet og de forbindelsene disse ritualene skaper.

Når jeg ser de musikkaktivitetene jeg har beskrevet ovenfor, som ritualer, i lys av Small (1998) sine perspektiver, ser jeg en dypere dimensjon i deltakelsen. Deltakelsen i disse ritualene har med å forstå livets kompleksitet å gjøre, som et ordløst uttrykk for den sammenhengen og de relasjoner vi står i, slik de er og slik vi ønsker at de skal være (Small, 1998). Jo mer aktive deltakerne er, jo mer hver og en av oss blir styrket (*empowered*) til å handle, skape og utfolde oss i fellesskap med de andre som deltar, desto mer tilfredsstillende vil vi oppleve at det er å delta i et ritual.

6.2.4 Musikken som ressurs

Maria forteller i utdraget innledningsvis i kapittelet om at hun opplever at barna synger og bruker sangene og reglene på nye måter utenom musikkamlingene. Og Cecilie forteller hvordan hun og et annet barna synger sammen mens de lager mat. Det kan også se ut til at deltakerne skaper egne ritualer utenfor musikkamlingene. At musikken blir en ressurs i barnegruppa, som samler, kan lekes med, skaper glede og latter, også utenom musikkamlingene. På denne måten kan også relasjonene til hverandre utforskes og feires videre.

Ordet *feiring* gir god gjenklang i møte med den stemningen vi ofte opplevde i og gjennom mange av musikkaktivitetene, som noen av dem jeg har nevnt her. Gjennom deltakelsen kan det se ut til at deltakerne både bekrefter, utforsker og feirer det som skjer i dem selv og dem imellom. Ut fra mange av intervjuene kan vi også se at det er sterke

følelser som blir brakt til live her og nå, gjennom faktisk å kjenne ritualet slik det er nå, og slik det var i musikktime, i sin egen kropp.

I samfunnsmusikkterapi snakker Stige (2008) om ulike deltakerstrategier som en mulig ressurs for å skape inkluderende fellesskap. Holgersen (2002) fant også at barn hadde ulike deltakerstrategier innen musikkundervisning. Det kan se ut til at ritualene kan gi en hjelp til å favne ulike deltakerstrategier som viser seg i barnegruppa. Kanskje kan vi si at gode ritualer kan hjelpe fellesskapet til å forstå og legge til rette for mange måter å delta på, og at sosialmusikalsk praksis på denne måten kan en skape fellesskap med rom for mange?

Stige (2008) påpeker at ulike deltakerstrategier kan være en ressurs for å utvide og skape gode, inkluderende fellesskap. Når studier i tillegg peker på at Norge viser seg å være et samfunn med stram sosial kontroll, der det er liten åpenhet for varierte og sterke uttrykk (Gelfand et al., 2011), kan dette bidra til å begrense barnets oppfatning av hva som er greit å uttrykke, og på denne måten skape «trange rom» for et barn. En sosialmusikalsk praksis *kan* i denne sammenheng sees som et bidrag til å skape rom med plass til ulike deltakerstrategier (jf. Holgersen, 2002; Stige, 2008).

Det kan også tenkes at den tryggheten som skapes gjennom gode ritualer, gjør at deltakerne kan hvile i dem. Ritualet gjør at barna vet akkurat hva som skal skje, som når de venter på tur; de har en organiserende virkning, slik som for eksempel bluesen ovenfor viser. Kulset (2017) viser hvordan ritualer gjennom gjentakelser, herming og så videre gjør det lettere for barn å finne sin vei inn i fellesskapet fordi for eksempel språkmessige ulikhetene blir mindre tydelige i et samsamvær enn i hverdagen ellers. Slik kan det være med mange typer ressurser og ulikheter hos barna, at vi gjennom et felles ritualisert repertoar kan finne et rom der ulikhetene blir mindre påtrengende enn til vanlig. For eksempel for Sverre, som jeg nevnte helt innledningsvis i dette kapitlet (6.2.1), blir det felles uttrykket i alle de gjentakende ritualene som musikkaktivitetene i denne forstand er, noe han kan være en del av og «hvile» i, uten at hans forsiktighet blir for fremtredende.

Ansdell (2010) snakker om musikken som felles og flytende ressurs, noe som er et relevant perspektiv når jeg ser på eksempelet med Sverre; han er en del av en større helhet sammen med resten av gruppa. Hans og de andre barnas bidrag inn i dette kan variere, og på den måten flyte litt fra den ene til den andre. Akkurat her og nå trenger kanskje Sverre litt tid og rom, han kan få «flyte på» de andres bidrag og deltakelse, så er det rom for hans mer stille måte å være i det på.

Den enkeltes bidrag trenger dermed ikke alltid å være «optimalt», det er rom for å ikke være i form, slik som Sverre, som kan se ut til å streve litt akkurat nå. Likevel har han tidligere vært en del av prosessen og kan også på dette grunnlag oppleve at han har «fortjent» dette like mye som de andre – sett som en horisontal prosess (Ansdell, 2010). Å skape rom og aksept for de ulike ressursene i gruppa, for de ulike måtene å uttrykke seg på for at disse ressursene kan svinge og flyte litt, blir i dette perspektivet en viktig oppgave for samfunnsmusikkterapien i barnehagen.

6.2.5 Å se hverandre – om empati

Cecilie trekker frem at barna heier på hverandre:

*Sånn som når du ser at de kan heie på hverandre, de kan være glad på hverandres vegne, og de kan sitte sammen og spille mens du sier «nå er det de som skal synge, nå er du som skal spille», og de respektere det, og de kan snakke om det etterpå at «å, nå spilte vi.
(C19)*

Barne- og ungdomsarbeider Olga trekker også frem dette i intervjuet:

Jeg tenker at de er veldig rause med hverandre. At de gir hverandre applaus, og de heier på hverandre, og de har tid til å høre på hverandre, ikke bare skal være meg, meg, meg (...). (O25)

Hun sier videre at gruppa har jobbet med dette fra før, og at dette gjenspeiler seg i musikkksamlingene også. Så det er ikke sikkert at dette bare handler om musikktimene, sier Olga. Videre poengterer hun: «Og kanskje blir det en liksom veldig tydelig plass hvor det er lett å vise da, i og med at det er litt sånn framføringer og, jeg vet ikke ...» (O25). Kanskje er det slik- at det vises bedre når vi er sammen i musikken?

Det er tydelig at det å kunne glede seg over hverandre også er noe pedagogisk leder Maria har vært opptatt av, og noe jeg referer til i et feltnotat, som et tema Maria og jeg har reflektert over etter en musikkamling:

... hun (Maria) fremhevet også Haydns paukeslagsymfoni, hvor noen av barna var fremme og spilte solo. Hvordan de barna som ikke spilte gledet seg over hverandre. Hun snakket om at «vi er en vi-gruppe». At hun har vært opptatt av hvordan jobbe frem andre (FN3)

Cecilie påpeker også dette når hun sier «det var ingen som var sånn 'jeg vil heller ... jeg vil det!' (...) Ja, det var heller sånn: 'Heia Klara!' Det er kjekt det, hvordan de heier på hverandre» (C17).

Etter en tidlig musikkamling har jeg skrevet:

Det oppsto også en situasjon da vi skulle lage stor ring og holde hverandre i hendene. Jentene begynte å bytte plass og ville ikke holde hverandre. Jeg lurte på hvordan vi griper dette an? En annen gutt ville heller ikke holde, og jenta ble lei seg. Hva gjør vi med dette? (FN3)

Det skjer tydeligvis noe underveis i musikkprosjektet, for Olga poengterer hvordan det å musisere sammen frembringer sider hos barna som handler om å se hverandre, heie på hverandre. Dette kan sees som en form for omsorg for hverandre. Olga sier også dette:

***Olga:** Jeg så bare i går at vi hadde en sanglek, og da skulle vi bytte plass. Og før har det vært sånn «øøø, jeg vil ikke holde den i hendene, (...) men i går var det ikke én, det var ikke makk i dem, det var liksom alle bytta, og det var veldig kjekk samling. (...) fordi*

at vi har på en måte hatt musikkksamlinger der vi har holdt hverandre i hendene, mye denne våren (...) og da er ikke det et tema lenger ... for det var jo veldig oppe ... da aksepterer vi hverandre. (O21)

Slik jeg ser det, setter hun ord på en prosess som har fått utvikle seg i barnegruppa: fra å være usikre og motvillige til å holde andre i hendene til å «akseptere hverandre» og ta hvem som helst i hendene.

Her bringer de ansatte inn et perspektiv som jeg tenker handler om musikken har skapt et felles rom der det kan se ut til at barna ser hverandre og har mer toleranse og åpenhet mot og for hverandre.

Dette kan også ha noe med musikken å gjøre. Her kommenterer jeg velkomstsangen, der vi synger til hvert barn:

Alltid fint å møte alles blick! Mange oppmerksomme øyne, og de klapper takten i fellesskap. Det er en fin samlende aktivitet og en fin bekreftelse alle gir hverandre her. (FN3)

Tror det å synge navnet til alle er veldig virkningsfullt. De sitter og følger med, og de klapper sterkt og svakt, alt etter hva jeg gjør først. (...) Jeg ser mange par øyne som virkelig følger med og konsentrerer seg om å klappe. Tror også at forventningen om at «snart synger de til meg», dukker opp. (FN4)

Både det at vi synger hvert barns navn, men også strukturen i sangene, kan ha noe å si. Jeg har skrevet om et av stykkene der barna spiller solo på instrumentet, at: «Flere var så stolte!! Alle ville spille! Det virker som det er mye støtte hos de andre i gruppa. De tuller lite med instrumentene og spiller når de skal. Veldig fint strukturert stykke» (FN4). Det gjorde også noe med utholdenheten hos barna, noe jeg var inne på i drøftingen om musikken som ritual tidligere i kapittelet.

Følgende utdrag fra feltnotatene er et annet eksempel på hvordan musikken skaper en slags felles stemning i barnegruppa:

Det var et høyt aktivitetsnivå i gruppa. Intuisjonen sa meg at her må vi ha et rolig uttrykk i dag. Jeg ba dem derfor legge seg ned, og det gjorde

de. (...) Vi voksne sto rundt og løftet og senket en fargerik, rund «fallsjerm» slik at «vinden suste» på barna. Mange armer og bein føyk oppi lufta, og det var en del fnising og prating. Jeg ville likevel se om vi sammen og ved hjelp av musikken kunne finne en felles ro. Jeg begynte derfor å synge «Å for en vind i dag, er det kanskje våren som hilser oss god dag? Åååå», en rolig mollstemt melodi (se beskrivelse 3.3). Jeg sang to eller tre vers. Jeg ser at noen finner roen, lukker øynene og går fort inn i en fredelig modus når jeg synger noe rolig. Som om de lytter aktivt. Andre snakker og beveger seg, klemmer hverandre, dulter litt borti hverandre og så videre. Så spurte jeg barna om de kunne lukke øynene og munnen og høre om de kunne høre at vi voksne sang. Da ble det stille, og det virket som alle hørte etter ... Flere lukket øynene, og det ble en roligere stemning i rommet. Som om jeg jobbet litt for å få dem ned. Som om jeg måtte dvele litt for å få alle til å komme inn i roen. Må tilby dem tid til å komme inn i det. (FN4)

I flere av intervjuene med barna kommer engasjementet i fellesskapet tydelig til syne, gjerne gjennom at jeg spør dem om spesifikke sanger. Som her, når Klara forteller om at jeg prøvde å lure dem:

Klara: Ja! Du sa ... du ville lure oss! **B:** Ja, jeg ville lure dere. **Klara:** Så sa du (synger) «Slå på pinne, slå på pinne, slå på pinne, stopp!» (hører at hun hopper på «stopp») **B:** Klarte jeg å lure dere, da? **Klara:** Nei! (K6)

Uke etter uke har vi spilt og sunget sammen, og utdragene over viser på ulike måter hvordan deltakelsen i musikkaktivitetene gjør noe med deltakerne, med fellesskapet og med hvordan vi ser hverandre. Som barne- og ungdomsarbeider Cecilie sier, hun tenker at barna har en opplevelse av at «dette er OSS, det er VI som har gjort dette, det er ikke bare jeg» (C29).

I teorikapitlet presenterte jeg forskning som viser hvordan jevnlig deltakelse i musikalske fellesskap og *musikal group interaction* (MGI) synes å styrke barns empatiske kapasitet (Rabinowitch et al., 2013). Fellesskapsfølelsen ser også ut til å fremmes her, gjennom at barna på

en naturlig måte retter oppmerksomheten mot hverandre eller, ifølge Rabinowitch et al. (2013), mot andres intensjoner og handlinger.

Når de voksne gir uttrykk for hvordan de ser at barna heier på hverandre og aksepterer hverandre, kan det sees som et uttrykk for at de ser at deltakelsen har bidratt til å gi barna mulighet til å rette oppmerksomheten mot hverandre og se hverandre – om å være rettet mot andre.

Empati sees som en positiv sosial-emosjonell kapasitet og kjennetegnes av evnen til å sette seg inn i og forstå andres fysiske og emosjonelle tilstand, sier Rabinowitch et al. (2013). Det handler både om å nærme seg og gi respons på den andres tilstand, slik det kan synes som barna gjør når de lytter til hverandre og responderer på hverandre. Det handler også om å være bevisst på å identifisere seg med den andres følelser. Forskerne kaller disse empatifremmende komponentene ved deltakelse i MGI for *empathy-promoting musical components* (EPMCs) (Rabinowitch et al., 2013), at nettopp musikken bærer i seg noen komponenter, noe jeg finner gjenklang i, i møte med utdragene fra materialet som jeg har presentert ovenfor.

I teorikapittelet gjorde jeg rede for de sju kognitive mekanismene som kan lede til en delt intensjonalitet, som ifølge forskerne er *bevegelse, imitasjon, synkronisering, gjensidig og ærlig kommunikasjon, flytende intensjonalitet* og til sist det de kaller *desinteressert velbehag*.

Musikalsk interaksjon kan, som eksemplene viser, være preget av en ærlig, flertydig, fleksibel og uegennyttig eller desinteressert form for kommunikasjon, sier forskerne videre. Og de nevnte sider ved MGI kan til sammen bidra til en «forståelse av hverandres intensjoner og en omfavnelser av et felles oppmerksomhetsfokus» (Kulset, 2017, s. 55). Det kan også bidra til intersubjektivitet og en felles tilstand av *delt intensjonalitet*, påpeker Rabinowitch et al. (2013).

Det er selve den musikalske interaksjonen som er sentral, slik også Kulset (2017) fremhever når hun snakker om å tolerere kaos og uro og fokusere på ritualet som pågår, for å holde et felles fokus. Det å ha

fokus på selve aktiviteten og interaksjonen er i tråd med den sosialmusikalske praksisen, og er også det som er gjort i Rabinowitch et al. (2013) sin studie.

I utdragene ovenfor kommer det også frem hvordan musikken brukes til å synkronisere tempi, til å måtte lytte til hverandre, både som solister og i felles nedtoning gjennom felles og bevegelig puls i aktivitetene. Gjennom å møte hverandres blikk og høre hverandres navn, gjennom felles stemning og lek.

Det gir god mening å se den felles musiseringen i musikkaktivitetene gjennom de empatifremmende faktorene ovenfor. Jeg kunne trukket frem mange eksempler på sangaktiviteter som på ulike måter belyser denne tematikken, men har valgt et lite utvalg gjennom utdragene over.

Når Klara synger «*Slå på pinne, stopp*» og forteller om hvordan jeg prøvde å «lure» barna, ser jeg dette som et godt eksempel på en aktivitet som fremmer både felles bevegelse og synkronisering. Med felles fokus på selve den musikalske aktiviteten synkroniserer barna seg etter mitt pianospill som varierer stort i både tempo og volum. Bevegelsen er åpenbar; både musikalsk og fysisk beveger vi oss sammen til stor spenning og mye latter: «Slå på pinne, stopp!». Ikke minst i den forventningsfulle «bevegelsen» som ligger i pausen.

I fallskjermaktiviteten har jeg skrevet at «jeg måtte gjenta og dvele for å komme inn i roen» (FN4). Dette kan sees som en form for synkronisering gjennom gjentakelse. Det kan også sees som en kommunikasjon preget av gjensidighet og ærlighet, der signalene er fundert gjennom bruk av både musikalsk og fysisk kommunikasjon. Mens signalene er pust og gester i «*Bom-chika-bom*», kan kommunikasjonen i fallskjermaktiviteten nesten fungere som en vuggesang. Sangen gjentas igjen og igjen, gjennom signaler (fallskjermen som føres opp og ned, vinden som blåser på barna), stemmene (de voksne som synger, innpust med stemme og kropp), mens barna svarer med å samle seg i en felles ro. De er ikke nødvendigvis i samme stemning, men kan likevel være en del av en

slags flytende intensjonalitet, i en «fredelig sameksistens» uten at språket har hatt noen betydning for denne felles nedroingsprosessen.

Når Merete kommenterer at hun likte å være med på fallskjermaktiviteten, «fordi det var så gøy» (M6), er dette bare ett av mange utsagn som kan tolkes som et uttrykk for at hun opplever at det ikke er noe annet mål med det enn at det gir glede. Når barna bare er i musikken, vil være der over tid og gjenta sangen igjen og igjen, ser jeg dette som et uttrykk for det samme. Slik Rabinowitch et al. (2013) fremhever det desinteresserte velbehaget, handler det nettopp om gleden over det å være i musikken sammen.

På ulike måter kommer de empatifremmende sidene til syne og fører til en musikalsk interaksjon som er preget av å være ærlig, flertydig, fleksibel og uegennyttig. En kommunikasjon som ifølge Rabinowitch et al. (2013) bidrar til en tilstand av delt intensjonalitet. Jeg ser Cecilies utsagn om dette vi-et hun mener å se at barna opplever, som et uttrykk for en slags delt intensjonalitet. På samme måte ser jeg Olgas observasjon, som et uttrykk for et resultat av en empatifremmende felles prosess: vi er en gruppe, vi hører sammen og hører til, vi ser hverandre, og dette kan vi vise gjennom at vi naturlig holder hverandre i hendene. Ut fra disse perspektivene kan *musicking* sees som en måte å være sammen på som kan utvikle relasjonene i fellesskapet og være med å utvikle gode måter å være sammen på. Så er det kanskje dette som fører til at barna er så «rause med hverandre» (O25), slik Olga sier det.

6.2.6 Støtte og samspill i relasjoner

Da barne- og ungdomsarbeider Olga og jeg snakker om Petter i intervjuet, påpeker hun at hans spørsmål kan tyde på at han trenger bekreftelse og klargjøring. Hun sier blant annet at «han prøver å forstå hva som skjer. (...) å være i fellesskapet med andre» (O16). Når Petter blir usikker på hva som skjer, stiller han oss spørsmål for å forstå, kanskje for å forstå hvordan han kan være i dette fellesskapet? Hun sier også om Petter at ...

... han tenker at ting skal være litt likt. At der er ikke, at da blei han på en måte satt litt til side. Altså han følte nok at han ikke var en del av det som skjedde akkurat der og da. (O15)

Det kan kanskje tenkes at fellesskapet kan fungere som en støtte for Petter og de andre på ulike måter. Olga snakker om at Petter vil forstå hva som skjer, og være med i fellesskapet.

I Klaras tilfelle tar den sosialmusikalske praksisen imot hennes kraftfulle uttrykk og åpenbare styrke i musikken, løfter dette frem og gjør at andre «begynner å se henne mer» (O5). Det som til tider kan virke hemmende for Klaras deltakelse, kan se ut til å være overkommet gjennom mulighetene og støtten som *musicking* gir henne. Når jeg spør Klara om hun kan fortelle noe fra musikkturen som hun likte godt, svarer hun: «Når jeg syngte med alle vennene mine!» (K11). Klara får muligheten til å dikte teksten på en sang der alle synger på refrenget «Vi er en lang, lang rekke med venner». Om denne sangen forteller Klara i intervjuet:

***Klara** (synger): Før var vi tre, så ble vi én,
nannnananan, lallalalalalalala, så kunne vi bli ti. **B:**
Tenk, vi kunne bli ti venner! **Klara:** Men også
hundre. Eller alle i JORDKLODEN! **B:** Ja, for det du
sang, var i hvert fall at det var kjedelig å være
aleine? **Klara:** Ja. **B:** Du ville mye heller være tre!
Klara: Ja! (...) og så sa vi, og så, i den sangen så sa
jeg ikke, de kunne finne ut det jeg sa (hvisker), hviske
det! **B:** Ja? **Klara:** At vi kunne bli ti! (K11)*

Det er et viktig budskap Klara hvisker her, som om det er hemmelig, eller som om ikke alle har oppdaget dette ennå.

I intervjuet viser jeg henne også en tegning som hun selv tegnet etter en fremføringssituasjon, og når hun ser tegningen, forteller hun:

*Der er meg, der er deg, og der er Gry, der er Jenny,
og der er Merete. Mmm, det er mange. Og lyset*

kommer til meg da jeg synger, og de andre ... De bare ser det. (K9)

En tolkning av dette kan være at Klara gjennom det lyset hun beskriver, også blir mer synlig for seg selv. Relasjoner utforskes også når omgivelsene blir klar over Klara på nye måter. I intervjuet med barne- og ungdomsarbeider Olga forteller hun om Klara:

*Klara, hun blir jo løftet frem i den gruppa, og jeg ser jo at de store jentene har begynt å se Klara mer. (...)
Før var hun litt mer usynlig for dem. (O5)*

Klara ble synlig for de andre jentene gjennom prosjektet og gjennom at støttepedagogen har støttet og lagt til rette for at Klara kan være sammen med sine jevnaldrende venninner. Rammene rundt Klara er avgjørende for hennes, og musikken er en ressurs for Klara som blir avgjørende for hennes synlighet. Og hun fikk støtte og ble løftet frem:

Klara hadde en solo i dag (...) Hun inviterte deretter jentene i gruppa opp for å synge med henne, siden flere av dem sa de ville prøve. Neste gang vil jeg la henne synge alene (...) hun må bli sett for de evnene hun har i gruppa, hun har nok av utfordringer. Dette er en styrke hos henne. Ser også at hun inkluderer andre – at hun vil gi dem en plass, bestemme at nå kan du og du også få lov. (FN9)

Men det er ikke alltid barna ønsker å bli sett på akkurat dette, noe som kom til syne da jeg prøvde å støtte ei av jentene i en av samlingene. Jeg hørte en vakker, lys stemme da vi sang «ekko-allsang». Barna svarte på mine «hallo», og jentas stemme skilte seg ut i mylderet. Jeg har skrevet:

Virket som hun gikk litt i seg selv og sang og tenkte på hva det var med ekkoet. Jeg tok henne frem og ba henne synge for de andre. Dropper mikrofon foreløpig. Jeg sang sammen med henne slik at det var vi to som sang sammen. Men da sluttet jenta å synge. (UFN5)

Dette eksempelet ble en påminnelse om at det ikke er alt som faktisk *skal* løftes frem og bli synlig for alle. Av og til har man behov for å bare syng og spille for seg selv.

I et samfunnsmusikkterapeutisk perspektiv sier Pavlicevic (2010, s. 100) at musikkterapeutens rolle er å både se og overkomme hindringer for deltakelse: «The Music therapist's skills are called upon to address and repair these restrictions through musicing.» Her peker hun på en grunnleggende side ved musikkterapeuten, nemlig blikket for det som er sårbart, og som på ulikt vis kan oppleves som hindringer for deltakelse, noe som kan gjelde alle barn. Ruud (2017) trekker også frem musikkterapeutens relasjons- og kommunikasjonskompetanse og den gjensidige bekreftelsen og anerkjennelsen som ligger i en slik relasjon. Denne relasjonen blir tydelig her hos Klara.

I denne sammenheng ser jeg det relevant å trekke frem Helle-Valle (2016), som i sitt doktorgradsarbeid, som jeg presenterte under tidligere forskning (1.3.4), foreslår å se barns uro som et bioøkologisk fenomen som handler om både barnet, den voksne og konteksten. Istedenfor å se en diagnose foreslår hun å se på det som et *samspill* mellom barnet, den voksne og konteksten, i dette tilfellet kunne det være et samspill mellom Klara, meg og barnehagen. Helle-Valle (2016) sitt fokus er uro og AD/HD-diagnosen, og i sin forskning ser hun hvordan man innenfor en musikkterapeutisk praksis kan bruke alternative begreper om barns uro, som for eksempel kraft og kreativitet.

Ingen av barna i studien har noen diagnose, men i Klaras tilfelle er det satt inn spesialpedagogiske støttetiltak. Jeg mener at måten Helle-Valles forslag om diagnosenetknning likevel har relevans for flere, og at perspektivet kan overføres til alle vi møter: Det gjør noe med for eksempel Klaras oppfatning av seg selv hvordan vi tenker om henne, og det gjør noe med foreldrene, de ansattes og andre barns oppfatning av Klara. Gjennom å skape relasjonelle rom bidrar musikkterapeuten til å gi barnet utvidede handlemuligheter (Ruud, 2015a). I et slikt syn på uro ligger et fokus på flere og relasjonelle faktorer og en ansvarliggjøring av relasjonene og det fellesskapet barna er en del av.

Når det gjelder Klara, er det med å skrive låter en ressurs hos henne. Flere musikkterapeuter har skrevet om hvordan låtskriving kan være et redskap i arbeidet med å både fortelle om seg selv, sette ord på vanskelige følelser og opplevelser og forstå og forklare seg selv, både for omverdenen og for seg selv (Hakomäki, 2013; Helle-Valle, 2016; Ærø & Aasgaard, 2011). I fremføringssituasjoner kan egne låter fungere som en måte å kreve respekt på, og én forteller at «det er som å gi publikum blomster» (Stensæth & Jenssen, 2016, s. 29).

Helle-Valle (2016) sier, med henvisning til Aasgaard (2005) og Hakomäki (2012), at den typen praksis som låtskriving er, handler om at barna utformer fortellinger om seg selv. Gjennom denne sangen forteller Klara noe viktig om seg selv. I sangen forteller Klara: «Vi kunne bli ti!» Det finnes en mulighet for at man kan ha mange venner, noe jeg tror Klara ikke alltid opplever at hun har. Her ligger et handlingsønske hos Klara, slik jeg tolker det. Et ønske om at barnehagen kunne være et sted der hun inngikk i fellesskapet med mange venner! Sangen og teksten er det estetiske middelet som hjelper Klara med å sette ord på det hun tenker, og å løfte frem budskapet i en form som er meningsfull for henne og for publikum.

Og formen er en åpenbar ressurs hos Klara, med sin uredde fremføring og sin umiddelbare improvisasjon av tekst, som fort kretset om temaet vennskap. Kanskje kan man si at dette er en *signature strength*, en karakteristisk styrke hos henne (Seligman, 2002; Seligman et al., 2005)? Seligman og Csikszentmihalyi (2000) er begge sentrale innenfor positiv psykologi, der ens sterke sider er viktig for opplevelsen av glede og lykke. Mens sorg og sinne kan begrense oss, kan glede, tilfredshet og interesse gjøre oss i stand til å se nye handlemuligheter (Rolvjord, 2008), noe det kan være nærliggende å tenke at Klara gjør.

Rolvjord (2008) peker på at det også handler om å bli styrket til å stå i det som er, noe som harmonerer godt med de helseperspektiver som ligger til grunn for prosjektet. Det handler ikke om at alle Klaras, eller de andre barnas, utfordringer forsvinner, men om at hun får styrke gjennom å bli klar over, bruke og gledes over sine sterke sider og på den måten stå tryggere i livet, slik det er. Frimodighet kan se ut til å

være en av Klaras sterke sider. Likeså er det tydelig at det å lage sanger er noe som ligger for henne. Musikken og låtskrivingen blir et estetisk uttrykksmiddel som blir synlig for henne gjennom prosjektet. Koblingen av frimodighet og musikkglede som Klara viser, er noe som kan sees som hennes karakteristiske styrke.

Når Klara får bruke denne styrken, kan dette relateres til hennes relasjonelle helse blant annet ved at det gir henne gode betingelser for deltakelse. Dette skjer ved at hun kommer i kontakt med sine vitale sider, som også blir synlige for andre, slik Stensæth og Jenssen (2016) fremhever. Ved å fremheve det jeg vil se på som Klaras mestringskompetanse, kan en slik side knyttes til hennes relasjonelle helse og fungere som et «kulturelt immunogen» (jf. Ruud, 2015a).

6.2.7 Når publikum kobles sammen med fellesskapet i gruppa

Den første fremføringen vi gjorde, var for den andre avdelingen med 3–6-åringer i barnehagen. De var naboene til det store fellesrommet der vi hadde hatt musikkksamlinger i flere måneder, og de var nok veldig nysgjerrige på hvordan det hadde vært.

Etter denne fremføringen skriver jeg i feltnotatene mine om Cecilie som uttrykker:

Det virker som de er så stolte over å få fremføre! Dette er det bare vi som får lov til! Det er vi som har hatt musikk!» (FN11)

Jeg husker så godt den gode stemningen i rommet – hvordan barna var engasjerte, jeg ble så glad og så lettet over dette. De minste barna satt først, og de akte seg fremover mot instrumentene, mot barna. Det var 10–20 av de minste barna mellom 1 og 3 år. De akte seg altså fremover mot de som satt på «scenen». Som om de sa (...) «dette vil jeg være med på!» Husker de små hodene som samlet seg om et instrument (...) På denne måten var det vi som opplevde dette sammen. (FN11)

Maria beskriver stemningen da vi hadde den første fremføringen for denne andre avdelingen i barnehagen:

*Ja, da fikk vi det samspillet som bare er spesielt. **B:** Ja, mellom publikum og... **Maria:** Ja, da merket jeg på en måte at det lå i atmosfæren ... Og det merket jeg også når vi (...), jeg vet ikke om det er rett ord å bruke, men du merker det når ting er i samtale, i bevegelse, da for de ut på gulvet og danset og var med, men det var liksom helt de som var med, det var ikke bare en rolle, det var noe annet. Det var ikke et rollespill, på en måte, kanskje det er det jeg mener?(...) **B:** At de var der? **Maria:** ... med hele seg! (...) Noe i det møtet som gjorde at det ble veldig autentisk. (M35)*

Maria snakker om et autentisk møte med publikum, om å være der med hele seg. Om hvordan musikken samlet publikum og utøvere i et autentisk møte uten at barna trengte å gå inn i noen rolle, slik jeg tolker dette. Og det er tydelig at hun ser det har berørt lytterne:

... de fulgte veldig godt med! De voksne òg, de satt og smilte, de blei rørt, jeg kunne se på ansiktsuttrykkene at de ble beveget, og de syns det var, de var med ... det vekket jo følelser i de som satt og hørte på. (M32)

Den andre fremføringen vi hadde, var for naboavdelingen med 3–6-åringene (som sist), men i tillegg var det barn fra to småbarnsavdelinger som var med. Jeg skriver:

Det var så morsomt hvordan publikum gradvis kom nærmere de som spilte foran. Som om de spurte «hvilket instrument er det nå?» «Hvilken lyd er dette?» «Hvem spiller?» De var nysgjerrige, noen reiste seg opp, én begynte å danse på et tidspunkt. De virket så nysgjerrige og glade i ansiktene. Var en god stemning i rommet. (FN12)

Vi inviterte de andre inn uten så mye formell øvelse. Det er det ikke tid til i barnehagehverdagen, og meningen er at vi skal gjøre de aktivitetene barna er trygge på:

Generelt har vi jo ikke hatt så god tid til å forberede oss (...) siden vi plutselig måtte fremskynde den første fremføringen slik at vi slapp å ekskludere Petter når vi skulle filme. (FN12)

Men den tredje fremføringen, den for foreldrene, øvde vi på:

Deretter gikk vi opp for å øve. Vi øvde gjennom nesten alle sangene. (...) jeg tenkte det var viktig at de ble forberedt på dette. La frem matter så det skulle illustrere hvor foreldrene skulle sitte. I ettertid tenker jeg at den øvelsen kunne vært litt kortere for å bevare spenningen litt. Det kan bli for mye for dem. (FN13)

Den siste fremføringen vi hadde, var for foreldrene og fortonte seg i hovedsak som en flott, men litt kaotisk «happening» med mye glede, liv og røre:

Selv om det var en del som skjedde, synes jeg det skjedde mye fint også. Sangene hvor vi alle var samlet, både de første og de siste sangene gikk veldig bra, og jeg synes det var noen gode felles opplevelser der som de fikk dele med foreldre og familie. Som jeg sa i går, åpnet nok soloaktivitetene litt for mye opp i forhold til den stemningen som var. Samtidig tror jeg det kunne vært veldig galt for noen dersom de ikke fikk spille det de hadde øvd på å fremføre. (FN13)

Samtidig uttrykker jeg en frykt for at det ikke ble «godt nok» for publikum:

Er litt redd at inntrykket som sitter igjen, er «rotete». Kjenner på det selv, men når jeg går gjennom opplegget, var det egentlig tre av ni sanger som var så rotete. Ellers greide vi å samle oss ganske bra! (FN13)

Noe av dette skyldes nok at det ikke var så mange voksne der fremme, og at det var en begrensning at ikke så mye skjedde på en gang:

(...) Det var i hvert fall vanskelig å fange blikket til Maria, og jeg var litt låst bak pianoet. Tenker nå at jeg skulle hatt egen akkompagnatør. (...). Kanskje skulle jeg bare sittet foran dem hele tiden. Ikke vært så

opptatt av pianoet. (...) På «slå på pinne» holdt det på å bli kaos. Men de fikk vist hva det gikk ut på. (FN13)

En strategi for å engasjere alle var å få publikum med:

«Ai, ai, ai» fikk jeg foreldrene til å være med på. For å varme opp stemningen og gjøre forbindelsen mellom scene og sal tettere. Det skapte en god stemning. (FN13)

I tidligere avsnitt i dette kapittelet har jeg skrevet om Klara som fikk blomstre og bli synlig, om Einar som ville frem til slutt, og om Merete som trengte å gå i sin «egen takt». Men også om Sverre som satt forsiktig og ikke gjorde så mye, men som mottok applausen med et stort smil. Likevel kommer det også til syne sider som handler om at det er andre relasjoner som både eksponeres og utfordres i møtet mellom barnegruppa og publikum. Et eksempel er når Merete kommenterer redselen hun tror at Sverre kan ha når foreldrene kommer for å høre på:

***Merete:** Men egentlig ... så spilte ikke Sverre. **B:** Vet du hva? Jeg tror ikke han hadde lyst til å spille.
Merete: Tror du han er redd? **B:** Kanskje han er litt redd, hva tror du? **Merete:** Redd. **Merete:** Tror du han er redd? (Me8)*

Jeg tolker det slik at Merete kobler Sverres redsel til situasjonen der foreldrene kommer. Da kjenner Sverre at han ikke vil. Og kanskje kjenner Merete igjen sin egen frykt i Sverres?

Merete forteller i intervjuet hvordan hun så at Mathea gråt da mammaen var til stede (Me5), men dette vil ikke Mathea vedkjenne seg:

*Var dere litt spente når vi skulle spille for mamma og pappa? **Merete:** Hi, hi, ja! Mathea, var du spent da du skulle spille ... når mamma kom og hørte på?
Merete: Hun grein litt da. **M:** Hvem gjorde det?
Merete: Mathea. **Mathea:** Nei! (Me5)*

Og når jeg spør hvordan det kjentes da vi spilte for den andre avdelingen, svarer hun raskt (Me9): «Det var faktisk ganske gøy!»

Morten forteller at han synes det var «veldig gøy» (Mo12) da vil spilte for foreldrene, men var først mest opptatt av at han ikke fikk så mye kake som han ville, på kakefesten vi hadde på forhånd. Foreldrene hadde gitt uttrykk for at han tøyset mye, og hadde blitt litt sinte for det, ifølge Morten (Mo13). Men det var kameraten som hadde gjort ham så tøysete, sier Morten. Når jeg foreslår at det kanskje var fordi de var spente, er Morten enig i det.

Når jeg spør Mathea og Merete om hva de synes om å spille for publikum, er de klare i sitt svar:

***B:** Men du, først så hadde vi musikk, og da var ikke mor eller far med, men var det kjekkest å spille for noen, eller var det kjekkest å spille bare for oss selv?*

***Begge to i kor:** Bare for oss selv! (Me8)*

Her gir Merete og Mathea umiddelbart uttrykk for at de synes det aller beste var da vi spilte bare for oss selv.

Pedagogisk leder Maria forteller om prosessen frem mot fremføringen:

Altså jeg tror den framføringen ble en prosess som vokste seg fram. Det ble jo naturlig inn i samling (...) Det ble ikke slik at «nå skal vi ha en forestilling». Det ble på en mye mer jordnær måte enn det. (...) Så var der en naturlig prosess som ikke på en måtevar øvd, «nå skal vi vise hvor flinke vi er» (...) det var liksom jordnært, naturlig, og det synes jeg var bra. Det ble ikke på en måte sånn at scenen, ... vi trente ikke så mye på det å stå på en scene, men så kom det av seg selv når de kom inn. (M17)

Videre sier hun at det ble annerledes da foreldrene kom:

Men så når foreldrene kom og skulle se på, så ble det litt mer at de reiste seg og gikk. (...) Der tenker jeg kanskje (...) at der hadde vi ikke øvd så mye på å stå på scenen ... men det kan godt være at det ble på den måten fordi der, den måten vi har jobbet på eller du har jobbet på, gjør jo at vi får fram følelsene, og når foreldrene sitter der, så er det jo masse følelser...
(M18)

Maria lurer på om det kanskje er slik at denne måten å jobbe på bringer frem andre følelser, slik at det kjennes som at mer følelser er i sving, og at det da blir mer følelsesmessig for barna å «vise frem». Det er i hvert fall en egen spenning når foreldrene skal komme, det har Maria sett i andre sammenhenger i barnehagen også:

... jeg vet ikke, for det er vanskelig, for det er jo uansett veldig overveldende når de går i disse spenningene hele dagen når gjestene skal komme, de er sånn når vi lager lapskaus til foreldrene òg, så er det ... så går de hele dagen og venter og syns det er veldig stas når de skal ha besøk av foreldrene sine. Og foreldrene syns jo det er veldig stas de også å komme. Og de syns jo det var sjarmerende, alt. Både kakene og forestillingen. (M19)

I feltnotatet har jeg også skrevet at «Sverre satt på fanget til mamma under hele fremføringen. Det var helt greit. Lillesøster, mamma og pappa var til stede» (FN13).

Utdragene fra materialet over kan si noe om hvordan vi oppfatter musikk i ulike sammenhenger, og kan kobles til noen teoretiske perspektiver som handler om dette. I møte med publikum, som også består av mennesker med forskjellige forhold til barna, synes det å komme til syne noen andre sider ved fellesskap og relasjoner.

For noen er fremføringen med på å befeste noe godt som fellesskapet har gitt barnet. Som jeg var inne innledningsvis, forteller Klara om

hvordan «lyset kommer til henne» (6.2.6). Både spesialpedagogiske tiltak og tiltak som er satt i gang rundt henne, kan føre til endringer i en annen del av systemet (Bronfenbrenner, 1979). Men kanskje har Klara gjennom dette lyset hun selv peker på, også kommet klarere frem for seg selv? Kanskje har hennes subjektivitet og gode egenskaper, gjennom den støtten hun har fått i fellesskapet, også blitt synlig for henne selv? På samme måte som pedagogisk leder Maria forteller om barna som har «kommet frem», om musikken som har «fått frem de sjenerte» (Ma14).

Jeg mener også at utdragene fra materialet presentert over sier noe om utfordringene ved ulike typer fremføringer. Det kan bli mer komplisert, og ulike musikkdiskurser synes å bli synlige i møte med en kultur utenfra.

Synet på musikalitet kan sees som en del av kontingensen, altså som en side ved barnets omgivelser som kan påvirke deres handlingsrom. I en sosialmusikalsk praksis som denne vil en balanse mellom den musikalske og den sosiale erfaringen være sentral. I tråd med Pavlicevic og Ansdell (2009) sin modell for *collaborative musicking* utforskes og forklares sammenhengen mellom vår iboende musikalitet og musikkpraksisen, mellom natur og kultur. «Collaborative musicing builds community through making music together» (s. 364). Gruppeaktiviteten står i sentrum innenfor denne tenkningen, og for å oppleve et slikt musikalsk fellesskap blir det viktig hva slags fellesskap musikken skaper.

Ut fra det blant annet Merete og Mathea umiddelbart uttrykker, at de synes det er best å bare være for oss selv, er det da kanskje ikke så interessant for dem å involvere utenforstående? Kanskje er det nok med det fellesskapet musikken her har skapt mellom hver enkelt, og kulturen den bidrar til å skape.

For det som fort kommer til syne når andre skal involveres som publikum, er nemlig hvor «flinke» vi må være, for nå kommer noen og hører på. Under øvelsen før fremføringen for foreldrene sier Maria: «Nå må vi være flinke!» (FN13). Flere av barna sier også at foreldrene

sa de var «flinke». Jeg merket det også selv, og som jeg skriver i feltnotatene over, er jeg redd foreldrene opplevde situasjonen som kaotisk. Dette *kan* tyde på at det lett kan bli et annet fokus når et publikum kobles inn. Kanskje er det ikke da så lett å holde på et likeverdig forhold mellom de musikalske og de sosiale erfaringene?

Studier innenfor feltet *community music* viser at økt fokus på den musikalske kvaliteten vil kunne føre til mindre følelse av fellesskap og sosial vekst blant deltakerne (Kulset, 2017). Når vi tenker at vi må være «flinke» når de andre kommer inn for å høre på, kan dette kobles til tanken om best mulig musikalsk kvalitet og gi støtte til de dilemmaer som kommer til syne i eksemplene over. For i et *collaborative musicing*-perspektiv trenger man ikke å nedvurdere noen på grunn av manglende kompetanse. Det er ikke dermed sagt at kvaliteten er dårligere, bare annerledes, sier Kulset (2017).

Men i «flink» ligger det fort en vurdering. Kanskje kan det være det som slår inn i Merete og Matheas umiddelbare svar, at det var best når vi bare var i fellesskapet for oss selv – at det var godt å bare være sammen uten at fokuset på den musikalske kvaliteten var så fremtredende, fordi ingen skulle vurdere oss? Kanskje er det dette de kjenner på; at fokuset på fellesskapet og det sosiale forsvinner litt, slik Kulset (2017) også viser til at det kan gjøre når kvaliteten blir i fokus?

Jeg avslutter dette avsnittet med et «innspill» fra Morten. I intervjuet prøver vi oss på et opptak av en sang han har lyst til å synge, men dette er bare mellom oss, forsikrer Morten seg om:

***Morten:** Ikke vise det til noen andre, ingen som du treffer. **B:** Nei, ingen skal høre dette, bare meg.*

*(Morten synger med innlevelse sangen til (artistnavn), et helt vers og refreng). **Morten:** Det var bare det ... (M15)*

Som om dette var vår lille hemmelighet. Her får også Morten være nesten helt for seg selv, bare ham, jeg og musikken.

6.3 Oppsummering av temaet fellesskap

Dette musikalske og sanselige rommet, som jeg tror både barna og de voksne kunne *lengte* tilbake til hver uke, var et rom der det kan tenkes at vi ikke så så mange hindringer. Der de relasjonelle sidene ved deltakelsen kom til syne både for barna selv og for dem rundt. Og det å fungere i samspill med andre er en viktig side ved å kunne oppleve god relasjonell helse (jf. Hjort, 1994; van Hooft, 2006). Slik kan det å oppdage ressurser hos seg selv og andre gjennom deltakelse i ritualer være med å skape gode vilkår for barns uttrykk for relasjonell helse.

I dette kapitlet har fokuset vært rettet mot de aspektene ved fellesskapet og relasjonene barna står i, som kommer til syne i materialet. Gjennom valgte teoretiske perspektiver er det synliggjort hvordan *musicking* bidrar til at barnet kan få støtte fra fellesskapet til å delta. Det kommer også til syne hvordan musikken skaper ritualer som barna ønsker å være en del av, som de ikke vil skal ta slutt, og som de lengter tilbake til.

Ritualene fordrer voksne som tolererer kaos, åpner for ulike deltakerstrategier og tar i bruk sitt gestiske språk. Disse aspektene har betydning for hvilke handlingsrom de ulike relasjonene og vårt fellesskap gir barna. Fellesskapet og hvordan vi kommuniserer, er avgjørende for at barna skal kunne delta. Stensæth og Jenssen (2016) påpeker at for å delta må vi finne formen, og «når vi finner formen, kan vi blomstre».

Stige (2002) påpeker nettopp at helse sees i tilknytning til omsorg for hver persons mulighet for deltakelse. I muligheten for deltakelse ligger muligheten for opplevelse av helse, noe som knytter deltaker- og helsebegrepet sammen. Det kommer også til syne hvordan deltakelse i den sosialmusikalske praksisen kan bidra til å fremme empati, at den åpner opp for at barna ser hverandre, også på nye måter. Det kan se ut til at *musicking* skaper et rom å delta i, et rom som også åpner opp for forskjellighet.

Ofte ligger helseutfordringer på et sosialt plan, slik Hjort (1994) poengterer når han snakker om «samsykdommer». Hvis man av ulike grunner ikke finner gode måter å delta i fellesskapet på, handler det i dette perspektivet om en helseutfordring.

For som pedagogisk leder Maria påpeker: «*Ja, det er et veldig stort ansvar at så mye av barndommen skal være i en ... sammen med så mange andre unger i en så liten voksentetthet.*» (M49)

Felleskap – om å være seg selv sammen med andre

7 Agens – om å få kjenne hva jeg vil og kan

Når jeg spør hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage, er et av svarene på dette agens. Dette er et aspekt som har kommet til syne gjennom mine analyser av materialet og handler om barnas iboende kraft og egne ønsker, og dette vil jeg undersøke nærmere i analyse og drøfting av resultatet i dette kapitlet.

Jeg har valgt å dele inn hovedresultatet agens i flere undertemaer ut fra det som har kommet til syne i materialet, og som på ulike måter belyser sider ved agens som har betydning for barnas relasjonelle helse; agens i og gjennom lek og estetikk, glede, lyst og frivillighet, og om musikk som omsluttende kraft for agens og nye ressurser, samt at den sosialmusikalske praksisen kan gi rom for at ingenting trenger å være feil. Videre har jeg belyst temaer som det å ha et valg, om å bli møtt, støttet og få tid til å spire i sin agens, om uro, om å bli oversett og om struktur for agens.

I det følgende vil jeg gjøre en analyse av aspektene i flere lag. Innenfor hvert tema presenteres materiale, deretter mine tolkninger og til slutt drøfting ut fra relevante teoretiske perspektiver.

7.1 Videreutvikling av resultatet agens

Jeg endte på temaet agens som et hovedresultat, med flere undertemaer som kom til syne, og som jeg valgte å plassere under dette hovedresultatet. Fordi jeg opplever at dette handler om noe som kommer til uttrykk som et ønske, en vilje, en agens i ulike former. Jeg har valgt *agens* som begrep, og i det følgende vil jeg si noe om hvorfor og om de vurderinger som er gjort og ligger til grunn for valget.

Jeg har valgt å bruke begrepet agens ut fra en forståelse av at det både er en egenskap vi har tilgang til, og en evne vi kan bli klar over, utvikle og handle ut fra, alltid forbundet og i samspill med sosiologiske

faktorer som rammebetingelser for hvordan de kan utvikles og tas i bruk. Som en kombinasjon av de presenterte perspektivene forstår jeg *agens* som en kraft og egenskap barnet har tilgang til, og som settes i spill og handling i og sammen med barnets omgivelser.

Som nevnt under «uttrykksrikdom» handlet det i materialet om at barna uttrykte seg forskjellig, og subjektivitet var et begrep som jeg brukte tidlig i analysefasene. Subjektivitet sier noe om hvert barns individualitet. Dette temaet ble etter hvert skilt ut som et eget hovedresultat og ble deretter til *agens*.

Van Hooft (1997) knytter opplevelsen av subjektivitet til helse; opplevelsen av å være levende, av å finne balansen mellom begjæret, det barnet trenger, og behovet for å gi. I dette resultatet, som handler om den enkeltes *agens*, kan det sies at fokuset blir rettet mot barnets subjektivitet i møte med omverdenen. Det handler om hvordan noe vokser frem som et behov, eller kanskje det van Hooft kaller begjær, en subjektivitet som barnet har behov for å ytre. Men begrepet ble ikke dekkende nok for det jeg synes å få øye på i barna.

Begrepet *handlemuligheter* ble også først vurdert. Begrepet ble kjent gjennom Ruuds (1990) definisjon av musikkterapi som praksis – bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter – og er derfor en viktig del av min forforståelse. Begrepet ble brukt for å belyse sosiologiske sider ved musikkterapien, som kultur, omgivelser og samfunn, som en del av det totale bildet som har betydning for et behandlingsforløp. Ruud (2017) kommenterer sin egen definisjon og sier at den, fordi den er for lite konkret, nok egner seg best til intern bruk for deltakere i feltet. Han spør seg om ikke *styrket aktørskap* kan være et bedre begrep. Musikalsk aktørskap kan sees som en «evne til å handle ut fra egne valg». Begrepet handler om individet, men også om de sosiologiske faktorene; om kultur, omgivelser og samfunn (Ruud, 2017). Å bruke *handlemuligheter* som hovedresultat ville også kunne sees som teoretisk overstyring all den tid det er et begrep som er sentralt i min forforståelse. Det var heller ikke omgivelsene jeg var mest ute etter, men det jeg så i barnet.

Aktørskap er oversatt fra det engelske *agency* og «handler om å være i besittelse av og klar over egne ressurser, samt i stand til å utnytte de ressursene som finnes i omgivelsene rundt seg» (Ruud, 2017, s. 207). Denne forståelsen springer ut fra blant annet teorien om strukturasjon (Giddens & Birdsall, 2003), der aktørskap handler om menneskets evne til å handle aktivt og gjøre selvstendige vurderinger og valg i situasjoner der det er mulighet for å gjøre noe annerledes. Ruud (2017) får frem handlingsaspektet i sin bruk av begrepet *agency*. Aktørskap, slik Ruud bruker det, virker å være nærmere materialet i denne studien enn *handlemuligheter*, fordi jeg mener det tar utgangspunkt i barnet, for deretter å kunne se på hvilke handlemuligheter omgivelsene gir barnet. Ruud foreslår selv å bruke aktørskap.

Enda nærmere min forståelse fant jeg begrepet *agens* i møte med Stern (2003) sin selvteori. Han bruker begrepet *agens* på en måte som synliggjør det som en iboende egenskap hos barnet. *Agens* blir i dette perspektivet en grunnleggende del av selvutviklingen og sentral i barnets prosess med å bli seg selv og skape sitt eget liv (Stern, 2003). Hansen (2010, s. 123) karakteriserer *agens* som en «fornemmelseskvalitet ved barnet». Betydningen av samspillet og dets effekt på barnets utvikling og selvfornemmelse kan sees gjennom prinsippene *agens* og *kontingens* (Hansen, 2010). *Kontingens* tilskrives omgivelsenes responser, mens *agens* viser til en kvalitet ved barnet. Når barnet opplever at «jeg får noe til å skjje», er det en sentral kjerne i selvutviklingen (Stern, 2003).

Stern (2003) trekker frem viljen som uforanderlig og som en av de viktigste sidene ved et spedbarns opplevelse av et kjerne-selv. Som jeg presenterte i teorikapittelet, omtaler han *agens* som synonymt med «opphav til handling» og bryter det ned til de tre opplevelsesinvariantene: følelsen av vilje som kommer før handling, den proprioceptive tilbakemeldingen som kommer eller ikke kommer i forbindelse med handling, og å kunne forutse konsekvensene av en handling (Stern, 2003, s. 141–142). Stern trekker altså frem vilje som en medfødt egenskap som har betydning for *agens* som en sentral del

av hvordan barnet utvikler et kjerne-selv fra de første levemånedene og gjennom resten av livet.

Det er i spenningen mellom barnets agens og de omgivelsene barna er prisgitt, at grunnlaget for selvutvikling ligger. Agens handler da om egenskaper ved barnet som er og utvikles i samspill med de handlemuligheter omgivelsene tilbyr, og hvordan barnet er og blir aktør eller tar aktørskap. Hvordan barnet deltar, er altså sentralt, og *deltakelse* er et begrep som er nær knyttet til agensbegrepet, slik jeg ser det.

Deltakelse handler både om å utfolde seg og om å innlemmes i fellesskapet (Stensæth & Jenssen, 2016). Friheten til deltagelse, til å ha eierskap til det man deltar i, og til å se at man bidrar med noe av sitt eget, sees som en viktig ressurs i fellesskapet. Deltakelse forutsetter også en form man kan delta i, noen må legge til rette for at alle kan delta som seg selv. Når dette er tilfellet, kan handlemuligheten gripes – man kan del-*ta* (Stensæth & Jenssen, 2016).

Når ordet deles opp på denne måten, gir det assosiasjoner til van Hoofts (2006) begrep *begjær*, som er et viktig begrep i studiens forståelse av helse; behovet for å ta til seg den næringen man trenger. Van Hooft (1997) snakker om at relasjonell helse gjør seg gjeldende i spennet mellom å være midtpunkt i egen eksistens og samtidig inngå i relasjoner med dem rundt seg. Barnets agens kan knyttes til å være midtpunkt i egen eksistens, samtidig som barnet hører til og blir møtt av fellesskap og omgivelser. Dette kan vi se gjennom hvordan tilbakemeldinger kommer eller ikke kommer, og hvordan man kan forutse konsekvensene av handlingen, slik Stern (2010) fremhever.

Begrepet harmonerer med prosjektets dialogiske forståelsesramme. I en diskusjon av deltakerbegrepet understreker Stensæth og Jenssen (2016) hvordan deltagelse i et dialogisk perspektiv handler om intersubjektivitet, og at dette knytter seg til å ha noe felles, til menneskelig agens, «og en slags samordning av disse» (Stensæth & Jenssen, 2016, s. 25). Et slikt fellesskap forutsetter deltakere som «tillater endring i en åpenhet for forskjellighet og flerstemmighet» (s. 25).

Der er mange aktuelle perspektiver som kunne være interessante i forståelsen av agensbegrepet. Innen dagens norske barnehagediskurs knyttes også tingenes betydning til agensbegrepet (Bjørkøy, 2020; Nome, 2017).

Innen materialitetsdiskursen vektlegges tingenes betydning som medium for barnets kultur eller subjektivitet, mens innenfor aktør-nettverk-teori (ANT) sees tingene som subjekt, og mennesker og ting er sidestilt som sosiale aktører (Latour, 2012). Begge inngår i sosiale nettverk der tingene også har agens, og kan forstås som en forlengelse av barns kropp (Nome, 2017). Barnas omgang med ting gir i dette lyset også sosiale erfaringer.

Bjørkøy (2020) studerer sangsamspill i småbarnspedagogisk praksis i sin avhandling. Her blir agens sett som både menneskelig og ikke-menneskelig materialitet innenfor agentisk realisme. Materialitet blir da agentisk på samme måte som mennesket er agentisk, ifølge Bjørkøy (2020).

Det kunne vært spennende å gå inn i hvilken betydning materialitet har for barnas utfoldelse og utforsking, eksempelvis instrumentenes betydning for barna i denne sosialmusikalske praksisen. Jeg lot likevel dette ligge i denne omgang og valgte å holde meg til agensbegrepet, slik jeg har presentert tidligere i avsnittet. En utvidelse av disse perspektivene i retning materialitetsdiskursen vil også innebære å gå inn i en annen vitenskapsteoretisk tradisjon, noe som ville blitt for omfattende i denne studien.

I problemstillingen spør jeg hvilke aspekter ved relasjonell helse som kommer til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage. Agens sees her som en side ved relasjonell helse og forstås både fra individets og fra omgivelsenes side. Der igjen fant jeg at det kom til syne aspekter ved barnas agens. Disse kan også handle om sider ved praksisen som har betydning for barnas agens. Hvilke rammer har agensen? I hvilket rom kan barnet utfolde sin agens? Hvordan kommer den til syne? Dette ble tematisert i ulike undertemaer som trådte frem

gjennom både barnas fortellinger og de voksnes perspektiv på barnas deltakelse.

Jeg har valgt å dele inn temaet agens i flere deloverskrifter som på ulike måter belyser hvilke sider ved agens som har betydning for barnas relasjonelle helse, og disse vil bli presentert videre i dette kapittelet.

7.2 Agens i og gjennom lek og estetikk

Gjennom intervjuene kom det til syne aspekter ved relasjonell helse som handler om hvordan det estetiske åpner opp for barnas agens, et tema som belyses med flere nyanser.

7.2.1 «Så bare likte jeg den» – om glede, lyst og frivillighet

For å få tilgang til barnas opplevelser av å være i musikkksamlingene prøvde jeg i intervjuene med barna å gå veien om sangene:

***B:** Husker du noen av de sangene vi hadde på musikksamlingen? Kan du huske det? **Morten:** Åå, min i dag (synger). **B** (begynner å synge): «Ååååå, for en vind i ...», du spilte på den, du? På sånn klangstav? **Morten:** Ja, ja! Det gjorde jeg.*

***B:** Hvordan var det? **Morten:** Det var veldig gøy. **B:** (...) Hva var det, hvorfor syns du det var gøy? **Morten:** Fordi det var gøy å bevege hendene. **B:** Ja! Med den køllen? **Morten:** Mm. **B:** ... som kom ned, syns du det var fin lyd i instrumentet? **Morten:** Ja, så bare likte jeg den. (M8)*

Litt utover i intervjuet prøver jeg å få tak i hvordan Klara har hatt det i musikktime, men får en lang fortelling om et kosedyr hun har hatt, en hund. Jeg prøver da å få tilgang gjennom å spørre om hvordan hunden hadde hatt det i musikktime hvis han fikk være med.

***B:** Men tror du han hadde hatt det kjekt, da, i musikkstimen? **Klara:** Ja. **B:** Hvorfor det? **Klara:** Da kan vi bare leke, han har det gøy. (K8)*

I et av mine feltnotater har jeg skrevet om sangen «Hør på rytmen»:

Lille Sverre spilte med beina: Kan du spille med hendene? «Hvorfor det?» svarte han. Lurer på det selv også. (FN5)

Morten sier at han «bare likte det», mens Klara sier at «vi kan bare leke, han har det gøy». Jeg tolker disse utsagnene som et uttrykk for at musikken gir barna «lov» til å «bare leke», ha det fint, at noen ganger, handler det om å «bare like noe» og «bare leke og ha det gøy». Så enkelt og så viktig som det. Flere ganger i intervjuet kommer Morten inn på «fornuftige» grunner til at vi gjør musikk. Som når han snakker om at det var «gøy å bevege hendene», eller en annen gang da han sier at det er «gøy å danse fordi at vi kan bli sterkere og sterkere i beina» (M4). Det kan være mange slags gode grunner og mål for at man skal gjøre en aktivitet. Og kan hende har Morten fått med seg at voksne kan være opptatt av hvorfor vi holder på med noe? Kanskje kan det være mål godt nok å gjøre noe, være i noe, rett og slett fordi vi liker det og har det gøy?

Så er også den estetiske utfoldelsen og deltakelsen frivillig, ifølge Stensæth et al. (2012), og Mortens agens og vilje til å delta er synlig gjennom hans ivrige, tydelig frivillige deltakelse. Når jeg ser utdraget fra intervjuet med Morten i lys av Schillers teori, som jeg gjorde rede for i teorikapittelet, kommer fornuften til syne i alle gode grunner som måtte ligge bak musikkaktivitetene, når Morten reflekterer over og forsøker å forklare det som skjer i musikkksamlingen. Den umiddelbare sansningen ser ut til først å gå gjennom Mortens fornuft. Kan det tenkes at han har forstått hva de voksne ofte vektlegger, hva de kanskje vil høre? Her må det være en fornuftig grunn; fordi det er «gøy å bevege hendene». Det Morten kjenner og opplever, er ifølge Schiller (2004) stoffdriften, mens fornuften koblet til det som er fornuftig å si, en fornuftig måte å organisere disse inntrykkene på, er formaldriften. Når Morten får et direkte spørsmål om det var fin lyd, svarer han uten å

tenke seg om: «Jeg bare likte det.». Det kan se ut til at han først prøver å forklare aktiviteten på en «fornuftig» måte, mens han til slutt kommer frem til at han «bare likte det», så enkelt. Når han møter musikken som lek, kan man snakke om den levendegjørende viljen, eller agensen, der viljen til å gjøre dette «fordi jeg bare likte det», kan synes å bli fremtredende.

I innledningen av dette utdraget spør jeg om han husker sangene, og da begynner han umiddelbart å synge. Og som jeg var inne på, var Morten en svært ivrig deltaker, nærværende og til stede med sitt smittende engasjement. Det er noe intenst eller hengivent i måten Morten tar til seg inntrykkene på (C15).

Så når Klara snakker om å leke og ha det gøy, kan dette sees som selve sammenkoblingspunktet som levendegjør henne, som sammenkoblingspunktet mellom umiddelbar sansning og hennes fornuft. Så kan det selvsagt problematiseres at hun snakker om en lekehund, men samtidig tenker jeg at svaret hennes kan være uttrykk for noe hun tenker om musikkksamlingene, og at disse faktisk er et sted vi kan leke og ha det gøy. Det kan også tenkes at det er i lekens frivillige utfoldelse, «fordi jeg bare likte den», at det åpnes opp for denne intense deltakelsen som Morten stadig uttrykker i timene; ikke i alle de fornuftige grunnene han tenker seg til at de voksne kanskje vil høre.

Når Sverre setter spørsmålstegn ved hvorfor vi ikke kan spille trommer med føttene, kan dette også knyttes til det å leke. En vanlig måte å spille tromme på er med hendene, men når vi leker, kan vi finne på nye ting. Det er jo mange fornuftige grunner til å spille med hendene – kanskje tåler ikke tromma å bli sparket i? Samtidig liker jeg Sverres lille undring og ser den som et lekent spørsmål, et uttrykk for å prøve ut noe nytt i leken. Kanskje innbyr både trommen og musikken til å leke mer?

Som jeg var inne på i avsnittet om relasjonell helse i teorikapittelet, kan det å være her og nå i leken sees som en livsnødvendig vekststressurs for psykososial utvikling (Bjørkvold, 1998, s. 42). Når Morten «bare likte

den», eller Klara tenker at musikkksamlingene kan være et sted vi «bare leker og har det gøy», eller Sverre lekende spør «hvorfor ikke», er det i lys av disse perspektivene ikke «bare»; det er en livsnødvendig vekststressurs (Bjørkvold, 1998). Bjørkvold (s. 38) snakker om at opplevelse av struktur og sammenheng, som barnet finner gjennom å utfolde seg i lek, er en drivkraft for barnet mot «mulighet for bevissthet, mer kommunikasjon og nærhet, mer sosialisering og læring. Lykkes du, trekkes du inn i menneskelivets myldrende fellesskap».

I lekens frigjørende rom ligger det en mulighet til å stimulere og få tilgang til ens agens, til den enkeltes frie vilje til å være med, til frivilligheten. Fordi leken i musikkutfoldelsen er preget av her og nå, av mye latter og glede (Stensæth et al., 2012), noe utfoldelsen til Morten og Klara er preget av. Når Klara gir uttrykk for at vi kan «bare leke og ha det gøy» – kan dette kanskje være hennes frigjørende rom der hun får tilgang til sin skaperlyst?

Gjennom leken snakker Stensæth (2011) om lyst og vilje, noe som også er fremtredende her i eksemplene, der det å leke, det å like, kan sees i sammenheng med en frivillig, lystbetont aktivitet som hjelper barnet til å finne sin egen skaperlyst.

Mens Bjørkvold snakker om musikken og leken som en livsnødvendig vekststressurs, snakker Schei (2009, s. 10) om estetikk som et «råstoff» og uttrykk for konativ helse ved at «estetikken tilbyr språk som kan bære subjektiviteten frem, virkeliggjøre den». Å bære *subjektiviteten frem* innebærer jo da at det er rom for mange subjektiviteter. Schei kobler altså estetikken direkte som et *uttrykk for helse*.

Når jeg spør hvilke aspekter ved relasjonell helse som kommer til syne, er agens ett av dem. Som en del av agensbegrepet kan estetikken, her ved musikkens lek, altså sees som et *råstoff* for barnas relasjonelle helse. «Kunst tillater oss på ulike vis å komme i opplevende kontakt med sanseprosesser som både skaper og innfrir begjær, samtidig som estetiske ytringer og opplevelser strekker seg utover individet og representerer kontakt, fellesskap og tilhørighet», sier Schei (2009, s. 10) videre. Han knytter disse tankene til van Hooff (1997) sin

helseteori, der den relasjonelle helsen blir sett som den subjektivt opplevde helsen, i mellomrommet mellom det kroppslige og mentale, selve livsfølelsen.

Når jeg ser Mortens, Klaras og Sverres ytringer i intervjuet i lys av disse perspektivene, slår det meg hvor viktige og dype de egentlig er. Som jeg har påpekt over, handler det om *livsnødvendige* vekstressurser, om *råstoff for* og *uttrykk for* helse, som *levendegjørende*. I lys av disse perspektivene kan det å gjøre noe fordi man har lyst, fordi man liker noe, fordi vi kan leke og ha det gøy, sees som et dyptgripende, eksistensielt aspekt ved vår relasjonelle helse.

7.2.2 Musikk som omsluttende kraft for agens og nye ressurser

Jeg spør Cecilie om hun opplever at musikkksamlingen har ført til at hun har sett noe annet, noe nytt, og hun svarer:

Det er gøy å se sånn så på Merete, litt sånn blyg å ... ikke glad i å stå foran alle og gjøre noe som hun ikke vet om hun mestrer. Men når hun da har fått gjort det, og da stå foran alle, og alle avdelingene og liksom å ikke være ubehagelig. Du så liksom at hun syns det var gøy. (C22)

Det kan tyde på at musikken og det estetiske åpner opp for noen nye ressurser i barna som både de selv og de rundt dem kan bli klar over, som Merete her, som opptrer foran alle de andre.

Klara har ifølge barne- og ungdomsarbeider Cecilie det hun kaller mangel på en «sperre», men i denne sammenhengen blir det en ressurs som sangen virkelig åpner opp for:

Cecilie: Hun har jo ikke den sperren, da, som gjerne andre har, for å stå sånn foran andre (...). Hun mangler litt akkurat det, så da gjør det jo det at hun kan stå akkurat der og synge og ha det kjekt og ...

*lage sin egen tekst og, ja, det er jo fantastisk å se på.
(C16)*

Det er nesten som om Cecilie blir klar over Klara på en ny måte. At sammenhengen gjør at Cecilie kan se at Klaras «mangel» forvandles til noe «fantastisk».

Pedagogisk leder Maria trekker også frem Merete som «har gått noen mil selv»:

***Maria:** Jeg tror det er ..., jeg tenker på hun ene jenta, Merete, som ikke har likt for mye fokus på seg selv, men som likevel har hatt behov for å bli sett. Hun har fått smelta ... hun vil ha mye oppmerksomhet, men ikke for mye ... ja ... hun har på en måte beveget seg ut i noe og ... litt sånn redd for å gjøre feil, men hun har turt å spille (...) turt å lage lyd aleine (...) Hun har jo gått noen mil selv. (M15)*

Det kan se ut til at musikken, det estetiske uttrykket, fungerer som et medium for å strekke seg og få til noe barna ikke fikk til tidligere, og som har gjort at de blir lagt merke til på en ny måte av omgivelsene.

I avsnittet om forsiktige kropper (5.3.2), under resultatet som handler om uttrykksrikdom, viser jeg et utdrag fra en fremføring der Einar viste at han ville være med å delta i fremføringen. Han har trukket seg tilbake til sine foreldre ute i salen, men når «hans» sang spilles, den sangen han har en solistrolle i, kommer han akende frem etter at vi har spilt flere vers. Selv om jeg var i ferd med å avslutte, valgte jeg å fortsette slik at Einar fikk spille sitt vers. Dette utdraget velger jeg å trekke frem igjen her fordi det så tydelig belyser aspektet som er kommet til syne her, nemlig hvordan musikken kan være med på å omslutte kraft og agens.

Musikksamlingen er ikke noe Einar, Klara eller Merete har vært med på før. Klara kaster seg ut i det, og det er tydeligvis noe som gjør at hun kjenner seg trygg til å delta aktivt fra første stund. Merete og Einar trenger mer tid for å bli fortrolige med dette nye. Men etter hvert som

samlingene utspiller seg, kan det se ut til at fortroligheten bygges opp, og at noe endres i dem. I Einars tilfelle ser det ut til å være musikken som gjentas, som gjør at han trekkes mot denne situasjonen fremme på «scenen», mot de andre som allerede er i full gang med å spille, mens han har trukket seg tilbake til mamma og pappa bakerst i salen. På et førbevisst nivå utløser kanskje musikken noe i ham? Musikken virker over en tid, ikke bare gjennom hele prosjektperioden, men også akkurat her i denne fremføringen. Han viser ambivalens og bygger etter hvert opp tillit over tid, men det er musikken som virker avgjørende for at han tar det siste steget frem på scenen. Slik kan det estetiske virke som en døråpner for barnas deltakelse, noe jeg mener kan være tilfellet her.

I kapitlet om fellesskap har jeg drøftet hvordan vitalitetsformene spiller inn i kommunikasjonen mellom oss. Situasjonen med Einar kan sees i sammenheng med det Stern (2010) kaller *intentional emerging process*. I dette legger han at intensjonen ikke alltid er klar eller klart formulert i utgangspunktet, men trer frem etter hvert som kroppens rolle, persepsjonen og den pågående dialogen mellom disse faktorene gir vitalitetsformene mer rom til å samhandle og virke på hverandre. Stern sammenlikner denne prosessen med kroppsfenomenologien (Merleau-Ponty, 1994). Einars vei mot scenen kan sees som en slik *emerging process*, der hans intensjon vokser frem i dialogen mellom sangen, vitalitetestformene og det han kjenner i kroppen.

I disse materialutdragene kan det se ut til at musikken fungerer som næring, slik van Hoof (1997) bruker begrepet. Einar ser ikke lenger musikken utenfra som et objekt han er skilt fra, men musikken blir her den omsluttende kraften Einar inngår i og ser verden ut fra, og som han uttrykker sin relasjonelle helse gjennom.

I Klaras tilfelle ser det ut til at denne «sperren» som hun «mangler», ifølge Cecilie, er noe som i denne sammenhengen gjør det til en god ressurs som gjør at Klara kan dele den med andre og heller fremstå som modig. I Meretes tilfelle er det også slik; hun både liker og ikke liker å være i fokus, og hun trenger tid.

Musikken blir en omsluttende kraft som gjør både Einars, Meretes og Klaras ressurs synlige og kan ha helsemessig betydning på den måten at den er et «råstoff» for den relasjonelle helsen med sitt språk som «bærer subjektiviteten frem», som Schei (2009, s. 10) påpeker. Og fordi musikken kan klinge så forskjellig, kan den «klinge» for ulike subjektiviteter, slik at den blir et råstoff for både Einars, Klaras og Meretes subjektivitet.

Jeg tenker at det kan sees som at Einar, Klara og Merete befinner seg i mellomrommet mellom begjæret og omsorgen, mellom det å trenge næring og det å strekke seg utover mot verden og skape og gi. Det kan se ut til at Einar får den næringen han trenger, gjennom at sangen spilles igjen og igjen, og slik får han kraften til å skape og gi utover seg selv. Og det er nettopp i dette mellomrommet at den gode helsen ligger, ifølge van Hooft (1997). Ut fra hans perspektiv kan det se ut til at musikken blir «the enveloping element through which the body moves» (Van Hooft, 2006, s. 117), som gir Einar den næringen som gjør at han får tilgang til sin agens, sin vilje til å bevege seg ut i samspillet. Han er en del av samspillet og musikken, ikke atskilt fra den. Det kan se ut til at det skapes en kraft i musikken som Einar er en naturlig del av og agerer ut fra. Det kan også se ut til at de forskjellige barna trenger ulike mengder næring gjennom musikken, slik van Hooft (1997, 2006) snakker om næring, der Klara blir aktivert veldig raskt, mens Merete og Einar trenger litt tid.

Det gir også mening å se musikkensamlingene som et karnevalsopptog, slik Stensæth (2011) bruker det som metafor, som jeg var inne på i teorikapitlet. I Klaras tilfelle trenger hennes «manglende sperre» ikke å være et tema, men hun kan få ta del i et glededefyllt opptog og synge så mye hun vil. Der er hennes sterke uttrykk en ressurs. I Merete og Einars tilfelle fungerer det slik at Merete, som både vil og ikke vil ha oppmerksomhet, eller Einar, som ikke helt vet hva han vil før det har gått en stund, gjennom musikkens opptog kan gå litt til og fra og finne sin agens. Barna inviteres til opptoget, de kan gå inn i og ut av det, og frivilligheten er avgjørende for at barna skal ønske å være med, finne sin skaperlyst, sin agens. Det kan se ut til at Einar får kraften han

trenger, i musikken, slik jeg har diskutert over, og han kan få gå inn i og ut av opptoget av fri vilje. Gjennom denne prosessen kan han bli klar over sin agens.

Summen av disse prosessene kan generere helse, mener Stensæth (2011), og fremhever at karnevalet kjennetegnes av «dei store og grensesprengende opplevingane der individet mister kjensle av tid og stad» (s. 171). Videre sier hun, stadig med referanse til Bakhtin, at «gjennom karnevalet og gjennom maskene kan individet oppnå ei sterk kjensle av seg sjølv» (s. 171).

Jeg tror at dette kan være tilfellet for Einar. Gjennom denne prosessen, gjennom helheten av de prosessene som har pågått gjennom prosjektet, kan Einar på denne fremføringsdagen ha en klar følelse av at han vil være med og opptre. Når situasjonen inntreffer, er han likevel i tvil. Men gjennom «maska», det vil si musikken, og sammen med de andre deltakerne kan han la seg omslutte, ta til seg kraften og hive seg med i opptoget, og på denne måten tror jeg han har en grensesprengende opplevelse der han oppnår en sterk følelse av seg selv og sin agens.

Ut fra de ansattes perspektiv som kommer til syne her, tenker jeg at dette opptoget fungerer som en arena der «tilskuerne» til opptoget også kan få øye på nye sider ved deltakerne. I et karnevalsk perspektiv handler barnas utfoldelse om å prøve ut nye roller, identiteter og følelser i et likeverdig og gjensidig samspill, og på denne måten oppdage seg selv (Stensæth, 2011; Stensæth et al., 2012). Mens barna går til og fra, som i eksemplene over, kan tilskuerne observere prosessene og få øye på stadig nye ting. Den ressursorienterte tilnærmingen (Helle-Valle, 2016; Rolvsjord, 2008) en slik praksis har, vil også gi rom for å få øye på barnas ressurser, snarere enn det som ikke fungerer. På den måten kan praksisen bidra til å se noe nytt, både for barna og de ansatte.

7.2.3 Et rom der ingenting er feil

Etter fremføringen for foreldrene har jeg skrevet i feltnotatene:

Sara var litt ustoppelig i stilen midt under fremføringen. Hun kom først bort og begynte å spille på pianoet. Ville hun ha oppmerksomhet? Vi hadde forberedt at hun og Morten skulle spille på hver sin klangstav, mens Hedvig og Max skulle spille på et annet par med klangstaver. Litt grenseløs klangstavsolo også, og hun begynte å spille på Mortens klangstav, men det ble morsomt for Morten aksepterte det og begynte å spille på hennes tilbake. (FN13)

Cecilie sammenlikner musikkksamlingene med språksamlinger hun har med barna, og forteller om hva som kan være forskjeller mellom disse:

*For hvis du spør: «Hvilken form er den?». Så er det trekant, så sier du firkant, da svarte du jo feil. Det var ikke riktig. Så blir det sånn: «Ååå, du sa feil, det er ikke det!» **B:** Sier de det til hverandre? **C:** Ja, men så er det ingen som kan si «Det va feil!» når de spiller. (C22)*

Barne- og ungdomsarbeider Cecilie forteller videre at barna har mange krav om alt de skal lære seg, men sier at musikkksamlingene er et fristed fra dette, ved at de ikke blir vurdert ut fra om de svarer riktig eller galt, noe som gjør at barna deltar. I egne språksamlinger vil de ikke svare, og hun mener etter det jeg oppfatter, at barna deltar i musikken fordi de ikke trenger å snakke, og fordi det ikke er mulig å «svare» feil eller gjøre feil. Barna har i andre sammenhenger blitt opptatt av hvem som svarer riktig og galt. Når barna kan utfolde seg i musikk, så «trenger de ikke å snakke», som Cecilie påpeker.

Ja, for unger blir jo (...) altså fra de er små, så blir jo mennesker og alle ... ja, du skal være sånn og du skal gjøre sånn, og alle kravene de har, du skal være så flink, du skal kunne skrive, du skal kunne fargelegge innforbi der, du skal kunne ta på deg skoene, du skal klare alt ti lslutt, (...) men det er liksom aldri noe feil i å lage lyd på et instrument. (C22)

Etter andre musikkksamling har jeg skrevet:

... mye humor her. En av guttene tok egget på hodet. Jeg sa: «God idé! Alle legger egget på hodet, så ser vi om vi greier at det detter ned i hendene til barna.» (FN2).

I en sosialmusikalsk praksis vil man være mer opptatt av barnets opplevelser og følelser enn av hva de presterer og gjør riktig. Måten vi gjør musikk på, er derfor preget av mye improvisasjon. Jeg bruker gjerne en rammeaktivitet, det kan være en kjent sang med flere vers, der barna for eksempel får hvert sitt solovers. Jeg bruker sanger der jeg «instruerer» gjennom å synge, for eksempel: «Petter spiller nå», «Sverre spiller på triangel nå», eller felles sanger, som *Slå på pinne og stopp!* På denne måten trenger jeg ikke avbryte for å gi beskjeder underveis, og musikken kan bare fortsette mens barna naturlig bytter på å spille. Innenfor soloversene utvikler det seg gjerne en improvisasjon i samspillet mellom solist og akkompagnatør, dersom det er naturlig eller ønsket. Uten ord, men bare gjennom en oppmerksom henvendelse til hverandre, det gestiske språket, eventuelt en instruerende tekst, kan vi tone oss inn på hverandre og se hvor «samtalen» ender.

Dette gjensidige samspillet er på sitt beste et godt intersubjektivt felt, der utveksling av følelser og intensjoner finner sted. Fokuset vil være rettet mot de vitalitetsformene som ligger under i kommunikasjonen (Stern, 2003, 2010). I sitt musikkterapeutiske improvisasjonsarbeid poengterer Trondalen (2004, s. 210) at «den anerkjennende opplevelsen av det musikalske samspillet ble vel så viktig som de musikalske temaene», noe som er gjenkjennelig i improvisasjonssekvenser med barna også her. I en slik utvekslingsprosess vil det, slik Cecilie påpeker, ikke være noe riktig eller noe galt, men fokuset vil rettes mot deltakerne og deres opplevelse, uttrykk som innspill i et samvær og en dialog. I en slik dialog vil barnet sees som subjekt, som en deltaker der deres ulike agens kan få plass, et fellesskap som «åpner opp for forskjellighet og flerstemmighet» (Stensæth & Jenssen, 2016, s. 25).

Når Cecilie påpeker at språket ikke er så viktig i musikksamlingene, og at dette gjør at barna kan delta mer, kan dette knyttes til musicking (Small, 1998). Som jeg gjorde rede for i teorikapittelet, er det gestiske språket viktig i musicking, og det er nettopp deltakelse i en

sammenheng der det verbale språket ikke er så fremtredende, at barnet har mindre risiko for konflikter, som Kulset (2016) påpeker. Ikke bare kan et slikt musikkfellesskap oppleves å ha mindre risiko for konflikter, men jeg tenker også, som Cecilie, at det kan ha et åpnere rom for eller mindre risiko for hva som anses som feil.

Cecilies poeng om at musikkksamlingene gir et rom der ingenting er rett eller galt, kan også kobles til en diskurs om musikksyn. Et viktig premiss i en sosialmusikalsk praksis er at den ikke skal være styrt av prestasjon og av hvordan verkene fremføres. Det legges mer vekt på fellesskapet, på deltakernes ressurser og opplevelser. Deltakerne trenger ingen forkunnskaper eller ferdigheter på instrumenter for å være med, vi bruker maracas, trommer, triangel, enkle klangstaver, rytmeegg og så videre.

Når musikk defineres som kommunikasjon og samhandling (Ruud, 1990; Trevarthen & Malloch, 2009) og som barns naturlige måte å uttrykke seg på (Bjørkvold, 1998), vil det ha betydning for hva vi ser som verdifullt i et musikkamvær. Her vil det ikke nødvendigvis være mest verdifullt at noen kan spille et instrument, eller at slaget på tromma må være riktige timet. Hvis man kan snakke om en kvalitetsvurdering, vil dette skje ut fra et mer relasjons- og emosjonspsykologisk perspektiv (Vist, 2014a), det vil si for eksempel ut fra den grad et musikalsk samspill åpner for intersubjektivitet og det enkelte barnets opplevelse av trygghet og anerkjennelse i situasjonen, i hvilken grad barna forholder seg til hverandre, i hvor stor grad barnets uttrykk speiler den tilstanden han eller hun er i når han eller hun møter fellesskapet, og så videre. Dette er også i tråd med «nyere musikkvitenskap», der fokuset ikke er rettet mot hva musikken betyr i seg selv, men «hva den gjør som et dynamisk materiale i en sosial kontekst» (Bonde, 2009, s. 175). Slik kan musikkksamlingene kanskje oppleves som et fristed for krav om å vite svaret, som Cecilie påpeker, et fristed der man «bare» kan være.

I en sosialmusikalsk praksis vil fokuset også rettes mot en felles sosialmusikalsk prosess (Stige et al., 2010), slik at den enkelte ikke nødvendigvis må «stå til rette» for sin riktige fremføring eller sin

ferdighet på instrumentet. Fokuset vil være på det vi gjør sammen i musikken, på *musicking* (Small, 1998), og da blir det, som Cecilie uttrykker det, lite fokus på riktig eller feil, som kanskje blir tydeligere innenfor en mer tradisjonell musikkforståelse.

Collaborative musicing (Pavlicevic, 2010) er videre et perspektiv på den sosialmusikalske prosessen, og musikken blir et felles rom for deltakelse. Her vil blikket være rettet mot hver enkelt sine forutsetninger, mot eventuelle hindringer eller utfordringer for å delta, og med fokus på å skape et godt fellesskap, vil det tilrettelegges for at alle kan delta ut fra sine forutsetninger. En slik musikalsk praksis vil ta høyde for at den ene for eksempel trenger fysisk hjelp for å tørre, og den andre trenger struktur som hun eller han kan inngå i for å finne retning for sin energi. Det vil være fokus på at barna kan slappe av uten frykt for å svare rett eller galt, at det skal være et «fristed» fra hverdagens krav og «alt de skal lære», som Cecilie sier.

Det er også et rom der barna kan uttrykke seg uten ord, slik Cecilie påpeker, de blir ikke konfrontert med spørsmål, men invitert inn i samvær og samspill. Slike rom kan åpne for fellesskap preget av nærvær, lek, utprøving, energi, for ulike, unike uttrykk. Slike rom kan åpne opp for ulike agenser på en gang, der deltakerne både kan utfolde seg og innlemmes i fellesskapet, jf. Stensæth og Jenssen (2016), samtidig som deres agens har innvirkning på det som skapes, og der det er åpenhet for ulikheter, noe som gir seg utslag i ulike musikalske uttrykk, i at musikken klinger ulikt ut fra hvem som spiller.

I møte med verden utenfor, med krav og med de voksnes forventninger, kan det være godt å ha et åpent, inkluderende rom å lengte tilbake til. Uten å gå i dybden av denne pedagogikken syns jeg den italienske Reggio Emilia-pedagogen Vecchi (2010, s. 5) påpeker noe sentralt ved estetisk aktivitet som harmonerer med en tenking rundt en sosialmusikalsk praksis. Hun mener estetisk aktivitet kan sees som omsorg, empati og anerkjennelse. Hun ser viktigheten av estetikk fra et relasjonelt perspektiv og sier at estetikk søker etter mening, nysgjerrighet og undring. Disse verdiene, sier hun, er det motsatte av avvising, krav om enighet og passivitet, fordi estetikk i seg selv krever

et relasjonelt fokus. Når Cecilie fremhever at ingenting er feil, understreker det nettopp at det er rom for å anerkjenne mange ulikheter, her er det ikke nødvendigvis krav om enighet, men åpning for flerstemmighet.

I et utviklingspsykologisk perspektiv har agensen betydning i prosessen med å bli seg selv, slik jeg har vært inn på i presentasjonen av Stern (2003) sin tenkning. Dette fellesskapet vil ut fra et prosessperspektiv kunne være en viktig arena for å fremme barnets agens, nettopp fordi de får mulighet til å delta uten at de trenger å være redd for at noe er feil.

Cecilie snakker om hvordan barna i noen sammenhenger blir mer oppmerksomme på hverandres feil. De vil kunne bli mer oppmerksom på både sine egne og andres feil når dette er noe de speiles i. Speiles de derimot i omgivelser om åpner opp for deres uttrykk slik de er, vil en konsekvens kunne være at fokuset mot både seg selv og andre er mer åpent for ulikheter og variasjon. Når Cecilie sier at barna i andre sammenhenger blir opptatt av å påpeke feil, men at ingen kan si at «det er feil» når de spiller, kan det tyde på at hun ser musikksamlingene som et sted der man blir mer åpen for ulike måter å spille på.

Musikken har ifølge Stensæth og Jenssen (2016) potensial til å gi opplevelser som kan være meningsfulle og vitaliserende, erfaringer som kan gi overskudd og skaper fellesskap. Musikkaktiviteter som dette vil ut fra deres perspektiv kunne fremme barns deltakelse og skape gode fellesskap, i motsetning til isolasjon, som kan være en trussel for vår opplevelse av god helse (Stensæth, 2018). Det at «ingenting er feil», gjenspeiler en praksis preget av en åpenhet for mangfoldige, tvetydige uttrykk. Om noe er riktig eller feil, vil i lys av de presenterte perspektivene være nokså irrelevant.

Flere påpeker at lek og estetikk er sterkt forbundet med hverandre (Bjørkvold, 1998; Stensæth et al., 2012), blant annet ved begges fokus på her og nå, et gledefylt preg, frivillighet og at begge er drevet av dem som deltar. I de foregående avsnittene har jeg løftet frem aspekter ved agensens utfoldelse i og gjennom lek og estetikk i møtet mellom

materiale, forskerens utvalg og tolkninger, i lys av relevante teoretiske perspektiver.

7.2.4 Om å ha et valg – «Kan jeg spille denne?»

Petter som spilte solo sist, begynte nesten å gråte da han skjønte at siden det var hans tur forrige gang, skulle han ikke spille solo i denne samlingen ...: «Ja, men jeg spilte ikke såååå fint?!» Han ville så gjerne spill igjen! (FN6)

Utgangspunktet var en situasjon der Petter forventet å få spille, som sist, men at det ikke var hans tur. Så han fikk ikke spille – til hans store fortvilelse. Trodde han at han spilte så fint sist at han ikke fikk spille igjen? Eller prøvde han å si at det ikke var så bra, så han måtte få prøve igjen? Videre har jeg tolket i mine feltnotater at han synes det var utrolig gøy å spille solo sist, og at han ikke ville gå glipp av det igjen. Jeg fikk litt vondt av ham og tenkte å kompensere litt for det:

«Bom chika.» Petter hjalp til. Siden han var så skuffet for ikke å spille solo i bluesen eller Haydn, tok jeg ham frem for å «hjelp til». Spilte så bra slik det skulle være. Med kraft i starten, og så seinere og seinere. Han var så skuffa fordi han hadde spilt tromme forrige gang og dermed ikke skulle få spille i dag. Jeg spurte han etterpå hvordan det hadde vært. «Hvorfor fikk jeg spille på bom chika?» spurte han da. (FN6)

Han undret seg kanskje over hvorfor han fikk hjelpe til? Kanskje han følte seg litt forskjellsbehandlet og lurte på hvorfor?

I musikkksamling nummer ni hadde vi begynt å dele gruppa inn i to, og det ble lenge å vente for Petter:

Petter skulle egentlig i neste gruppe, men greide ikke å vente. Syns det var nydelig at Cecilie da tok hensyn til det og lot ham komme med. Hun spurte først om hun skulle finne en bil til ham, så kunne han leke med den mens han ventet. Det gikk han med på. Men så sto vi (gruppa) der og ventet en stund, og da greide han ikke å vente likevel, og kom bort. Cecilie sa det var helt greit. Syns det var fint å se hvordan hun tok imot hans utålmodighet og gav ham alternativer. (FN9)

Under fremføringen for foreldrene oppsto en situasjon med Petter som ikke ville spille cymbal, som jeg har skrevet ned i mine feltnotater. Dette utdraget i litt utvidet form ble omtalt under kapittelet om fellesskap, om å bli møtt og forstått. Når jeg velger å bruke deler av utdraget igjen, er det fordi det belyser en side ved barnets agens, nemlig muligheten til å velge.

Da det var hans tur, sa han det igjen. Jeg tenkte meg fort om og gav ham valget mellom å spille cymbal og triangel. Han ville gjerne ha triangel. Han så overrasket på meg og spurte: «Kan jeg spille denne?» (FN 3)

Undertemaet som kommer til syne her, handler om det jeg kjente i møte med disse utdragene fra materialet; som at ting gjerne ble intense og litt «dirrende» i Petter, og også mellom oss – som om mye sto på spill. Det kan se ut til at Petter spør når han er i tvil om hva som skjer, eller når han kjenner en uro for noe, når noe ikke blir som han har tenkt eller når et ønske vokser frem i ham.

Samtidig ser jeg et ønske fra omgivelsene om å komme Petter i møte, eksemplifisert gjennom hvordan både Cecilie og jeg møter ham med forslag til løsninger. Petter både spør, sier ifra og undrer seg.

Stern snakker, som jeg har redegjort for i teorikapittelet, om sosioaffektive ferdigheter, som utvikles gjennom fem relasjonsdomener eller livstemaer: Innenfor livstemaene fornemmes selvet ulikt, noe som gir barnet mulighet til å forbinde seg til omverdenen på ulike måter.

Jeg velger å knytte eksemplene med Petter til det Stern (2003) betegner som det intersubjektive selv, livstema for gjensidig forståelse. Dette relasjonsdomenet innebærer å oppleve gjensidig forståelse, det Stern (2003) kaller intersubjektivitet; at barnet utvikler sin relasjon til andre og kan dele sine følelsetilstander, intensjoner og subjektive opplevelser med andre. Jeg velger å ha det med her under temaet agens fordi intersubjektivitet ikke bare handler om relasjon, men også om å bli klar over sin egen rolle i det intersubjektive feltet. Det er subjektivt samtidig som det er relasjonelt. I eksempelet med Petter velger jeg

derfor her å fremheve hans agens' betydning i disse potensielle intersubjektive møtene.

I møtet med Petter der han får velge et nytt instrument midt i fremføringen, tenker jeg at det kanskje oppsto et *moment of meeting*, slik Stern et al. (1998) bruker begrepet; et møte i et intersubjektivt felt som danner grunnlag for endring. Jeg vil i det følgende se situasjonen med Petter i lys av agensbegrepet ved å gå veien om intersubjektivitet, en relasjonell side ved agens.

For å skape en god intersubjektiv ramme er det viktig å rette oppmerksomheten mot hva som er barnets fokus (Johns, 2018), noe jeg mener skjer her i møtet mellom Petter og meg. Vitalitetsformer er viktig i dette relasjonsdomenet, det er en opplevelseskvalitet som er lett tilgjengelig hos barn, som for eksempel brusende, avtakende, eller som det jeg opplever hos Petter, akselererende. Barnet opplever disse kvalitetene innenfra, men kan også få tilgang til dem gjennom andres atferd.

Gjennom vitalitetsformene kommuniserer barnet indre tilstander og opplevelser (Johns, 2018), og det er slik jeg ser både denne og flere av disse situasjonene. I dette ene møtet med Petter kjenner jeg på at det bygger seg opp noe i ham som han kommuniserer til meg, en akselererende energi som stiger i intensitet idet han viser at han ikke vil spille. Det står der i spenning mellom oss i et par sekunder, før jeg responderer med at han kan velge mellom det ene eller det andre. Da skifter tonen, og vitalitetsformen går over i en annen, som et svakt, økende brus med et stopp, en fermate, på toppen, i et overrasket: «*Kan jeg det?*» som venter på å bli utløst.

Det samme kan jeg kjenne når Petter utbryter: «Jeg spilte ikke såååå fint!» med tårer i øynene, og skuffelsen både synes og høres godt. I disse situasjonene er han midt i det musikalske samspillet, og «temperaturen» virker ganske «høy». Det slår meg at situasjonen mellom barne- og ungdomsarbeider Cecilie og Petter er roligere, den skjer nede i avdelingen før vi skal gå inn i det rommet vi har

musikksamlingene i. Her er der mer ro og tid til å la det bero litt. Ta seg tid til å finne en løsning.

I disse situasjonene blir Petter møtt, og ut fra det som skjer, tror jeg han opplever seg forstått. Det kan for eksempel tolkes ut fra vitalitetsformene som endres og går over i et roligere modus etter den overraskede fermaten beskrevet over. Det resulterte i «intersubjektiv suksess», som igjen kan føre til at Petter kan få en følelse av trygghet (jf. Stern, 2003). Dette møtet gir Petters agens spillerom. Det er ikke dermed sagt at intersubjektivitet eller det å bli møtt handler om at barnet får viljen sin. Men Petter gir uttrykk for hvor viktig dette var for ham, med intensitet, autentisitet og inderlighet, på en måte som gjør inntrykk, og som fører til at jeg reagerer som jeg gjør. Det var ikke viktig for meg hvilket instrument han spilte, *det* kunne tilrettelegges for hver deltaker. Mitt fokus var rettet mot Petters fokus, slik Johns (2018) påpeker at det må være for å skape en god intersubjektiv ramme. Mitt fokus er også rettet mot dynamikken i Petters uttrykk. Jeg tenker at han ut fra det han «forteller», måtte få velge å stå frem som den han ville være, noe jeg dypest sett tenker at denne fremføringssituasjonen handler om.

Når Petter velger triangel, mener jeg dette kan sees som et eksempel på at han har evne til å handle ut fra egne valg, som Ruud (2017) påpeker at aktørskap handler om. Begrepet handler om individet, men også om de sosiologiske faktorene (Ruud, 2017), altså hva som møter Petters valg. Han får tilgang til seg selv og det han ønsker i denne situasjonen, til den egenskapen han har for å utvikle seg selv, være med på å skape og påvirke sin selvutvikling (Stern, 2003) og å være midtpunktet i sin egen eksistens (Van Hooft, 1997).

Hans spørsmål om det virkelig er slik at han kan velge, kan tyde på at han ikke nødvendigvis har tillit til at omgivelsene vil møte ham. Likevel har han evne til å ønske noe annet og uttrykke det, altså å handle ut fra eget ønske. Petter opplever her at hans ønske blir møtt, og det fører til en endring i hans vitalitetsaffekter, i hans opplevelseskvalitet, som så kommuniseres til meg gjennom en fermate,

i et «*kan jeg virkelig det?*» – en intersubjektiv suksess som kan fører til trygghet (Stern, 2003).

Én tolkning kan være at Petters overraskende uttrykk når han faktisk ble møtt på sin motstand mot å delta på den planlagte måten, kan tyde på at han forventet en annen reaksjon. Kanskje kjenner han på manglende agens? Det å bli møtt med anerkjennelse og å oppleve at hans forslag blir møtt, vil her være avgjørende for at Petter kan bli trygg på sin agens, en viktig opplevelse av at «jeg er en som kan få noe til å skje» (Hansen, 2010, s. 123). Når Petter svarer med overraskelse over at hans ønske blir møtt og ikke avvist – *Kan jeg spille denne (triangelet)?* (...) B: «Ja, det kan du» – er det som om lettelsen får ham til å slappe av, og det jeg opplever som en dirrende spenning i situasjonen fordi så mye står på spill, kan roe seg.

Denne egenskapen han møter hos seg selv, som han er eller blir klar over, er et viktig aspekt ved utvikling av god helse, der balansen mellom å være midtpunkt i eget liv og samtidig inngå i relasjoner med andre blir viktig. Å inngå i relasjon med andre betyr også å ta innover seg andes ønsker og perspektiver, noe som er viktig for intersubjektivitet. Man kan ikke alltid få det som man vil, men man kan tre frem som seg selv med ressurser og evne til å uttrykke egne ønsker og valg. Slik kan vilje sees som en viktig del av ens agens.

Ifølge van Hoof (1997) handler den relasjonelle helsen om å være midtpunkt i egen eksistens og samtidig inngå i relasjon med de andre. Agens kan, slik jeg ser det, knyttes til det fokuset som handler om å være midtpunkt i egen eksistens, slik Petter er i disse situasjonene.

Van Hoof (1997) snakker om menneskets behov for begjær og omsorg, som et uttrykk for behovet for næring og for å gi, og at disse sidene er fundert i kjærlighet. Her, i Petters møte med et valg, tenker jeg at det handler om at han ønsker å være midtpunkt i egen eksistens. Og at han kommer i kontakt med sin agens. Kanskje skjer dette valget i dette spenningsfeltet mellom begjær og omsorg? Mellom at han trenger den næringen musikken kan gi ham, men også at musikken er en mulighet

for ham om å kunne gi noe ut? For han er plassert i en situasjon der han er eksponert for hele salen, inkludert mamma og pappa.

Gjennom å ytre sitt ønske om å velge selv, om å fremstå med triangelet istedenfor cymbalen, kjenner Petter kanskje på sin agens, på at han er en som kan få noe til å skje. Stern (2003) påpeker nettopp at agens og kontingens er viktige sider ved å utvikles, ved at agensen viser en kvalitet hos barnet, mens kontingens tilskrives omgivelsenes responser (Stern, 2003). Og i møte med musikken, barnegruppa og leder av musikk-samlingen får han noe til å skje, og dermed opplever han kanskje å være midtpunktet i sin egen eksistens her og nå, innenfor rammer der han ønsker å gi? Når jeg spør hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne, er det å ha innflytelse, være med på å ta valg, å kunne kjenne etter og ytre sine ønsker et aspekt som kommer til syne for meg gjennom utdraget med Petter.

7.3 Å få tid og støtte til å spire – agens i prosess

Vi hørte på låta «Elektrisk» av Marcus og Martinus. Alle danset, men Merete var veldig reservert og ville ikke danse. Satt bare på gulvet. Maria støttet henne, kom med små invitasjoner og hjalp henne. Etter hvert var det som om motstanden og angsten slapp taket. Hun reiste seg, danset videre med Maria. Etterpå var det som om noe var forløst i henne, og hun danset i vei!! Også resten av timen var hun mer aktivt til stede. (FN6)

Som omtalt i avsnittet om musikken som omsluttende kraft for agens (7.2.2) tar Einar et valg om å være med å spille under fremføringen. Og tidligere på dagen hadde jeg hatt kontakt med ham og skrev i mine feltnotater: «Vi hadde snakket sammen på forhånd, og han ønsket å spille på triangel og ønsket å være med.» (FN13)

Etter en av samlingene spør Petter meg:

«Jeg slo ikke så hardt? Jeg slo hardt, men den ble ikke ødelagt?» Jeg bekreftet at han hadde slått hardt og flott og ikke for hardt. Tromma ble ikke ødelagt. (FN4)

Det kommer en usikkerhet til syne, men som han er trygg nok til å sjekke ut. Dette kan tyde på at han på den ene siden har en erfaring med at noe kan gå galt når han «spiller» for hardt. På den andre siden viser det en inntoning mot omgivelsene. Han er ikke fremmed for å finne det ut – i trygge omgivelser.

Det var flere av barna som på ulike måter trengte støtte for å kunne eller ville delta. Mens noen «heiv seg utpå» umiddelbart, ble andre redde for at de ble for mye, andre igjen brukte lang tid. Noen trakk seg av ulike grunner tilbake underveis, mens andre kunne variere fra gang til gang, alt etter dagsform og livshendelser.

I eksempelet med Merete er det både musikken og Marias invitasjoner og støtte som gjør at Merete kan delta. Dette kunne like gjerne ha handlet om relasjoner, om relasjonen mellom Maria og Merete. Men denne situasjonen kan også sees i lys av agens, fordi jeg velger å ha fokus på Meretes tilbakeholdenhet og hennes valg om hva hun vil gjøre.

Meretes måte å sitte på gulvet på kan sees som hennes uttrykk for hva hun vil: «Jeg vil sitte her, jeg vil ikke danse.» Hva dette skyldes, er ikke godt å si. Merete er en jente som trenger å kjenne seg trygg på at hun får til det hun skal gjøre, ifølge pedagogisk leder Maria. Og det er relasjonen til Maria som gir hennes agens støtte, men det er Merete som lar seg vekke. Etter hvert, med Marias invitasjoner og stadige støtte, blir Merete med.

I musikkksamlingen to uker senere får Merete valget mellom to instrumenter. «Jeg tar denne, som jeg alltid gjør», svarer hun med et glimt i øyet (FN8). Jeg tror Merete ser selv at dette er noe hun kan mestre, men gir uttrykk for at hun ikke er helt klar for å bytte instrument ennå. Hun trenger mer tid, men hun ser at det er innen rekkevidde. Jeg har skrevet videre i feltnotatene (FN8): «Kanskje utfordre henne neste gang? Hun var nesten klar, men ikke helt.» Disse nyansene mener jeg det er viktig å åpne opp for.

Sverre er et av de minste barna i avdelingen og deltar ivrig og begeistret i starten av prosjektet. På et tidspunkt ser jeg hvordan han trekker seg tilbake. Som nevnt tidligere (5.3.2) sier Sverre selv etter en samling: «Jeg spilte før, og jeg skal spille når jeg bli større» (FN11). Det kan tyde på at han kjenner på at noe ikke er som det var, men at han tror at det kan komme tilbake og bli som før igjen. Eller kanskje at han kjenner seg litt liten, og at han trenger å kjenne seg litt større før han er klar?

I både Merete og Sverres tilfelle er det som om de kjenner på sin egen utrygghet, men at de også regulerer denne i møte med omgivelsene ved at de kan se seg selv og sine ressurser utenfra. Musikken gir dem tilgang til følelsene. Merete og Sverre kjenner på sine egne følelser, og de velger å utforske sin agens. Merete velger det tryggeste og mest kjente og kommenterer seg selv med glimt i øyet, mens Sverre forteller at «jeg kommer tilbake».

Eksempelet med Merete viser at når hun først er i gang, er det som om hun er vekket, og er mer aktiv resten av timen. Stern (2010) snakker om *arousal*, om å bli vekket og satt i bevegelse, som den kraften som initierer, gir styrke og varighet til nesten alt vi gjør. Når Merete først er vekket, varer det utover i timen. Det er som om nøkkelen er vridd om, døra har åpnet seg, og kraften er i sving over tid. Vist (2009) bruker begrepet *følelseskunnskap* og utdyper hvordan musikkopplevelser kan være et medierende redskap i prosessen med å få tilgang til, åpne opp for og å få mer kunnskap om en selv og egne følelser. Det kan se ut til at musikkopplevelsene kan bidra til å gi både Sverre og Merete en mulighet til å utforske seg selv og sine grenser, sin vilje og sin agens. Det ser også ut til at de ser seg selv litt utenfra i situasjonene jeg har beskrevet over.

En av de egenskapene som har mye å si for hvordan vi kan regulere oss følelsesmessig, er evne til mentalisering, sier Johns (2018). Når jeg trekker frem dette begrepet her, er det fordi jeg mener det handler om en side ved agens hos barna, en side ved deres fokus, en side ved det å se seg selv som subjekt i situasjonen.

Mentalisering handler kort sagt om å kunne se seg selv fra en annens perspektiv og samtidig være på plass i seg selv (Trondalen, 2016). Mentalisering er en spontan og ubevisst prosess som kommer til syne i møter mellom egne og den andres handlinger og følelser (Trondalen, 2016). I denne prosessen forsøker barnet å forstå og finne mening i det han eller hun føler, de mentale tilstandene som oppstår i møte med det den andre uttrykker av følelser og handlinger. Mentalisering blir på denne måten «en avgjørende drivkraft og organisator av flyten i det intersubjektive feltet» (Blom & Wrangsjö, 2013, s. 86–87). Mentaliseringsprosessen foregår innenfor et intersubjektivt felt, og innenfor det intersubjektive feltet gis det rom for å utvikle et grunnlag for trygg tilknytning (Trondalen, 2016).

Med sitt litt humoristiske glimt i øyet knyttet til kommentaren sin kan det se ut til at Merete ser seg selv utenfra og viser dette med det lure blikket. Som om øynene sier: «Jeg vet at du vet at jeg vet», i dette intersubjektive feltet som oppstår mellom Merete og meg. Gjennom denne mentaliseringsprosessen regulerer hun trolig den usikkerheten hun kjenner i seg selv i møte med oppgaven om å spille. Hun viser også den kraften som mentalisering er i organiseringen av den mentale tilstanden hun er i, og som strømmer mellom henne og meg med de forventninger som ligger i situasjonen i dette intersubjektive feltet. Hun forteller meg at «jeg vet at du vet at jeg vet at jeg ikke er helt der enda. Jeg ser det selv, og jeg kommer, jeg må bare gjøre det trygge litt til».

Sverre sier på samme måte at «jeg vet at du vet at jeg vet, og jeg ser det selv: jeg kommer tilbake». Midt i sin utrygghet er både Merete og Sverre «trygt» forankret i seg selv, og det kan tyde på at de begge har en trygg tilknytning og en god følelse av hva «jeg vil, hvis du bare tar deg tid til å se meg og vente på meg».

Petters spørsmål til meg om han slo for hardt, kan også tyde på at han ser seg selv utenfra og lur, og at han er i en mentaliseringsprosess. Blom og Wrangsjö (2013) påpeker at mentalisering skjer implisitt, men kan verbaliseres i etterkant. Petters spørsmål kan sees som en slik verbalisering. Vellykkede erfaringer med mentalisering kan bli byggesteiner i prosessen med å utvikle «sosial kompetanse», sier Blom

og Wrangsjö (2013). Vår kontakt med våre tanker og følelser har betydning for om «mentaliseringsen kan arbeide», sier de videre (s. 86).

Og det er jo nettopp disse sidene som kan synes å være Petters utfordring, ifølge de voksne rundt ham. Jeg mener at den mentaliseringsevnen og -prosessen han viser, ikke bare blir viktig i hans utvikling, men at han allerede er kommet langt i å se seg selv i forhold til omgivelsene og være klar over sine følelser og tanker om seg selv. Og at han i møte med omgivelsenes blikk ser sine begrensninger og sjekker dem ut.

Partene er gjensidig avhengige av hverandre, og igjen blir det avgjørende for utviklingen av det intersubjektive feltet hvordan deres uttrykk blir oppfattet og møtt. Når fokuset er på at de utvikles gjennom samspill i et intersubjektive felt, vil barnas kommentarer, deres forsiktige måte å tilnærme seg en relativt ny situasjon og nye utfordringer på, være viktige uttrykk som den andre må tone seg inn på og justere seg etter. Slik kan det intersubjektive feltet videreutvikles, og barna får en opplevelse av at hans og hennes vilje, hans og hennes agens, er viktig for å få noe til å skje, og få noe til å skje i et tempo som kjennes trygt, og der de er ivaretatt. I et slikt miljø, vil agensen kunne spire frem.

Det kan se ut til at deltakelse i den sosialmusikalske praksisen var med på å gi Merete, Sverre og Petter et rom, et intersubjektive felt, der deres handlingsønske, deres agens, kunne få utspille seg og vokse. Egenskaper de allerede er i besittelse av, men som fikk rom til å styrkes, slik at agensen også ble synlig for dem selv gjennom en prosess over tid.

7.3.1 De voksnes støttende rolle i prosessen

Når jeg spør Olga om hun opplever at hun har sett noe nytt, forteller hun om der er mer dans, også blant guttene i avdelingen. Videre sier hun blant annet at:

... når du da viser interesse for det de interesserer seg for, så får du også en annen relasjon til de, føler jeg. At jeg viser at jeg har lastet ned Marcus og Martinus fordi jeg har hørt at de liker det (...) Så da gjør det noe med ditt forhold til dem på en måte (...) at jeg bryr meg om det som de også tenker på. (O22)

«Vi ser jo at når vi spiller musikk på avdelingen, så blir det jo dans (...) de har mer interesse for det enn det jeg hadde trodd» (C10), svarer også Cecilie på spørsmålet om hun ser noe nytt etter at vi begynte med musikkksamlinger. Dette kan tyde på at dansen er blitt mer utbredt, at barna gjør mer av det, og at de voksne møter det, gjennom det Olga forteller om å gi oppmerksomhet til det barna er opptatt av.

I forrige avsnitt var jeg inne på hvordan barna kan se seg selv utenfra, og hvordan de voksnes støtte har betydning for barnas agens i prosess. Her følger eksempler der det kan se ut til at barna uttrykker både motstand og uro, hvordan dette kommer til uttrykk og blir møtt.

*På samme måte som med den «hør vinden» ... sommervinden (...) ja, den også virker, den er jo helt ro ... , den også begynner å virke på innsiden ... Da kan jeg spørre, hva var det? Så kommer det ut i tull, men det er jo ikke det, det er noe annet (...) ja, for de ligger jo tett i tett, helt nært når de hører sterk musikk og sang ... Klart, det virker jo inn ... (...) Ja, for det har jeg sett, det har virket inn på dem ... (...) Det er et språk, den uroen som har kommet fram. **B:** Det er et språk? **Maria:** Ja, altså hvis vi sier at det musiske er et språk. Det er ... musikken som har fått fram den delen, siden i dem. **B:** Den rolige siden eller den uroen eller? **Maria:** Ja, begge deler. **B:** Ja (pause) **Maria:** Og, og at, så må vi forske på hva det er for noe, finne ut hva (...) Gi dem rom til å ha det også. (M30)*

Slik jeg ser det, ligger det mye anerkjennelse av barnas uro i Marias utsagn. Hun setter ord på at det ikke bare er «tull» når barna er urolige, at det kanskje er noe de prøver å fortelle, og at det må gis rom for dette. Marias utsagn sier også noe om den holdningen som ligger til grunn i avdelingen, som åpner opp for å forske på og finne ut av hva barna prøver å uttrykke gjennom sin uro, hva dette kan være, og hvordan vi kan gi dem rom for det.

I empirien kommer det også til syne hvordan de ansatte og leder av musikkamlingene reflekterer over sine egne roller i samspillet med barnet, og hva som kan spille en rolle for barnet. Det reflekteres over hva barnet trenger, hvordan den voksne kommer barnet i møte, viser interesse og responderer på barnets agens. Gitt at omgivelsenes respons sees som et vilkår for at barnas agens skal få plass, kan dette sees som et aspekt ved relasjonell helse; hvordan voksne legger til rette og støtter barna.

Når det gjelder Meretes agens som får tid til å spire, påpeker alle de ansatte Meretes tvil og usikkerhet, men også hennes vei gjennom musikkprosjektet. Videre sier barne- og ungdomsarbeider Cecilie noe om hvordan utrygghet kommer til uttrykk hos barna og møtes av en voksen. Merete sitter først på fanget for «det trengte hun» (C30), som Cecilie sier. Fra et trygt fang er det tryggere å utforske verden. Dette kan knyttes til Sterns utviklingsdomene det gryende selv med livstemaet samvær (Stern, 2003). I forbindelse med dette livstemaet påpeker Brodin et al. (1999) hvor forskjellige barn kan være, og viktigheten av å finne hvert barns lyst og av å bli tatt på alvor ut fra den de er. Den nærværende voksne lager et handlingsrom der hvert barn kan finne sin lyst og få den støtten han eller hun trenger; Merete kan få sitte på fanget til hun er klar, mens andre barn trenger andre ting. Sverre må få tid og rom til å delta på sitt litt tilbaketrukkne vis. Einar må få tid til å finne sin måte å være i musikktime på. Noen vekkes fort og synlig, som Petter, Klara og Morten, i løpet av sekunder. Noen må støttes, som Merete, mens andre igjen må man våge å la være i fred, som Einar. Ulike barn trenger ulik tilnærming for å få sitt optimale handlingsrom der deres agens kan settes i spill. Stern (2003)

understreker hvor viktig det er å forsøke å se ting fra barnets perspektiv og å se hva du og jeg bidrar med i samspillet med barnet; å se seg selv utenfra og barnet innenfra, det vil si mentalisering, som jeg har vært inne på (Trondalen, 2016). Denne evnen er det like viktig at omsorgspersonen har, for å kunne møte barnet og se hans og hennes uttrykk, slik Cecilie her gjør. Hun lar Merete få sitte på et trygt fang til hun er klar for å «gå ut i verden» på egen hånd.

Innenfor den sosialmusikalske praksisen kan barnets perspektiv gis større rom enn om man så musikken ut fra et autonomisestetisk perspektiv. Musikk og musikkksamvær i denne praksisen handler om å være sammen i og gjennom musikken, ikke om å prestere eller utvikle et best mulig musikalsk produkt (Kulset, 2017; Stige et al., 2010). Pedagogisk leder Maria snakket i et tidligere empiriutdrag om Merete som ikke har likt for mye fokus, men som samtidig har fått «gått noen mil», fordi hun har turt å få oppmerksomhet, turt å bli sett, turt å bevege seg ut i det ukjente (7.2.2).

Gjennom flere eksempler med Merete ser jeg at hun har fått tid til å være i tvilen og i usikkerheten. Hun har fått støtte til å bli trygg, som i eksemplene over, der hun både stadig får invitasjoner til å delta i dansen og mulighet til å søke et trygt fang når hun trenger det.

Fokuset på at den voksne skal prøve å se verden fra Meretes perspektiv, jf. Stern (2003), gjør det mulig for Meretes agens og hennes lyst (Brodin et al., 1999) å komme til syne. Cecilie, Maria og alle de voksne deltakerne inngår da som en viktig del av det å gjøre musikk sammen på en måte som gir agensen plass, jf. *musicizing* (Small, 1998).

I sitatet ovenfor snakker pedagogisk leder om den *prosessen* Merete har gått gjennom. Kanskje kan vi snakke om en sosialmusikalsk prosess (Stige et al., 2010)? En sosialmusikalsk prosess vil ha fokus på musikalsk fellesskap, på systemet som barnet inngår i, på de ressurser som både finnes, utvikles og deles innenfor en gruppe (Stige et al., 2010). Musikken forstås som noe vi gjør sammen (Small, 1998), og som *collaborative musicizing* (Pavlicevic, 2010), som omfatter en musikkpraksis som blant annet handler om å overkomme ulike

hindringer for deltakelse. Når Merete sitter på Cecilies fang, mener jeg fanget og Cecilies ivaretagelse av Merete kan sees som en ressurs Cecilie har, og som hun kan dele med Merete, slik at Meretes agens kan bli stimulert, lysten kan vekkes, og hun kan delta. Gjennom deltakelsen i den sosialmusikalske praksisen har Merete kunnet «gå noen mil selv», som Maria sier det.

Når det gjelder Sverre, kan hans utsagn om at han kommer tilbake, tyde på at lysten er der. Den må bare få lov til å være på sitt trygge sted litt til. Slik kan vår ivaretagelse av Sverre, ved å respektere hans prosess, være den ressursen han trenger fra omgivelsene for at agensen, som er der hele tiden, kan ligge å modnes før den blir agert ut fra.

I en slik prosess kan det se ut til at det er rom for at agensen kan få tid til å spire. I både Meretes og Sverres tilfelle ser vi at deres agens er i en modningsprosess, at det er en spire til agens som må få modne før den er klar. Slik kan fellesskapet i musikken representere en delt, felles ressurs for deltakerne, der hver enkelt sin agens får gå igjennom hver sin spesielle prosess.

Å bli stimulert og å greie de utfordringene som livet byr på, sees som et mål for den relasjonelle helsen (Van Hooft, 1997). Når Merete utfordres, men får lov å være «på balansepunktet», får lov å strekke seg i sitt eget tempo, blir lyttet til når hun uttrykker hva hun vil, får hun ro til å mestre de utfordringene som livet gir, hun får «gå noen mil» i eget tempo, for å låne Marias uttrykk. Når Sverre får lov til å delta på sitt stille vis, får han ro til å la de «utfordringene livet byr på», ta plass og tid til å prosseseres, og på denne måten få tid til å «greie dem» uten å bli presset. Det kan se ut til at jo flere og mer kompliserte «mellomrom» barna befinner seg i, jo mer komplisert blir det for dem å faktisk klare utfordringen. Handlingsrommet, eller mellomrommet, blir ikke håndterlig eller trygt nok. Deres agens kan først nyttes og komme til uttrykk i en trygg, bekræftende og anerkjennende relasjon (Ruud, 2017) og i en trygg og inkluderende sammenheng der både sosiale og relasjonelle hensyn inngår som en del av musikkpraksisen (Pavlicevic, 2010).

I en sosialmusikalsk praksis som denne vil både Merete og Sverres måter å få være usikker på være en del av prosessen med å finne sin agens og våge å være midtpunkt i egen eksistens og samtidig inngå i relasjoner. Relasjonene, praksisen og kulturen i gruppa vil gi rom for at man kan være midtpunkt som kommer til uttrykk på forskjellige vis.

Responsen er viktig for barnets agens. Ifølge Stern (2003) blir barnets agens og omgivelsenes respons to sider som har like stor betydning for hvordan barnet utvikler sin opplevelse av seg selv. Det blir derfor naturlig å se empirien også i lys av den responsen barnet får på sin agens, når dette temaet skal behandles. Som jeg var inne på i avsnittet om utviklingen av agensbegrepet (7.1) kan samspillet betydning og effekt på barnets utvikling og selvfornekkelse sees gjennom prinsippene *agens* og *kontingens* (Hansen, 2010, s. 123). Kontingens tilskrives omgivelsenes responser, mens agens viser til en kvalitet ved barnet (Stern, 2003). Når vi nå snakker om f.eks. Petters agens, slik den kommer til syne i eksemplene over, vil jeg derfor rette blikket mot omgivelsene, mot prinsippet om kontingens, for å belyse under hvilke forutsetninger Petter opererer og utvikles.

Stern (2003) snakker om forventninger som dannes i barnet før språket, som en forventning til relasjonelle samspillsmønstre, kalt representasjoner for interaksjonserfaring som er generalisert (RIG). Det er et gjennomsnitt av barnets samspillserfaringer som danner RIG-ene og blir som «en hukommelsesstruktur som representerer barnets faktiske relasjonelle erfaringer» (Stern, 2003, s. 18). Det kan se ut til at Petter er litt usikker på seg selv i møte med meg: Spilte jeg for hardt? Ble noe ødelagt?

I sitatet fra mine feltnotater innledningsvis er det tydelig at jeg allerede etter den første samlingen har observert og forventet at Petter er en urolig gutt. Det har jeg hørt fra de andre ansatte, som jobber med dette ved å være tydelige i sine beskjeder og forventninger til ham, slik at han vet hva han har å forholde seg til. Petter er også klar over dette, kan det se ut til. Når han sjekker om det er greit, eller om han slo for hardt og ødela noe, kan det tyde på at han har erfaring med at han kanskje er «litt mye»? At hans generaliserte erfaring sier ham at han kan ha gått

for langt? Også utenfra kan det se ut til at han møtes med en slik forventning, inkludert fra meg.

Når et barn karakteriseres av de voksne som urolig, kan forventningene føre til negative samspillsmønstre. Det er en uro hos Petter, og det pedagogisk leder Maria sier, handler om at han har måttet lære seg de sosiale ferdighetene, noe jeg ser som at han har hatt problemer med å finne sin plass i barnegruppa og finne gode måter å samhandle med de andre barna på. Jeg ser også at jeg tidlig og gjennom mine feltnotater poengterer at det har vært uro, at Petter har vært urolig. Jeg opplever det også i intervjuet med ham, Sverre og kameraten Olav, noe som kommer til uttrykk i utdraget fra intervjuet med de tre guttene. Da er de alle like urolige og liksom hauser hverandre opp. Samtidig kan man si at situasjonen fra intervjuet er en ganske annen enn i musikkamlingene. Og det kan være vanskelig å få dem i tale om noe de er «ferdige med». Og de uttrykker dette klart og tydelig på sine måter. Dette gjelder også Einar.

I lys av Stern (2003) sin teori om at de ulike samværsområdene fortsetter å utvikle seg hele livet, vil det være av betydning hvilke opplevelser og erfaringer Petter får gjennom hele barnehagetiden. Noen blir fra fødselen av møtt med glede og forventning, andre av voksne som ikke er innstilt på å lytte til og se deres uttrykk og behov. Faktorer både hos barnet og hos omgivelsene spiller en rolle for hvordan de blir møtt. Når jeg for eksempel møter Petter med en forventning om at han er urolig, kan det derfor tenkes at det kan virke begrensende på ham.

Helle-Valle (2016) påpeker at en mer bioøkologisk forståelse av barnet tilbyr nye måter å snakke om uro på, blant annet med hensyn til Petter. I møte med voksnes håndtering av barn med merkelapper som beskriver barnet, som «uroelig» eller som «AD/HD», vil barnet bli begrenset snarere enn å få nye handlemuligheter. Gjennom refleksiv praksis mener hun vi kan utfordre den rådende måten å tenke om uro på, og tilbyr nye begreper.

Petter har ikke noen spesifikk diagnose, men det kommer frem at han blir sett på som et urolig barn med sosiale utfordringer. Ut fra en

bioøkologisk tankegang vil man også se etter strukturer i systemet når man møter et barn som strever på ulike måter. Og som Maria sier innledningsvis i dette avsnittet: Vi må finne ut hva det er når barna blir urolige. Og gi rom for det også (M30).

Hva med, i Petters tilfelle, å forklare hans sinne som en frustrasjon som kommer av at han stadig blir satt på plass, altså som har noe med rammene rundt ham å gjøre? Og hva med å se hans sterke uttrykk i musikken ikke som sinne, men som kraft? Så blir det systemets oppgave å skape muligheter for å kanalisere kraften på gode måter ved å gi rammer der Petter kan få være seg selv, som i denne konkrete sosialmusikalske praksisen. Kraften han uttrykker gjennom musikken, blir godt tatt imot av barnegruppa, og med glede og applaus, noe som igjen kan gi Petter gode erfaringer med å være seg selv i og foran gruppa. Og kanskje kan han oppdage seg selv på nye måter ved å bli speilet av omgivelsene på andre måter?

Det gir også mening å koble dette til Stern (2003) og hans prinsipp om agens og kontingens. Agens handler om kvaliteter hos barnet, mens kontingens handler om omgivelsenes respons. Da har det stor betydning hva omgivelsene ser som kvaliteter ved barnet, slik også Helle-Valle et al. (2015) understreker. Utviklingen av dette samværsområdet skjer på det Stern (2003) kaller domenet for utvikling av et kjerne-selv. I dette samværsområdet handler det om følelsesmessig synkronisering og om opplevelsen av å kunne påvirke samspillet. I tråd med Helle-Valle vil uro og kraft kunne sees som to kvaliteter som har betydning for Petters agens. Det gjelder både den kraften Petter kjenner i seg selv, og i hvordan han har RIG-er som sier ham at han kan være litt mye. Og i dette tilfellet gjennom å se på kvalitet ved kontingensen, hvordan den kan vurderes ut fra omgivelsenes gode respons på hans trommespill.

Jeg har tidligere referert til Petter som høster applaus fra fellesskapet når han spiller solo (FN5, FN7). I denne speilingen kan Petter se en god side ved sin agens. Med min kjennskap til Petter og hans omgivelser kan det tyde på at Petter ikke alltid opplever sin agens som noe positivt, mens han i situasjoner som denne kan oppleve at «jeg får noe godt til å

skje», en erfaring som potensielt kan fungere som en byggestein for Petters selvfølelse, og som har betydning for hans selvutvikling (Stern, 2003). Gjennom å speile ham på gode måter kan han bli styrket og «våkne til liv» gjennom omgivelsenes blikk.

Sterns teori eller utviklingsmodell er en lagdelt modell. Det vil si at måtene å være sammen med andre på ikke avløser hverandre og forsvinner, men fortsetter å være aktive og i dynamisk samspill med de andre livstemaene (Stern, 2003). Dette innebærer også at det alltid er mulighet for endring, og at hvert øyeblikk kan være av betydning i barnets utviklingsprosess.

I denne sammenheng betyr det at barna i avdelingen kan oppleve hendelser som handler om en videreutvikling i og av de ulike måtene å være sammen med andre på. Hvis jeg kobler eksempelet til domenet for det gryende selvet, kan det derfor bety at Petter gjennom kontakten med sitt sinne opplever at hans vitalitetssignaler møter trommespillet (det intensjonelle objektet), og at dette møtet fører til et øyeblikk av primær bevissthet, altså «opplevelsen av å være levende mens du møter verden» (Stern, 2003, s. 39).

7.4 Når agensen blir oversett

Morten forteller dette i intervjuet:

Åh (sukker), jeg ble litt lei meg, jeg ble litt lei meg når jeg ikke fikk synge, det ble jeg. B: Blei du det, ja?

Morten: Mm B: Ja! Hadde du lyst til å synge i mikrofonen? Morten: Mm. B: Ah ...! Og så var det bare Klara som fikk det. Morten: Mm. Jeg har aldri gjort det, men jeg har en mikrofon hjemme. B: Ah ...

Morten: Og den liker jeg ikke så godt. (M011)

Morten opplever det jeg tolker som skuffelse over at han ikke fikk prøve seg som solist. Han opplever seg selv som en ressurs innen musikk og skulle gjerne sunget i mikrofonen. Videre sier han:

***B:** Men turte du ikke si det til meg, eller hørte jeg ikke når du sa det da? **Morten:** Jeg ville ikke si, jeg ville ikke si det til deg ... **B:** Nei? Hvorfor ikke det? **Morten:** Fordi at, jeg, jeg ville ikke si til noen at jeg var lei meg fordi at de kunne si det til alle, og jeg vil ikke at de skal si det til alle. (Mo11)*

Morten virker både lei seg over ikke å bli sett og skamfull over disse følelsene, skamfull over agensen, som han ikke vil at noen andre skal få vite om. Dette eksempelet sier også noe om prosjektets begrensninger. Her har Morten hatt et ønske, noe han vil, som han ikke har greid å formidle. Nå kommer det til syne i intervjusituasjonen. Han setter ord på det og greier å kommunisere både sin skuffelse og sin skam. Mot slutten av intervjuet får Morten prøve mikrofonen og synge inn en sang som vi to hører på sammen etterpå. Dette blir vår lille hemmelighet (Mo15).

Morten kjenner på egne følelser og evner å sette ord på dem. Samtidig har han tilpasset seg i situasjonen, kjent skam og derfor ikke bedt om mer plass. Dette kan sees som eksempel på at det også skjer mye som *ikke* kommer til syne. Ved å vie noe oppmerksomhet overses noe annet. Morten får ikke «skinne» slik han selv kanskje kunne ønske, og det kan se ut til at han kjenner seg skamfull over å vedkjenne seg dette. Men Morten kjenner sin egen agens, og den er synlig for ham selv, selv om den ikke er synlig for meg – før etterpå.

Dette utdraget kan drøftes i lys av forskjeller og likheter mellom musikkterapi og musikkpedagogikk. Musikkterapi har en tradisjon for å jobbe opp mot helserelaterte utfordringer, blant annet for å overkomme hindringer for deltakelse (Pavlicevic & Ansdell, 2009). Kanskje anser jeg Morten som så robust og trygg at jeg ikke ser sårbarheten hans så godt, og dermed ser noen av de andre barna bedre fordi de oppleves som mer sårbare, har tydeligere utfordringer og dermed får mer oppmerksomhet? Kan dette være en utfordring ved å ha et terapeutisk fokus fremfor et mer pedagogisk fokus? Når man tenker «helserelatert», så vil hindringer og utfordringer bli mer synlige, men kanskje tjener ikke dette alltid barna? Hva ville det pedagogiske i så

fall satt søkelys på? Spørsmålene vil jeg komme tilbake til i en avsluttende drøfting.

Jeg har tidligere vært inne på DeNora (2000) sine perspektiver knyttet til hvordan musikkens kraft konstitueres av og utledes fra hvordan lytteren eller brukeren interagerer med den. Hun snakker om appropriasjonsprosessen, altså hvordan brukeren nyttiggjør seg musikken, og hvor viktig dette er for hvordan musikken virker, hvordan ulike faktorer som hvordan brukeren sørger for den, hans minner og assosiasjoner knyttet til den, og hvordan omgivelsene der musikken brukes, har betydning. Sammen utgjør disse delene et større kraftfullt hele, sier DeNora (2000). Det kan se ut til at Morten opplever et «kraftfullt hele» i sammenhengen der musikken gjøres, der han får lyst til å tre frem, ja, ser seg som en ressurs i gruppa som kunne fått mer plass. Men hans lyst til å synge solo, synge i mikrofonen, blir kanskje ikke uttrykt, og i hvert fall ikke oppfattet (før det er for seint), og hans iver og glede går over i følelser han skammer seg over.

Ut fra dette eksempelet kan agens drøftes som et aspekt ved relasjonell helse. Mortens agens kommer til syne for Morten selv; han er klar over hva han ønsker. Ruud (2017) er av dem som fremhever kulturens betydning for våre handlemuligheter. For at agensen ikke skal bli et ønske å skamme seg over og ikke vises frem, må det være en kultur som forsøker å sikre at alle kommer «til orde» på sine måter. Når fellesskapet åpner opp for å se det som ikke er så eksplisitt, og samtidig tar innover seg at det ikke er mulig å se alt til enhver tid, vil praksisen kanskje kunne utvikle måter for å prøve å favne at flere kan bli sett.

Trolig er det flere eksempler gjennom denne praksisen på at agensen *ikke* kommer til syne for meg, men som likevel har kommet frem i barna. Å uttrykke sine ønsker, sin vilje, sin agens, er en prosess, en prosess barna kan øve seg i. Som Morten her opplever; at han ikke når frem, men som han setter ord på i etterkant, og får speilet at han kanskje kan si fra til en voksen neste gang. Men denne prosessen fordrer omgivelser som ser og lytter. Og hvis barna overses for mye, kan dette skape vonde følelser hos dem som hindrer deres agens.

7.5 Da var det som om det smalt en bombe – om en annerledes struktur

Til nå har det handlet om barnas agens som har kommet til syne på ulike måter. Det har også handlet om de voksnes støttende rolle, og dermed om hva slags handlingsrom barna kan utøve sin vilje og agens i. Videre vil blikket bli rettet mot et aspekt som kommer til syne gjennom de voksne i prosjektet.

Et tema som fort kommer til syne når jeg snakker med de ansatte, er struktur. Allerede fra starten av prosjektet var deres rolle, hvordan vi skulle forholde oss til barna, hvordan det oppsto kaos og mangel på struktur i timene, et tema. Dette er en side ved praksisen som har betydning for hva slags vilkår barnas agens får, og vil derfor bli drøftet her. Pedagogisk leder Maria forteller:

Så merker jeg at det har gjort noe med dem. (...) Du løste jo litt opp i struktur, med bakgrunn i sånn som vi snakket om at det musiske språket skulle få lov å leve litt. Og da var det som om det smalt en bombe i gruppa. Som jeg ikke helt vet hva var for noe. Det satte et eller annet i gang ... Om det var det at det organisatoriske datt litt opp, eller om det var musikken som skapte det, denne uroen og behovet for utprøving som de har... For musikken er jo sterkt språk og virker sterkt. (M4)

Maria fremhever at «det musiske språket må få leve», selv om det fører til at det «smeller en bombe i gruppa». Så hva var det det musiske språket åpnet opp for? Maria nevner uro og behov for utprøving.

De ansatte ble tidlig opptatt av det de kaller struktur. Det var noe de tydeligvis hadde jobbet mye med i barnegruppa, og som jeg utfordret med min tilnærming, der jeg ønsket at musikken skulle struktureres mest mulig, og der det verbale skulle ha mindre plass.

Barne- og ungdomsarbeider Olga var opptatt av at struktur og gjentakelser var viktig for barna:

Olga: Ja, først så var det jo den strukturen ... jeg var litt ..., som var litt uoversiktlig, men som jeg føler har blitt veldig bra.(...) Nå ser jeg at de slapper av i strukturen, og da nyter de mer. (O2)

Hun legger vekt på at barna slapper av, nyter og hengir seg mer i gjentakelse og kjent struktur. Når jeg spør hva hun mener med struktur, svarer hun:

At det er uforutsigbart at det er en begynnelse og en slutt, det var det jo før òg, men så var det litt uromomenter i at folk ikke visste hva sanger som ... hva du skulle gjøre, og hva som forventes av dem, og så plutselig så ser jeg at de har på en måte en forståelse av det (...) og så klarer de å hengi seg mer da, når de ser at der er momenter som kommer som de gjenkjenner. (O3)

Både Olga og Cecile sier at det gikk bedre da vi hadde hatt noen musikkksamlinger, og barna visste mer hva det handlet om.

Her beskriver hun sin lederstil i kontrast til min:

Jeg lar ikke musikken styre strukturen, da har jeg veldig firkantet struktur, slik at jeg (...) sier egentlig alt de skal gjøre og sånn, da ser jeg at de får med seg mer, men de klarer ikke hengi seg på en måte, men de får på en måte ..., de er i hvert fall til stede. (O17)

Ut fra det Olga sier, tolker jeg det slik at barna engasjerer seg på en annen, mer hengiven måte når jeg har musikkksamlinger, selv om de ikke er så fokusert som i hennes samlinger, som har en mer «firkantet struktur».

Både Olga, Cecilie og Maria gir uttrykk for at det ble uoversiktlig for de ansatte, og at de ble usikre da jeg satte i gang med min måte å skulle «organisere» med og gjennom musikken. Maria forteller:

*... for vi ble jo litt mer, vi var jo liksom på en måte mer med, mer med som personale, du presenterer det, og så var vi mer med ungene, men mer som, vi var ikke så aktive som... Og det har jeg tenkt på at vi gikk nok litt ut av rollene våre òg, og det virker jo inn. (...)
ja ... mm, ja, (...) vi kunne snakket litt. (M14)*

(...) men jeg syns jo det har vært litt slitsomt at de har testet, eller... og litt uvant at de gjør også (...) Ja, kanskje at de går ut av rollene sine (...). (M37)

Det var en viss usikkerhet knyttet til hvordan personalets rolle skulle være i prosjektet, og Maria opplevde at dette virket inn på barna og deres behov for å teste ut de nye rammene og omgivelsene, og at dette opplevdes slitsomt. Hun snakker litt stotrende, kanskje hun er litt usikker på meg og hva hun faktisk kan si?

Jeg kommer inn og gjør ting på en annen måte enn de ansatte pleier, og det gjør noe med barnegruppa. Maria opplever at barna «går ut av rollene sine», at de prøver ut grenser. Dette oppleves «slitsomt», selv om jeg også ser at Maria er veldig åpen og nysgjerrig på hva dette åpner opp for.

Samtidig som hun blir utfordret, bidrar prosjektet også til å se noe nytt. Hun stiller seg åpen til hva som gjør at barna blir utprøvende: Er det de ansattes nye måte å være på? Er det musikken? Når hun kommenterer at «vi kunne snakket litt», tenker jeg at hun etterspør en tydeligere og mer jevnlig dialog, noe både Olga og Cecilie også gir uttrykk for kunne vært nyttig. Og Maria understreker at:

... ja, kanskje at de går ut av rollene sine ... og jeg har på en måte tenkt at du skal ha den friheten når du kommer inn og forsker, og det er en del av det å åpne opp for det også, å steppe vekk fra strukturen, og det

*gjør noe med voksne og det gjør noe med barn, mm
... Det gjør noe med alt, men det trenger ikke være
negativt. (M37)*

Jeg så allerede i første samling at de ansatte gav mange beskjeder og kom med irrettesettelser av barna, og jeg gav dem derfor respons via pedagogisk leder om å prøve å bruke minst mulig verbale instruksjoner. Som alternativ foreslo jeg at de kunne prøve å lede uten ord, være til stede med barna og vise engasjement i musikken, være medopplever og rollemodell. Dette skapte forvirring hos de ansatte, som jeg tror opplevde at de ble fratatt muligheten til å være seg selv slik de var vant til. Olga forteller:

*... så ble det litt uro fordi vi ikke forsto hvordan vi da
skulle klare å manøvrere alle de, alle de 18–19
ungene i en samling der vi ikke hadde, litt, der vi ikke
helt følte hvordan vi skulle gjøre det selv, og så kom
inn, så blei liksom alt kaos for oss (...) jeg klarte ikke
å forstå hvordan jeg skulle klare å få det til, da når
jeg ikke kunne være på en måte sånn tydelig voksen
som jeg egentlig pleier å være (...) så da... (...) så
tenkte jeg: Jøye meg, hvis hun klarer dette, så er hun
god, tenkte jeg! (begge ler). (O4)*

Olga uttrykker det jeg oppfatter som en viss skepsis til min «stil», mens Maria stiller åpnere spørsmål:

*Men at musikken har virket på dem, og virket på
sinnnet deres og virket på ja, det har det (...) Det gir
mange gode spørsmål: hvordan skal en forholde seg
til det som skjer? Og, og at tenker jo jeg at det er,
hvordan setter vi grenser, hvordan setter vi rutiner?
Fremmer de vekst og frihet, eller er de hemmende?
For det kan vi jo også teste ut når vi får inn et annet
språk. (..) hva fører til vekst og hva ... Ja, for en må
jo få lov kjenne på kaos også. **B:** Nettopp. **Maria:**
Men da må vi ha tid til å ta imot det. (M14)*

Her kommer ønsket om vekst og frihet for barna til syne. Hun trekker frem det å «kjenne på kaos» som en rett for barnet. Maria fremhever at hvis man skal åpne opp for at barna både skal kjenne frihet, vekst og kaos, så må der være noen som «tar imot det».

Musikksamlingene har tydeligvis fått Maria til å reflektere over hva som er gode strukturer, og hva som eventuelt kan endres:

***Maria:** Ja (pause) og da er jo mitt spørsmål som leder igjen tilbake til avdelingen: hvordan strukturen er – er den hemmende eller fremmende? (...) ... at det i strukturen skal være rom for det kreative (...) hele mennesket. Ja ... (pause) så ... At vi lager en struktur som fremmer og ikke hemmer. Og ikke skaper destruktivt kaos. (M48)*

Det de sier og har tenkt på, stemmer godt med mine feltnotater etter andre musikksamling:

I dag fikk jeg melding fra Maria om vi kunne ta en liten avklaring av voksenrollen før vi satte i gang med samlingen. (...) Jeg tror mailen jeg sendte ut etter første samling om at de ikke trengte å gi så mange verbale instruksjoner, satte dem litt ut på den måten at de kanskje ikke følte seg frie til å være i sine vante roller og jobbe med gruppa slik de er vant til. Jeg tenker at de må føle seg fri til dette, men at jeg er interessert i den refleksjonen de har over det de gjør. Maria støtter også dette og vil gjerne «heve refleksjonsnivået» i personalgruppa ved at de blir utfordret og må reflektere over de valg de gjør når det gjelder å snakke til barna, hvordan de irttesetter, gir beskjeder osv. (FN2)

Etter en annen samling har jeg skrevet:

I dag fikk jeg tilbakemelding fra Maria om at jeg kanskje kunne være enda strammere i stilen. Viktig respons, og jeg lurer på om man MÅ det når det er så mange barn til stede. Hvordan bruke musikken til å strukturere? Er mitt spørsmål. Når MÅ jeg snakke. Jeg inviterer jo til samtaler og deltakelse, og så flyter det plutselig ut. Hun mener at om

jeg kunne holde litt fastere struktur, og deretter åpne opp for deltakelse. (FN9)

Her tematiseres tydelig at det ikke alltid er en lett balansegang, og at til og med Maria syns det ble litt for åpen struktur. I neste avsnitt vil jeg diskutere på hvilke måter agensen kan komme til syne i musikkens struktur.

7.6 Agens i musikkens struktur

Jeg velger i det følgende å se eksemplene over i lys av teori om blant annet estetikk og lek, som jeg også har berørt tidligere (7.2.1). Fordi leken er så kompleks, kan lekbeslektede aktiviteter som denne estetiske kreative utfoldelsen gi retning. Maria snakker om musikken som et eget språk, et språk som skaper usikkerhet, kaos og følelser, og som virker på barna. Musikken ser ut til å åpne opp for både følelser, uttrykk og agenser som er krevende å ta imot, ja, som til og med er «slitsomme» å forholde seg til.

Struktur spiller en viktig rolle for hva slags utfoldelsesmuligheter barna har i den sosialmusikalske praksisen. Ulike aspekter ved struktur kommer til syne i empirien, som jeg har presentert over. Det er flere sider ved de voksnes roller, som eksemplifisert i empirien her, som oppleves både utfordrende og problematisk for personalet.

Det første som kommer til syne, er at der er store kontraster mellom og motstridende følelser hos de ansatte knyttet til den strukturen de ansatte har jobbet for å få til i barnegruppa, og den praksisen jeg «innfører» når jeg bruker musikken som struktur. Maria sammenlikner musikken med «det smalt en bombe i gruppa». Bomben kan være en metafor for noe nytt, uventet og truende som plutselig skjer. Uttrykket brukes i dagligtalen og kan handle om at noe «ser helt bomba ut», altså et uttrykk for et kaos.

Så hva vil det si å la det musiske språket få leve? Å stå i det uventede, uvisse? Å åpne opp for et potensielt kaos? Er det farlig og ødeleggende? I materialet kan jeg se at det er spennende, men også at

det oppleves krevende. Det oppleves kaotisk og usikkert for de voksne, og de er redd for at barna ikke skal ha det bra. Kan «det musiske språket» få leve, eller blir det bare kaos?

Begrepet *musisk* blir brukt av Bjørkvold (1998) når han skal beskrive hvordan musikkens opprinnelse ligger i behovet for å finne et uttrykk for skjønnheten i alt det skapte. Han beskriver barnet som det musiske mennesket og ser hvordan det setter lyd på livet, på bevegelsene, på følelsene med tilgang til det umiddelbare lydlike uttrykket i seg selv. Slik kan også Marias henvisning til «det musiske språket» forstås. Når det får leve, handler det i Bjørkvolds forstand ikke om å treffe tonen, men om å treffe livet. Og åpner man opp for dette språket, åpnes det også opp for rike, sanne, umiddelbare uttrykk. Det blir mer «slitsomt», men også «spennende», ifølge Maria.

Gjentakelse og en kjent struktur gir mulighet for nytelse og et godt sted å være, ifølge Olga, et sted der barna kan slappe av. Et eksempel fra feltnotatene forteller om Petter som satt og ventet på fem solister som spilte et helt vers hver, før det var hans tur;

Musikken kan gi ro i sinnet med sin måte å være strukturert i et forutsigbart mønster på. Dette tenker jeg er godt for Petter. Han kan legge sitt uttrykk, sin energi og følelsesmessige engasjement i sitt solovers som han vet kommer (...). (FN5)

Petter, som ofte er urolig og har vanskelig for å vente, venter med stor selvfølgelighet. Han legger sitt uttrykk, sin energi og følelsesmessige engasjement i soloverset sitt og høster stor jubel fra de andre barna etter sin energiske trommesolo. Eksempelen er behandlet i et tidligere kapittel (5.2.2), og jeg vil derfor ikke gå inn på det her, men trekker det frem som et eksempel som illustrerer det Olga sier om at struktur kan være et sted der Petter kan «hvile» sin utålmodighet fordi han vet at hans tur kommer, slik også Small (1998) beskriver ritualets funksjon. På denne måten kan struktur handle om å gi et handlingsrom der barna får mulighet til å tre frem på en god måte.

Olga poengterer også at hun ved å holde en «firkantet struktur» oppnår fokus, men at barna ikke hengir seg i like stor grad som når der er litt åpnere rammer. Vil det si at man ved å ha litt åpnere rammer vil oppnå en annen og kanskje dypere hengivelse? Olgas utsagn kan tolkes dit hen. Jeg tror dette knytter seg til erfaringen av at barnekroppene fikk være mer i bevegelse, at det ble tolerert mer kaos og dermed ble gjort færre forsøk på for eksempel å sitte stille enn i Olgas «firkantede struktur». Det kan virke som barna er mer til stede når de sitter i ro, men som Olga poengterer, man opplever heller ikke den hengivelsen man ser i en litt åpnere praksis, som denne, i barnehagen.

Dette kan også tolkes på andre måter. Olga er ikke utdannet innen musikk og har ikke den samme erfaringen som musikkterapeuten har når det gjelder å lede musikksamlingene. Og, som Maria også påpeker, er det viktig å lage «en struktur som fremmer og ikke hemmer» (M48). Og vi er forskjellige som voksne. Kanskje det ikke skal være likt for alle heller?

Barna har også forskjellig forhold til det å være med i et fellesskap der det er mange andre og mye lyd. Da jeg kom til barnehagen og skulle ha musikksamling første gang, var det et av barna som sa:

«Hvorfor er du her?» «Jeg skal ha musikktimer med dere oppe», svarte jeg. «Ikke for høyt», svarte gutten. Kanskje hadde han erfaringer med at lyden var for høy når noen spilte musikk? Eller at det ble mye lyd når alle samles til felles musikksamling der oppe en gang i uka? Eller var redd for at det skulle bli for mye lyd når det ble mange på musikksamling. Han visste jo ikke hva han skulle være med på, og han hadde kanskje noen tidligere erfaringer. Kommentaren gjorde i hvert fall at jeg ble oppmerksom på at det var noen, og kunne være andre, som var vare for at det ble mye lyd/støy, og at dette ble viktig å ta hensyn til. Kommentaren gjorde nok at jeg var bevisst på å holde lydnivået nede gjennom hele samlingen. (FNI)

En annen situasjon som skapte litt kaos, var da Einar trengte tid for å finne vilje til å være med i fremføringen. Han akte seg frem og tilbake mellom barnegruppa og foreldrene, noe som både gjorde at flere barn

fikk ideen om å ake seg frem og tilbake, og som skapte mer kaos i rommet. Hadde mitt fokus vært på at barna måtte sitte stille i en halvsirkel, ville jeg for det første hatt mer oppmerksomhet rettet mot kaoset enn mot aktiviteten og brukt mye mer tid på å organisere enn å gjøre musikken. For det andre ville det trolig ført til at Einar ikke fikk være med i fremføringen fordi han sannsynligvis hadde valgt å bli sittende hos foreldrene dersom det ikke var rom for å ake frem og tilbake.

Og etter denne fremføringen skrev jeg i mine feltnotater:

Musikken i seg selv ikke nok til å ramme inn. Trenger også det fysiske. Blikk og hender som kan hjelpe tilbake. Det hadde jeg ikke her. Var for mange av barna som mistet fokus under instrumentaktivitetene. Dvs. de av aktivitetene hvor kun noen spilte. Men vi fikk hentet det fint inn etter hvert. I «Slå på pinne» holdt det på å bli kaos. (FN13)

Kulset (2017) bruker begrepet *musichood* når hun beskriver kombinasjonen av den musikalske tryggheten lederen av musikkaktiviteten har, og det musikken gir av struktur. Trygghet og erfaring gjør at jeg både behersker, benytter meg av og tør å stole på mitt gestiske språk. Dette gjør at jeg kan tørre å stå i det eventuelle kaoset som måtte oppstå, og stoler på at musikken og mitt gestiske språk holder. Dette betoner Kulset (2017) som en viktig forutsetning for hennes egen *musichood* i utforskingen av sin rolle som leder av samsamvær i barnehagen. Da får også barna et større rom å utfolde seg i, og det er kanskje dette Olga ser når hun ser at barna «hengir seg mer» i min måte å gjøre musikken på.

Empiriutdragene viser videre at det er viktig med et godt samarbeid mellom de ansatte, å få til en god prosess, slik at vi kan «jobbe oss inn til at alle skjønnte hvordan det skulle være», som Cecilie uttrykker det. Det å snakke sammen er viktig, ifølge Maria, vi skulle ha snakket mer sammen, noe som trolig ville ført til at de ansatte var tryggere og mer samkjørt. Dette ville kanskje gjort at barna også kjente seg tryggere. Jeg hadde håpet at de ansatte i større grad skulle få et eierskap til samlingene og prosjektet, ved for eksempel å diskutere innhold, komme

med innspill og så videre. I realiteten ble det til at jeg ledet og gjennomførte det hele. Dette hadde, som jeg var inne på i metodekapittelet, blant annet med praktiske utfordringer å gjøre. Det ble for invaderende i barnehagehverdagen å ha de jevnlige møtene som ville vært nødvendig for å bli mer samkjørte og delaktige.

Også på det musikalske planet viser forskning at det krever bevissthet og tid å utvikle en felles trygghet i en personalgruppe for at alle skal få utvikle sin *musichood* både individuelt og som fellesskap (Kulset & Halle, 2020; Kulset, 2017) bruker begrepet *togetherness* om det «vi-et» som må til for å overkomme egen stemmeskam og musikalsk utrygghet hos personalet. Ved å bygge tillit og stå sammen kan personalet oppleve et fellesskap som gjør at de som et «vi» kan overkomme individuell negativ musikalsk identitet, noe som igjen vil føre til et personale som tør å legge til rette og gi rom for utfoldelse i barnegruppa. Noe av den usikkerheten og utryggheten som kommer til syne her, kunne vært unngått eller annerledes dersom vi hadde jobbet mer bevisst mot et «vi» i personalgruppa. Det kunne gitt personalet en trygghet til å ta mer plass, tørre å stole på at musikken kunne strukturere, og være med å prege musikksamlingene i enda større grad enn det som ble tilfellet. I tillegg til ulik grad av musikalsk trygghet og utrygghet i personalgruppa handlet det også om utrygghet med tanke på å avklare roller.

Noe som også kommer tydelig frem hos de ansatte, er at de er vant til å bruke ord og gi beskjeder til barna, og at de blir usikre og det skaper kaos når jeg ønsker at de skal la være. Hvorfor har vi behov for så mange ord? Small (1998) argumenterer for at det gestiske språket i mange tilfeller kommuniserer bedre enn det verbale. Det gestiske språket kan fange opp og kommunisere mer komplekse prosesser (Small, 1998). Det ville være spennende å se hvordan personalet i enda større grad kunne ta i bruk sitt gestiske språk i musikkarbeidet i barnehagen. Noe av det som skal til, er erfaring og trygghet, samt å utvikle et felles «vi», som drøftet over.

«Hva fremmer og hva hemmer?» spør Maria. Hvor åpent kan det være, og hvor mye kaos kan vi romme før det blir «destruktivt kaos»? Hvor

stramt må vi strukturere? Spørsmålene stilles og vitner om en interesse for å finne ut av hva som gagnar. Jeg opplever Maria som en refleksiv, åpen og nysgjerrig pedagogisk leder som synes det er spennende at noe nytt oppstår, og som ønsker å diskutere. Hun har hele tiden barnas ve og vel i forgrunnen for sine refleksjoner og understreker frihet, vekst og grenser, men også at de må få kjenne på kaoset. Hun poengterer dette viktige: at det å åpne opp for noe forutsetter trygge voksne som er der, ser og tar imot.

Å kunne ta imot krever nok voksne, noe som ble tematisert gjennom behovet for mindre barnegrupper. Når jeg leser Marias refleksjoner over gruppestørrelser, ser jeg at hun trekker frem det å *ha kontakt* (M31) som en viktig del av denne musikkpraksisen, samt at det er mye som skjer *mellom barna* (M28).

Når man ser musikk som kommunikasjon og samhandling (Ruud, 1990) og som *collaborative musicing* (Pavlicevic & Ansdell, 2009), er det kontakten og fellesskapet *musicing* skaper, som er viktig, nettopp det som skjer *mellom* barna, som Maria sier. Det som betyr mest, er i hvilken grad det musikalske samværet skaper kontakt i en slik sosialmusikalsk praksis, ikke hvordan det musikalske produktet blir. Jeg lot musikken i stor grad strukturere og brukte musikalske virkemidler istedenfor ord for å holde gangen i timene, noe som er en viktig side ved kollaborativ musikalitet. Det krever «å bli gitt muligheten til å ta i bruk sin musikalske kapasitet» (Kulset, 2017, s. 68), noe som krever oppmerksomhet mot det fellesskapet barna er en del av, og ikke minst utvikling av musikalsk trygghet hos de voksne (Kulset & Halle, 2020).

Musikken har den egenskapen at lyden fanger vår oppmerksomhet og kobler seg til følelsene og engasjementet (Kulset, 2015). Oppmerksomheten opprettholdes av de positive følelsene barna har til musikkamlingene. Det at det er så lett å skape en felles opplevelse og en slags felles følelse gjennom musikken, gjør at det oppstår en positiv forventning til det som skal skje (Kulset, 2017). Denne spenningen og forventningen kan skape en god dynamikk i gruppa. Det kan være forventninger til den rolige musikken eller til musikken som stimulerer

til aktivitet og humor. Man snakker gjerne om at musikken er et slags «språk før språket», at den oppsto som et behov for å knytte god positiv kontakt mellom mennesker (Dissanayake, 2000a; Kulset, 2015). Rytme, tonefall og turtaking er viktige deler av det å kommunisere med spedbarn (Trevarthen & Malloch, 2009), akkurat som det er viktig når man kommuniserer med større barn. Ordene er bare en del av kommunikasjonen, mens det gestiske språket inkluderer en større del av vårt uttrykksrepertoar i vår kommunikasjon (Small, 1998; Stern, 2010).

Maria snakker om at de voksne kom ut av rollene sine, og Olga uttrykker at det ble mye kaos da jeg blandet meg inn i deres vante praksis. Barna ble utprøvende, og det ble slitsomt for de voksne. Og er det noe barn fort gjør når de får muligheten, så er det gjerne å hive seg ut i høylytt lek og fellesskap. Det er fristende å hente frem karnevalopptøget igjen. Et karnevalsopptog gjennom byen vil være preget av høy lyd, glede, fest, utprøving, lek og kaos. Er det så farlig med noe vi ikke har helt kontroll på?

7.7 Oppsummering av temaet agens

I problemstillingen spør jeg *hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage*. Et av disse aspektene er agens, forstått som en kraft barnet har i seg og har tilgang til, og som settes i spill i de omgivelser barnet er en del av.

Der igjen kommer det til syne flere nyanser ved barnas agens. Jeg har drøftet hvordan det estetiske uttrykket kan gi tilgang til vilje og frivillighet, levendegjøre barnet og gi seg utslag i glede og lyst. Musikken som det man uttrykker seg i og gjennom, utgjør en kraft som gir tilgang til agens og setter den i spill. Jeg har drøftet hvordan det å være i et estetisk handlingsrom gir mulighet for å se nye ressurser og handle ut fra en åpenhet for flerstemmighet uten at noe trenger å være rett eller galt. Videre har jeg drøftet aspekter som at det å ha et valg og det å få være i prosess er betydningsfullt for barnas agens. Hvordan

barnet speiles av omgivelsene, og hva slags typer agens som får plass, og hva som eventuelt blir oversett, er løftet frem. For å forstå barnets agens må også omgivelsene tas inn som en side ved eller som vilkår for barnets agens. Jeg har også drøftet hvordan musikkens struktur utfordrer og kan åpne opp for mulig kaos.

I analysen ble fokuset rettet både mot relasjonelle og subjektive aspekter. Det er i spenningen mellom barnets agens og de omgivelsene barna er prisdig, at grunnlaget for selvutvikling ligger (Stern, 2003). Hele empirien gjenspeiler at det handler om hvert enkelt barn og hva som skjer i henne og ham. Det handler samtidig om forholdet mellom individ og omgivelser, og både evnen til å handle ut fra egne valg, være i besittelse av og klar over egne ressurser og i stand til å utnytte disse. Slik Stern (2003) bruker begrepet, synliggjøres det som en iboende, egenskap, noe som harmonerer godt med det jeg å ha sett i materialet. Van Hoof (1997) legger til grunn at helse er noe subjektivt, og i en slik forståelse vil verdier som frihet, vilje til deltakelse og selvbestemmelse stå sterkt (Stensæth, 2011). Samtidig handler helse om å kunne være i verdifulle relasjoner. Å kjenne på og agere ut fra sin agens handler om å tåle å være midtpunkt i sin egen eksistens, og dermed kunne oppleve en god helse.

8 Avsluttende drøfting

Jeg vil nå oppsummere noen hovedmomenter i en avsluttende drøfting knyttet til det som har kommet frem i foregående resultat og analyse. Deretter redegjør jeg for noe av det som kan være studiens begrensninger. Avslutningsvis vil jeg trekke ut noen hovedlinjer ved analysen og løfte det opp i en avsluttende diskusjon. Underveis gir jeg noen implikasjoner denne studien kan ha for videre forskning.

I denne studien har jeg spurt: *Hvilke aspekter ved relasjonell helse kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage?* Det korte svaret på dette spørsmålet i denne studien er at de aspekter ved relasjonell helse som har kommet til syne, er uttrykksrikdom, fellesskap og agens.

Studien viser at deltakerne i denne sosialmusikalske praksisen får tilgang til og mulighet for å uttrykke seg på varierte måter. Studien løfter ut fra dette resultatet frem at deltakelse i *musicking* rommer og verdsetter mange former for uttrykk, og at dette kan skje når musikk forstås ut fra dens sosialmusikalske kvaliteter. Studien viser hvordan deltakelse i den sosialmusikalske praksisen vekker glede, energi, sinne, uro, forsiktighet og usikkerhet. Deltakelsen setter barna i kontakt med en livsfølelse gjennom kopens nyanserte og varierte uttrykk, samt barnas hengivelse i musikken. Studien tyder på at kontakten med og utfoldelsen i denne sosialmusikalske praksisen har vekket uttrykkene, tydeliggjort dem og gitt kontakt med en livsfølelse, noe som knyttes til relasjonell helse.

Van Hoof (1997, 2006) trekker frem at livsfølelsen ligger i den relasjonelle dimensjonen av vår opplevde helse. Når barns individuelle uttrykk får plass til å utfolde seg, vil dette i denne forstand handle om å få utfolde sin helse på gode måter. Og når barna uttrykker denne livsfølelsen, kan dette sees som et uttrykk for deres helse, slik den oppleves i dem.

Studien viser videre at et aspekt ved barnas relasjonelle helse slik det kommer til syne, er fellesskapet som musikken har skapt. Innenfor et sosialmusikalsk fellesskap er det mulig å delta på mange måter, noe som gir stor plass. Innenfor dette sosialmusikalske fellesskapet kan det se ut til at musikken har blitt en felles ressurs som kan deles, et rom å møtes i med forståelse for egenart og ulike deltakerstrategier. Studien viser at den sosialmusikalske praksisen kan være et rom å møtes i, der det potensielt kan utvikles empatiske og støttende fellesskap.

Dette igjen har sammenheng med relasjonell helse, som i stor grad også handler om å kunne ha det godt med menneskene rundt seg og å få være med å bidra. Både van Hooft (1997, 2006) og Hjort (1994) er opptatt av hvordan et menneskes opplevde helse har med fellesskap å gjøre. *Musickingen* ser ut til å bidra til at barna får utfolde seg og oppleve å være i fellesskap med andre rundt den delte ressursen som musikken kan være. Det kan se ut til at de opplever at det er rom for deres særegne måte å delta på, deres valg eller mulighet knyttet til hva de kan bidra med til enhver tid, eller hvordan de kan delta.

Videre viser studien at barnets agens kan ha hatt vekstpotensial innenfor en sosialmusikalsk praksis. Det kommer til syne hvordan agensen kommer til uttrykk og vokser frem. *Musicking* kan åpne opp for, kanalisere og tydeliggjøre barnets agens. Det ble synlig hvordan musikk sett som lek og estetisk utfoldelse har gitt gode rammevilkår for at agensen kan komme til syne og utvikle seg. Dette skjer blant annet fordi der er stor grad av frivillighet og lyst i deltakelsen, og at rammene gir rom for mange uttrykk uten at de sees som rett eller galt. Det har også kommet til syne hvordan deltakelse i musikken gjør at barnet og omgivelsene kan oppdage nye ressurser både hos seg selv og hos andre.

Det å kunne bidra overfor andre er en viktig del av en god helseopplevelse, mener van Hooft (1997), der det å yte omsorg ovenfor andre, strekke seg ut over seg selv for å gi, er én av to like viktige komponenter i den relasjonelle dimensjonen, der den andre komponenten handler om omsorgen og næringen man trenger å få, som jeg har vært inne på blant annet i teorikapitlet. I dette resultatet har

det kommet til syne hvordan agens kan komme til uttrykk med ulik styrkegrad og energi, og hvordan musickingen i den sosialmusikalske praksisen har kunnet være en god ramme og struktur for agens. Når agensen får gode vekstvilkår, noe dette resultatet kan tyde på, har dette sammenheng med relasjonell helse, som vektlegger barnets individuelle bidrag, denne individuelle kraften som barnet har i seg, som kan komme til syne og utvikle seg. Knyttet til Stern (2010) er agensen sentral i barnets prosess med å bli seg selv og skape sitt eget liv.

Helse handler ifølge van Hoof (1997) om en subjektiv opplevelse av å være et subjekt med selvrespekt og trygghet, og med evne til å være i gode relasjoner med andre. I analysekapittelet har jeg kommet frem til at uttrykksrikdom, fellesskap og agens på ulike måter kan være aspekter som har betydning for deltakernes relasjonelle helse. Det trengs mer forskning i fortsettelsen av dette, både knyttet til disse spesifikke aspektene og til andre mulige aspekter. Man kunne dermed fått et bredere bilde av en slik type praksis.

Det ville være spennende å se på andre aspekter ved relasjonell helse som kunne komme frem, for eksempel ved å se på flere sosialmusikalske praksiser. Noe av det som kommer frem i studien er barnas ulike uttrykksmåter og at dette kan rommes i et sosialmusikalsk fellesskap. *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017) sier at barnehagen skal bidra til at barn, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv om tro på egne evner (s. 4). Den sier også at barnehagen skal verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt (s. 5). Aspektet som knytter seg til barns forskjellighet er noe som kommer til syne og som det kunne være spennende å forske videre på i møte med andre barnehagebarn og barnehagepraksiser, blant annet i lys av rammeplanens formuleringer.

Videre ville det være nyttig å kunne se hva som kommer til syne i flere sosialmusikalske praksiser, i så vel Norge som i andre kulturer, der man tar utgangspunkt i aspektene uttrykksrikdom, fellesskap og agens. Dette kunne bidra til å utdype aspektene som har kommet frem.

8.1 Studiens begrensninger

En av studiens begrensninger handler om utvalg. Ved å velge akkurat disse seks barna ble andre valgt bort, og studiens resultater vil være preget av dette. Etisk sett mener jeg det er en fordel at utvalget ble gjort etter at selve musikkprosjektet i barnehagen var gjennomført. Dette fordi blikket i utgangspunktet ikke var styrt mot noen utvalgte. Erfaringen er likevel at blikket ikke kan rekke over alle og blir dermed styrt mot enkelte personer og hendelser mer enn andre, og at dette gjør at alle ikke blir sett i like stor grad.

Intervju med barn kan være både en styrke og en begrensning. En begrensning ved studien kan være at jeg fikk varierende informasjon fra barna fordi de hadde ulike opplevelser av og tilnærming til intervjusituasjonen. Noen intervjuer ble innholdsrike, mens andre var mer begrenset.

Det kan problematiseres at barna snakker om her og nå, at det ikke alltid er lett å vite hva de forholdt seg til; er det selve intervjusituasjonen de «snakker» om, eller er det da de var i musikkamlingene? Det å intervju barn er en utfordring fordi de er mer her og nå enn de voksne. De ansatte kan gå tilbake til situasjonen og snakke om det som var. Det kan tidvis barna også, men det er ofte ander ting som fanger deres oppmerksomhet, blant annet at de er sammen med vennene sine. Meretes intervju var innholdsrikt, selv om hun var med ei venninne. Klaras likeså – og hun virket å kunne leve seg inn i musikken også slik det var i musikkamlingene. Einar er ikke snakkesalig, men det er Morten. Sverre og Petter vil helst bare leke her og nå. Dette er jo en utfordring som jeg blant annet ser i sammenheng med alder. Det er intervjuene med de eldste barna, Klara, Merete og Morten, som varer lengst. Samtidig er det kanskje slik barn forteller? Og slik jeg ser det, er det også verdifullt det de forteller gjennom intervjuene, uansett hvor lenge og hvordan de forteller.

En begrensning er også at jeg som deltakende forsker hadde mange roller, noe som gjør at det kan være utfordrende å få med seg en bredde i det som skjer, sammenliknet med en observatør som selv ikke er så

deltakende i feltet som jeg var. Noe av dette er problematisert i avsnittet om forskerrollen. Hammersley og Atkinson (1996) poengterer viktigheten av å være bevisst på sammendrag eller detaljer i feltnotater. Er man konkret og detaljert, mister man nødvendigvis noe av bredden. Selv jobbet jeg med en stor gruppe, og det var umulig å få med seg alt. Jeg ser noe, men noe annet går jeg glipp av.

En annen begrensning kan være valg av teoretisk perspektiv, som vil gi et fokus og avgrense blikket som forsker og den kunnskapen som kommer til syne. Valgte perspektiver trer da frem som er spesielt relevante i denne teoretiske vinklingen, noe som innebærer at man mister andre perspektiver.

I metodekapittelet redegjorde jeg for bruk av videoopptak i studien. En av studiens begrensninger kan være at jeg ikke brukte film i tillegg til de andre metodene. Videoopptak kunne bidratt til at andre og supplerende opplysninger hadde kommet frem. Vurderingen om ikke å bruke det ble også gjort på grunnlag av at videoen var fra én av fremføringene. For å bruke video som metodisk verktøy ville jeg ha tatt flere opptak fra ulike musikkksamlinger. Det kunne være nyttig med andre typer studier – at barn får delta og uttrykke sine standpunkt. Slike undersøkelser kan bringe frem akkurat denne typen kunnskap, som det kan være behov for mer av. Rent metodisk kan studien være et bidrag til utforskning av barns perspektiv. Det trengs flere studier som tar dette perspektivet, både for å utvide metoder knyttet til å forske om og med barn og for å generere kunnskap fra flere perspektiver, også barns.

Studiens resultater er kunnskap som har kommet frem etter en dialog mellom disse deltakerne og denne forskeren, basert på kunnskap fra tidligere studier. Denne kunnskapen danner grunnlag for en videre dialog med feltet, relatert til både barn, musikk og relasjonell helse, men også tangerende tematikker innen det musikkterapeutiske og musikkpedagogiske feltet i barnehagen.

8.2 Musikkterapi eller musikkpedagogikk?

I denne avsluttende drøftingen vil jeg løfte frem hvordan forholdet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk kommer til syne og gjenspeiler seg i studien. Siden dette er to etablerte og også tangerende felt, kan en relevant diskusjon handle om hvilke sider ved musikkterapi og musikkpedagogikk som kan ha betydning, hvordan disse diskursene både kan møtes og utvikles i barnehagesammenheng, og hvordan de har møttes og blitt aktualisert gjennom studien. Jeg starter med et utdrag fra intervjuet med pedagogisk leder Maria:

Så tenker jeg også at når det skjer så mye mellom dem, og musikken kommer frem på den måten som du som musikkterapeut gjør, så har det vært for mange. Det skulle vært mindre grupper. Da kunne vi spilt mer på det som skjedde, og samle dem med musikken og samle dem, sånn som du har gjort. For da kunne du tatt en og en og kommunisert med fløyta eller tromma. (M12)

Det kan se ut til at Maria tenker at det skjer noe når man gjør «som en musikkterapeut gjør». Men hva er i så fall det? Det kan virke som om hun tenker at en musikkterapeut er tett på, kan «spille mer på det som skjer», «samle dem med musikken», og at det å gjøre musikk i en musikkterapeutisk sammenheng kan innebære en tettere kommunikasjon mellom musikkterapeutens spill på instrumenter og barna, og at vi derfor har vært en for stor gruppe. Samtidig er det vanskelig å vite hva slags kjennskap hun eventuelt har til det musikkpedagogiske feltet, og hva hun mener eventuelt skiller eller forener disse to feltene.

Jeg har stilt forskningsspørsmålet *Hvilke aspekter ved relasjonell helse kan komme til syne når barna deltar i en sosialmusikalsk praksis?* Spørsmålet er, som sagt innledningsvis, bygget på en forforståelse av at musikk og helse kan høre sammen. Og spørsmålet er forsøkt besvart i lys av teori både fra psykologi, barnehagepedagogikk,

musikkpedagogikk og musikkterapi. Jeg har valgt et teoretisk rammeverk, kanskje med vekt på det musikkterapeutiske feltet, men i relasjon til det musikkpedagogiske. Eller kanskje kan det kalles «musikkterapedikk»-feltet (Vist, 2017b)?

Vist (2014a), som er sentral innenfor det musikkpedagogiske feltet i barnehagen, argumenterer for å ha et mer relasjons- og emosjonspsykologisk fokus i musikkpedagogisk arbeid fremfor et motorisk og kognitivt utviklingsfokus. Pedagogikken og terapien har sine røtter i ulike paradigmer og har, slik jeg har vært inne på, hatt ulike fokus og utviklet seg deretter.

Vist (2017a) påpeker videre at det gjennom deltakelse i ulike typer av musisering ikke er tvil om at kunnskap om musikk utvikles på ulike måter. Hun sier videre at den typen musikalsk kunnskap og ferdighet som barnet allerede er i besittelse av, og som også utvikles de første leveårene, gjerne ignoreres grunnet en snever forståelse av både musikk og kontekst.

Trehub (2006) tar til orde for at barnet også mister ferdigheter og kunnskaper det allerede har, fordi de ikke er relevant og ikke vektlegges i kulturen. Et eksempel på dette er når barna møter voksne i barnehagen som ikke er komfortable og trygge med hensyn til sin musikkutøvelse eller musikalitet (Kulset, 2017; Vist, 2017a). Dette kan føre til at barna ikke får den støtten og de utfoldelsesmulighetene de kunne fått, fordi det formidles at det ikke er relevant eller verdifullt, eller at det faktisk er noe ikke alle kan. En snever musikalitetsforståelse kan også føre til at det som er utfoldelse og utforsking fra barnets side, ikke blir oppfattet, møtt eller sett. Og dette systemiske aspektet som musikalitetssyn utgjør, vil da ha betydning for barnets handlingsrom.

Hvis musikk defineres som kommunikasjon (Trevorthen & Malloch, 2009) og musikalitet sees som en psykobiologisk kapasitet som ligger under all menneskelig kommunikasjon (Dissanayake, 2008), vil forståelsen av hva som er meningsfulle og verdifulle kunnskaper og ferdigheter i musikk, utvides, og musikkarbeidet i barnehagen dermed orienteres mot andre prosesser.

I arbeidet med mennesker som av ulike grunner ikke har hatt forutsetninger for å følge en «normal» kunnskaps- og ferdighetsprogresjon, er det nettopp en utvidet og kontekstsensitiv definisjon av musikk som har vært gjenstand for utvikling innenfor musikkterapifeltet. Kunnskapen som er utviklet av musikkterapeuter sammen med barna og andre brukergrupper, kan bidra i samtalen med barnehagefeltet slik at de sammen kan utvikle musikkfeltet i barnehagen videre. Dette støttes også av Kulset (2017) som etterspør en sterkere kobling mellom de to feltene i barnehagesammenheng.

Et begrep som har relevans i en musikkpedagogisk sammenheng, er det Holmberg og Vallberg Roth (2018) kaller flerstemmig musikkundervisning. Holmberg og Vallberg Roth sin studie hadde som formål å få kunnskap om hva som kan kjennetegne musikkundervisning i barnehagen (förskolan). De så på barnehagelærere (förskollärare) og deres undervisning i musikkstunder i barnehagen. Musikkopplevelsen handler om forbindelsen mellom musikken og den som opplever musikken, og de påpeker hvordan ulike dimensjoner ved musikken kan sees som mulige kunnskapsformer for musikk i barnehagen; for eksempel en kinestetisk-motorisk, emosjonell, åndelig og/eller eksistensiell dimensjon. Disse dimensjonene kan sees som ressurser for en flerstemmig musikkundervisning i barnehagen. De viser til Nielsen (2006) som viser hvordan musikk som fag kan hvile på et grunnlag (basemnefundament) som rommer både kunst-, håndverks- og vitenskapsorienterte aspekter (Holmberg & Vallberg Roth, 2018). Innenfor en kunstorientert tilnærming vil man være opptatt av musikk som opplevelse, ikke av det intellektuelle, som vil være fokusert på en mer vitenskapsorientert tilnærming. Er man innenfor en håndverksfokusert tilnærming, vil for eksempel det å lære å spille instrumenter være i fokus.

Deres perspektiver tilbyr en vid ramme og ulike tilnærminger til hva musikkundervisning kan være i barnehagesammenheng. Dette kan også bidra til å «sortere» bedre i det musikkpedagogiske landskapet i barnehagen og den sosialmusikalske praksisen jeg har gjort i denne studien. Blant annet ved å kunne forankre og plassere studien ut fra et

pedagogisk fokus, men også at tenkningen tilbyr en vid forståelse av musikkpedagogikk i barnehagen. Dette kunne vært spennende å utforske nærmere i fremtidig arbeid.

Ut fra perspektivene Holmberg og Vallberg Roth (2018) tilbyr, ser det ut til at denne sosialmusikalske praksisen kan sies å ha et opplevelsesfokus, og denne tilnærmingen fokuserer på musikken som kunst. Dette er også en spennende tanke sett opp mot at en musikkterapeutisk tilnærming ofte har utenommusikalske mål. Ut fra et opplevelsesfokus er det selve musikken som mangespektret meningsunivers og opplevelsen som fokuseres, noe som fremhever selve musikken i seg selv som kunstart, og verken som håndverk eller som vitenskap, selv om disse tilnærmingene også er representert, for eksempel gjennom all den lek med genre og stilarter som vi gjør gjennom musikksamlingene. Søkelyset på musikken som kunstart, på estetikken, har jeg blant annet vært inne på i diskusjonen om agens i og gjennom estetikk (7.2). Det er også dette jeg ser kommer til syne når jeg diskuterer hvordan musikken gjør at barna blir tilgjengelige og gir seg hen (5.3.3).

I Holmberg og Vallberg Roth (2018) sin studie er det lærerens undervisning som er i fokus, men gjennom denne flerstemmighet tilbys «alternativa redskap och strategier för kritiska reflektioner i förhållande til varje barns utveckling och lärande i en skola för alla» (s. 90). På denne måten tydeliggjør de hvordan man med et slikt åpent blikk etterstreber å se hvert barn og deres individuelle utvikling og vekst. Og ut fra flerstemmig undervisning vises det hvordan musikkundervisningens mening kan variere ut fra hvilken dimensjon som fokuseres, som nevnt ovenfor. De ulike meningsdimensjonene åpner opp synet på hva de musikalske målene kan være, ikke de utenommusikalske, men de «innommusikaliska» mål (Holmberg & Vallberg Roth, 2018, s. 90). Jeg går ikke videre inn i denne tematikken her, men ser det som et tema å undersøke videre, relatert til denne og andre sosialmusikalske praksis(er), og ser det som relevant at det åpner opp for betydningen av og fokuset på musikken i seg selv, noe som

også stemmer med noe av det som kommer til syne som aspekter ved relasjonell helse i denne studien.

Hvis jeg skulle plassere studien innenfor en musikkterapeutisk ramme, tilbyr Bruscia (1998) et skille mellom terapi og pedagogikk innenfor en didaktisk praksis ved at pedagogikk vil gi barnet kunnskap om verden, mens terapi vil gi barnet tilgang til og innsikt i egen måte å være i verden på. Han påpeker hvordan forholdet til en lærer vil være annerledes enn relasjonen til en terapeut når det kommer til hva som bringes inn i denne relasjonen. I pedagogikk vil det handle om å lære noe innen et emne, mens det i terapi vil være helselatert. I musikkpedagogikk er målet musikkrelatert, knyttet til musikalske og estetiske kvaliteter og ferdigheter, mens musikkterapiens mål er helselatert og vil sette de musikalske målene og ferdighetene i andre rekke. Jeg mener å kunne se at det helselaterte kan være direkte knyttet til musikken i seg selv, noe jeg vil komme tilbake til i neste avsnitt.

Bruscia (1998) har gjort en systematisk gjennomgang og bruker ulike praksisområder og dybdenivåer av musikkterapi som defineres ut fra klientens/elevens helsefokus, institusjonens fokus, terapeutens fokus og relasjonen mellom klient og terapeut. Ut fra disse kriteriene identifiseres hovedområder i musikkterapi, der dette prosjektet plasseres innenfor det didaktiske området og på denne måten kobler studien til musikkterapi innenfor det pedagogiske feltet.

Bruscia (1998) deler igjen musikkterapi inn i ulike nivåer, og denne didaktiske praksisen vil være på et støttende nivå. Innenfor en didaktisk praksis vil pedagogikk skille seg fra terapi ved å ha andre mål. De vil også skille seg fra hverandre med hensyn til hva som er kjernen i det barnet skal lære noe om, hva som bringes inn i en terapeut- og pedagogrelasjon, og hvor hovedvekten ligger når det gjelder hvilke forhold ved musikken som skal være i fokus. Denne studien plasseres innenfor et støttende nivå, der praksisen på ulike måter kan gi en støtte, knyttet både til ferdigheter i musikkutøvelse, til utvikling av relasjoner

man står i, og til tilrettelegging basert på personlige behov og eventuelle utfordringer.

Også Ruud (2017, s. 204) poengterer at musikkterapi, til forskjell fra et musikkpedagogisk vitenskapsfelt, «handler om forholdet ‘musikk og helse’, altså et spesielt aspekt ved det å være menneske». Bonde (2002) nevner at det er flere likhetstrekk mellom pedagogikk og terapi, der pedagogikken tilstreber å endre musikalsk atferd, mens terapi handler om å endre ikke-musikalsk atferd. Det jeg vil trekke frem her, er at de skiller seg fra hverandre ved hva som er kjernen i det barnet skal lære noe om, og hvilke forhold ved musikken som skal være i fokus. Der pedagogikken jobber mot musikalsk produkt, jobber terapien mot musikalsk prosess (Bonde, 2002). Dette kan jeg relatere til studiens sosialmusikalske praksis, som jeg vil hevde er mer prosessorientert enn produktorientert.

Ruud (2002) påpeker hvordan musikkpedagogikken nærmer seg musikkterapidiskursen på bakgrunn av en endring i musikkens syn mot det han kaller nyere musikkvitenskap, som jeg har vært inne på i min definisjon av musikkbegrepet, der musikk sees mer som prosesser og kontekster enn som produkter (DeNora, 2000; Small, 1998). I et slikt perspektiv tar musikkundervisning høyde for en elevsentring og kontekstsensitivitet, en pragmatisk side ved musikken som alltid har vært sentralt i musikkterapi (Bonde, 2002). Men som også har viktige røtter i det musikkpedagogiske feltet gjennom barnekulturperspektivet (Bjørkvold, 1998; Vestad, 2013) og den økende vektleggingen av musikkens emosjonelle, relasjonelle, kommunikative og sosiale sider (Kulset, 2017; Vist, 2013, 2014b).

Men kan forståelsen av musikkterapi og musikkpedagogikk bidra til å skape en bedre balanse mellom kognitive og affektive sider i barnehagen? Det kan jo tenkes at et helsefokus kan føre til en «terapeutisering» av musikkundervisningen, som Stige (1995) advarer mot.

Stige (2002, 2008) påpeker at alle definisjoner av musikkterapi handler om musikkterapi som praksis, og ser behovet for en utvidelse. Han

definerer musikkterapi på tre ulike nivåer, som fag, praksis og yrke (Stige, 2002), og åpner med dette opp for en videre forståelse av hva musikkterapi er. Musikkterapi som fag er studiet av sammenhengen mellom musikk og helse. Faget går ut over studier av musikkterapipraksiser, men utvides til å omhandle et stort felt som omhandler musikk og helse, gjerne knyttet til tangerende fagfelt, som det pedagogiske. Musikkterapi som praksis og yrke er også berørt, men det er likevel innenfor *musikkterapi som fag* at denne studien kunne høre mest hjemme, gitt fokuset på sammenhengen mellom musikk og helse. Musikkterapifeltet tangerer det pedagogiske fagfeltet, og et musikkterapeutisk teoretisk perspektiv har bidratt til å forstå, utfordre og bli utfordret av pedagogikkfeltet gjennom utforskningen av sammenhengen mellom musikk og helse i en barnehageavdeling. Slik hører studien hjemme også i det pedagogiske feltet. Og slik kan begge felt møtes og utforskes med ulike tyngdepunkt, noe som vil være relevant i videre forskning.

Det kan hende at terapiens «tradisjonelle» fokus på utenommusikalske mål kan bidra til å se koblinger til rammeplanens mange områder, som for eksempel koblingen mellom musikk og helse, som er fokus i denne studien. I *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17) står det f.eks. at barnehagen skal fremme vennskap og fellesskap, der ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill vektlegges: «Barnas selvfølelse skal støttes, samtidig som de skal få hjelp til å mestre balansen mellom å ivareta egne behov og ta hensyn til andres behov.» I de valgte perspektiver på helse er det nettopp denne balansen som utforskes, og i materialet er både individuelle og sosiale aspekter ved barnas relasjonelle helse kommet til syne, gjennom resultatene uttrykksrikdom, fellesskap og agens.

En mye brukt definisjon av musikkterapi i norsk sammenheng er følgende: «Musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter» (Ruud, 1990, s. 24). Selv sier Ruud om sin egen definisjon at den kan oppleves lite konkret, men at det positive er at den er lite avgrensende (Ruud, 2015a). Definisjonens fokus på *nye handlemuligheter* er viktig i dette konkrete barnehageprosjektet.

At barnas handlinger er viktige, og at mulighetene finnes, blir tydelig i den opprinnelige definisjonen, som det også blir i resultatene av denne studien. At et barn får nye og utvidede handlemuligheter, mener jeg også inngår som en naturlig del av en barnesentrert pedagogikk og trenger ikke begrenses til et definert terapeutisk område. Et av barnehagens verdigrunnlag ligger for eksempel i at barn skal kunne medvirke, og medvirkningsbegrepet er knyttet til handlemuligheter, slik jeg ser det. *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22) er også tydelig her på hvordan barnehagen «skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barns alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov».

Ruuds definisjon åpner opp får å se på de rammene som er rundt barnet, og hvilke samfunnsmessige faktorer og strukturer som har betydning for barnas handlingsrom, handlemuligheter og medvirkning på ulike nivåer. På denne måten tar definisjonen opp i seg samfunnsmessige dimensjoner ved musikk og helse (Roaldsnes, 2017), noe som også er relevant i denne studien. Det kommer godt til syne i analysene hvordan praksisen fordrer voksne som legger til rette for og gir gode rammevilkår for barnas uttrykksrikdom, fellesskap og agens.

Ruud (2020, s. 104) sier også om definisjonen at han i dag kunne lagt til både aktørskap (agency) og opplevelse (experience). Dette gjør ikke definisjonen mindre aktuell med hensyn til denne studien, der agens er et av resultatene, og der barnets opplevelse av og i musikken sees som sentral.

Det er et spennende blikk på praksisen i barnehagen å se etter hva som skjer i samspillet mellom hver enkelt, og det som skjer rundt dem både i gruppa og når ulike deler av deres system blir invitert inn, og relasjoner settes i spill. Slik kan for eksempel et barns ressurser bli synlige for barnegruppa, for de ansatte i barnehagen og for foreldrene, noe som har kommet frem i analysen. En orientering mot de ressursene som ligger i samspillet mellom individ og samfunn, er nettopp fokus i samfunnsmusikkterapien.

Skillet mellom pedagogikk og terapi var kanskje tydeligere før, men skillet er ikke like skarpt i dag, mener Ruud (2015a). Musikkterapi handler om å utvikle samspill og samhandling, noe som også er sentralt i pedagogisk arbeid, sier han videre. Men kan det være en utfordring ved å ha et terapeutisk fokus fremfor et mer pedagogisk fokus, at når man tenker «helserelatert», vil hindringer og utfordringer bli mer synlige. Hva ville det pedagogiske fokuset i så fall være? Kanskje ville en mer pedagogisk tilnærming ikke vært så fokusert på enkelttiffellene, på avvikene, på det åpenbart mest sårbare, og dermed hatt et «jevner» fokus på hele gruppa?

Kanskje har både praksis og argumentasjon endret seg i møtet mellom ulike teoretiske forståelser, slik det blant annet kan sees som flerstemmig pedagogikk (Holmberg & Vallberg Roth, 2018)? Når Vist (2014a) snakker om ulike forståelser innen musikkpedagogikken, er det ulikhetene mellom emosjonspsykologisk og utviklingspsykologisk tradisjon. Når Ruud (2007) trekker frem hvordan musikkpedagogikken har endret seg fra å handle om dyktiggjøring i musikk, og trekker inn musikalsk aktørskap, er dette en dreining mot at den enkelte deltakers agens får plass. Fokuset rettes mer mot deltakerne og hvordan de har det, hvordan de får delta. De to feltene vil kunne nærme seg hverandre når musikalsk aktørskap og en mer emosjonspsykologisk argumentasjon blir en naturlig del av en musikkpedagogisk praksis. På samme måte som musikalsk dyktiggjøring også vil kunne være en naturlig del av en musikkterapeutisk praksis. Så vil det variere hvor mye vekt man legger på de ulike aspektene, både ut fra barnets interesse, alder og hva slags type praksis det er.

Rammeplan for barnehagen plasserer musikk som en del av det estetiske fagområdet «kunst, kultur og kreativitet», og det er derfor grunn til å spørre seg om *faget* musikk finnes i barnehagen (Vist, 2017a). Det er obligatorisk musikkundervisning for alle barnehagelærerstuderenter gjennom studiet, samtidig som det er lav musikkpedagogisk kompetanse (Vist, 2017a) og liten trygghet i det å utøve musikk blant barnehagepersonalet (Kulset, 2017). Barna møter likevel musikkpedagogisk virksomhet på ulike måter, både med

musikken i seg selv som mål og når musikken er et middel for å oppnå utenommusikalske mål.

I *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017) står det eksplisitt at barnehagen skal bruke musikk i arbeidet med fagområdene. Musikkprosjektet i barnehagen kan sees som arbeid med for eksempel fagområdene livsmestring og helse, der det primære målet ikke er å drive musikkopplæring, men å jobbe med å skape et godt sted å være for barna. Og med studiens fokus rettes i tillegg oppmerksomheten mot koblingen til relasjonell helse.

Samtidig er barnas møte med musikken og dens kvaliteter vesentlig, slik det er kommet frem gjennom noe av det som er tematisert i drøftingskapitlene. Fokus er rettet mot musikkens relasjonelle, strukturerende og uttrykksfulle potensial og kvaliteter, mens opplæringen ikke er uviktig, men underordnet. Vist (2017a, s. 149) sier at «musikkpedagogiske tyngdepunkt endres med tid og kontekst». Studien kan sees som en utforsking av dette tyngdepunktet, og til det bruker jeg musikkpedagogikk, barnehagepedagogikk, musikkterapi og som teoretisk forankring og dialogpartner.

I barnehagen har jeg fra starten av sagt at jeg har et helsefokus, men siden barnehagen er en utdanningsinstitusjon, er det ikke terapi som er hovedfokus. Dette er heller ikke rammeplanens mandat, selv om jeg mener det vil kunne få terapeutiske konsekvenser, for eksempel gjennom at deltakelsen har vist seg å gi noen av barna utvidede handlemuligheter. Jeg går åpent inn som musikkterapeut og musikkpedagog, men med mest erfaring fra musikkterapifeltet, og ønsker å utforske hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barna deltar. Jeg har ikke til hensikt å utøve musikkterapi på et intensivt eller primært nivå (Bruscia, 1998).

Barnas deltakelse i denne sosialmusikalske praksisen kan for eksempel vise at noen har fått en støtte i sin utvikling mot å få en tryggere plass i gruppa, til å se at ens ulike måter å delta på kan være en ressurs eller bidrag inn i (det musikalske) samspillet.

Bonde (2002) argumenterer for hvorfor musikkterapien kan tilføre musikkpedagogikken noe, blant annet ved å fremheve hvordan musikkterapi i det spesialpedagogiske feltet er basert på viten om at musikk alltid er et resultat av samspill mellom mennesker i kontekst, at mening alltid oppstår som et resultat av konkrete felles samspillprosesser, slik også tilfellet er i fellesskapet i barnehagen.

Vist (2017a, s. 141) påpeker at «vi trenger å forankre barnehagens musikkaktivitet tydeligere i tradisjonell musikkpedagogisk grunnlagstenkning og kjernet teori – og å reflektere rundt faget innenfor en musikkpedagogisk diskurs, ikke bare barnehagediskursen».

Jeg ser det som viktig å plassere studien innenfor det musikkpedagogiske feltet i barnehagen, og jeg kan på bakgrunn av diskusjonen ovenfor se at feltene pedagogikk og terapi møtes, støtter og tangerer hverandre. Både musikkterapifeltet, barnehagediskursen og musikkpedagogikken bidrar gjensidig til hvordan vi forholder oss til musikalske praksiser i barnehagen. I studien har jeg forsøkt å la barnet vise vei inn i sin tenkning, sine forholds- og uttrykksmåter.

Det kan se ut til at resultatene i studien kan løfte frem noen temaer som det kan være viktig å ta med videre, som handler om barns muligheter til å uttrykke seg, kjenne på sin agens og utforske de relasjonene de har rundt seg. Det er kanskje slik at når man ikke har den *musikalske* utviklingen, men heller den menneskelige vekstprosessen som hovedmål, er det en naturlig følge å ikke være mest fokusert på musikken, men heller se på barnets deltakelse i musickingen, hvordan barnet er i prosess og opplever deltakelsen, og hva som skjer med barnet når det er engasjert i den.

Kroppsfenomenologien (Merleau-Ponty, 1994) har hatt stor innflytelse på barnehagefeltet i Norge (Haugen et al., 2013; Løkken, 2013), og denne spiller en viktig rolle for synet på barn og deres måte å være i verden på, og også for vektleggingen av det kroppslige, emosjonelle, relasjonelle musikalske nærvær i barnehagen (Vist, 2017a).

Praksis knyttet til hvordan barn uttrykker seg, vil kunne fortone seg forskjellig ut fra hvilken bakgrunn den voksne har. Som terapeut og pedagog vil blikket kanskje være forskjellig, men hvis *barnet* får vise vei, vil det kanskje være mindre som vil skille musikkterapeuter og pedagoger som jobber i barnehage, i måten de gjennomfører musikkaktiviteter på. Dette gjenspeiler seg også blant annet i at det gjennom tiår er og har vært ansatt både musikkterapeuter og musikkpedagoger som lærere ved flere av de norske utdanningsinstitusjoner der barnehagelærere utdannes.

Pedagogisk praksis kan defineres som «the practice through which someone is helped to learn something» (Samuelsson et al., 2009). Det som blir relevant i en diskusjon om pedagogikk og/eller terapi, er kanskje nettopp kjernen i det barnet skal lære noe om (Bonde, 2002)? Det er ikke sagt at barna lærer mer eller mindre av den ene eller andre praksisen, men kanskje de lærer om ulike sider ved seg selv? Hadde fokuset vært mer tradisjonelt musikkpedagogisk, kunne det hende at musikken hadde fått større plass. Det kunne vært spennende å forske videre på hva som da ville blitt utfallet av studien. Barna har gjennom lytting og samspill lært både folketoner, klassiske stykker og blues og fått kjennskap til og kunnskap om ulike instrumenter og musikkgenre. I materialet ser jeg både at barna blir utfordret, får strekke seg, oppleve motstand og bli løftet opp. Det mangler ikke på læring, men det er ikke de «reint» musikalske målene som er satt i første rekke.

Det er kanskje dette Maria også påpeker innledningsvis i dette avsnittet; at fokuset ligger på å samle barna med musikken, åpne mer opp for den enkelte og det som skjer mellom barna i møte med musikken, og på den tette kommunikasjon musikken gir rom for?

8.3 Musikkens sosialmusikalske kvaliteter og dens betydning for relasjonell helse

Et spørsmål som melder seg etter overnevnte diskusjon, er om det er viktig å definere hva som er pedagogisk og hva som er terapeutisk fokus. Ut fra det som har kommet frem i studien, og som vist i

diskusjonen over, ser det ut til at fokuset i musikken kan variere ut fra ulike forståelser av musikk. I både musikkpedagogikk og musikkterapi har jeg søkt kunnskap om og språk for hva ved musikkpraksisen i denne studien som er viktig knyttet til relasjonell helse. Mange studier kombinerer musikk og det sosiale, som vist i kapittelet om tidligere forskning. Men det finnes ikke et etablert begrep som kombinerer dem i ett ord som uttrykk for en musikkforståelse, noe jeg vil foreslå, altså *en sosialmusikalsk praksis*.

Innenfor en «rein» musikkterapeutisk kontekst kunne jeg definert denne typen helse- og sosialfokuseret praksis som en musikkterapeutisk praksis. Den pedagogiske konteksten gir et annet bevissthetsfokus. Min definisjon av musikkpraksisen som en sosialmusikalsk praksis får følger for hva som er i fokus. Kanskje er det i begrepet sosialmusikalsk at pedagogikken og terapien kan møtes, snakke sammen og utvikles i barnehagefeltet? Dette er et felt det kan forskes videre på, og noe jeg kunne tenke meg å bidra til.

Når jeg nå gjør noen oppsummerende betraktninger om hvilke aspekter ved relasjonell helse som kan komme til syne når barn deltar i en sosialmusikalsk praksis, er dette uttrykksrikdom, fellesskap og agens. Det er vanskelig å slå fast hvilken betydning eller implikasjoner studien kan ha, men så er det heller ikke det jeg skal svare på ut fra studiens problemstilling. Men det er likevel noen momenter som kommer til syne, og som jeg vil jeg trekke frem i det følgende.

Det som slår meg, er hvordan det er deltakelsen i musikken som kanalisere det jeg tolker at barna uttrykker om eller *som* sin relasjonelle helse. *Musicking* (Small, 1998) i denne sosialmusikalske praksisen kan se ut til å være en kanal mellom barnet og hans eller hennes relasjonelle helse. Dette fremhever selve musikken og dens funksjon i helsefremmende arbeid, slik jeg ser det. *Musickingen* utgjør kontakten som gjør det mulig å uttrykke seg, for å få kontakt og skape fellesskap og for at barnet blir i stand til å bidra i denne prosessen. Dette fremhever musikkens kraft, ikke nødvendigvis for å oppnå utenommusikalske mål, men som et «innommusikalsk» mål.

Og det er ganske tydelig at det «innommusikalske» er vesentlig. I møte med det Holmberg og Vallberg Roth (2018) kaller en flerstemmig musikkpedagogikk, var det tydelig at opplevelsesdimensjonen ved musikken var fremtredende i studien. Og denne dimensjonen fremhever musikkens betydning også som kunststart.

I Sterns teori fremheves kontingensens, altså den betydningen omgivelsenes respons har for utviklingen. Og mest av alt fremheves fellesskapet som det vi utvikles gjennom, og derfor som essensielt ved vår opplevelse av helse. Når Sterns livstema er i utvikling gjennom hele livet, betyr dette at man både kan fylles og tappes gjennom hele livet. Når musicking da kan sees å utgjør en kanal for kontakt og fellesskap og for vårt subjektive bidrag inn i dette, kan vi si at musickingen kan være kanal for påfyll i de ulike livstemaer. Og det er selve deltakelsen i musickingen som kanalisere kraften.

Når Schei (2009, s. 10) poengterer at «estetikken tilbyr språk som kan bære subjektiviteten frem», at estetikken, her som musikken, sees det som et uttrykk for nettopp denne evnen til å bidra til påfyll. Da er det musikken i seg selv, ikke med alle de mulige utenommusikalske mål, men med de «innenommusikalske» mål, som bærer. I selve musikken ligger selve kraften som kobler barnet til opplevelsen av sin relasjonelle helse.

Helse sees altså som en subjektiv opplevelse barna formidler, og som jeg kan tolke fra min forståelseshorisont. Og hvis helsen er en sammensatt helhet, slik jeg tar til orde for i de valgte teoretiske perspektivene, og at ulike deler kan kompenseres for mellom kropp, sinn og sosialt liv, slik Hjort (1994) påpeker, kan det ut fra hva som kommer frem i studien, ligge et stort helsefremmende potensial i å fylle på i den delen som dreier seg om sinn og sosialt liv. På denne måten kan musikk som estetisk fagområde i barnehagen se ut til å kunne ha en helsefremmende funksjon.

Van Hoof (1997) snakker også om den relasjonelle dimensjonen ved helsen som en opplevelse utenfor vår bevissthet, og denne opplevelsen kan fremmes i møte med musicking og deltakelse, slik det kommer til

uttrykk i analyser og resultat. Van Hoof (1997) snakker om at glede og velbehag, som også er fremtredende i denne sosialmusikalske praksisen, er det som gir driv og kraft.

Det kan se ut til at denne kraften forbinder oss til å leve godt med verden rundt oss. Det er en kraft og driv som livet leves ut fra, og slik det kan se ut til i lys av resultatene, får næring gjennom denne sosialmusikalske praksisen. Slik kan helse og musikk forbindes, i en naturlig kobling, uten at man trenger å uttale at det er målet. Når Bjørkvold (1998) snakker om at musikk er en måte å leve på, sier det også noe om naturligheten og det som ikke er bevisst, men «bare» leves.

Slik jeg ser det, kan agensen også handle om denne driven jeg omtaler ovenfor, der driven får vokse frem gjennom deltakelse i *musicking*. Og når det er snakk om å uttrykke seg innenfor en relasjonell dimensjon, har jeg drøftet hvordan det estetiske bærer subjektiviteten frem, og da er det jo nettopp et poeng at musikken klinger så forskjellig ut fra hvem som gjør den. Kanskje er det også derfor jeg, bevisst eller ubevisst, har valgt så mange ulike uttrykk i musikkaktivitetene? For at musikken også kan «vekke» ulike subjektiviteter? Dette kunne være et spennende fokus å systematisere tydeligere i fremtidig forskning.

Når Small (1998) snakker om *musicking*, sier han at musikk alltid er sosial og forbinder mennesker. Når Pavilsevic (2010) snakker om *collaborative musicking*, fremhever hun spesielt at musikken er med på å skape en slags felles ressurs for et fellesskap. Dette ser jeg også at skjer i barnegruppa, noe som kommer frem i resultatene. Vi kan da snakke om påfyll på denne felles «kontoen» når barnegruppa tilegner seg et felles repertoar som de deler og utfolder seg gjennom.

Når jeg knytter dette til van Hoof (2006) og hans relasjonelle helsedimensjon, snakker han om begjær, næring og behovet for å gi. I *collaborative musicing* ser jeg at musikken gjennom påfyllet gir næring til barna. Samtidig blir man oppmerksom mot hverandre, slik at det på samme tid har betydning for «giversiden», og begge disse sidene knytter fellesskapsmusiseringen til helse, slik jeg ser det.

MGI-teorien (Rabinowitch et al., 2013) fremhever det desinteresserte velbehaget som viktig for felles oppmerksomhetsfokus og for å forstå hverandres intensjoner. Dette velbehaget knyttes, som vist i teorikapittelet, til at det å være i musikken, uten at den skal tjene noe formål utover det å bare være i musikken. Dette fremhever igjen musikken som musikk, og at den i seg selv kan bidra til næring.

Ut fra diskusjonen ovenfor og med bakgrunn i studien og dens resultat tenker jeg at det er mulig å fremstille et forslag om at musikken som uttrykk og deltakelse i *musiciking* gjennom en sosialmusikalsk praksis kan fungere som en kanal mellom barn og deres relasjonelle helse.

Med disse perspektivene blir det kanskje underordnet om måten å se musikk på tilhører en musikkpedagogisk eller en musikkterapeutisk tradisjon? Den teoretiske tenkningen bak kommer både fra det ene og det andre feltet, og gjennom de valgte teoretiske linser kan det se ut til at disse perspektivene kan finne felles grunn i én sosialmusikalsk praksis.

8.4 Musikk, livsmestring og relasjonell helse

I innledningen gjorde jeg rede for at det ut fra *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017) er tydelig at både helse, livsmestring og psykososialt miljø er et fokus. Det er også tydeliggjort at estetiske, kreative tilganger er viktig for barna. Men koblingen mellom musikk og helse er ikke gjort eksplisitt, noe som gjorde at jeg ble nysgjerrig på hvordan jeg kunne utforske denne koblingen.

I den overordnede debatten om hva barnehagen skal være, hvilken plass de estetiske fag skal ha i barnehage og skole, kan de temaer som har kommet frem gjennom analysene av denne praksisen, kanskje bidra til å belyse hva man *kan* få tilgang til dersom man har sosialmusikalske musikkpraksiser der uttrykksrikdom, fellesskap og agens er sider som kan få plass og bli vektlagt. Gjennom en slik praksis kan det legges vekt på at barn kan komme til «orde» gjennom sine fortellinger og uttrykk, og hvordan dette kan skje.

Når Ruud (2015b) sier at vitalitet, tilhørighet, handlingskompetanse og mening er faktorer som kan kalles «kulturelle immunogener», og som kan være med å beskytte oss mot helsefarer, kan sosialmusikalske praksiser kanskje bidra til denne beskyttelsen ut fra de resultatene som foreligger her. Både uttrykksrikdom, fellesskap og agens hører godt sammen med Ruuds «kulturelle immunogener», slik jeg ser det.

Jeg håper også at studien kan bidra til å løfte frem barnas stemmer i forskningen. Det er ikke forbeholdt musikken å gi disse resultatene, men jeg har nå utforsket denne sosialmusikalske praksisen.

I dag kan vi med solid empirisk dekning slå fast at menneskets helse (...) er en frukt av vår evne til å skape menneskelige fellesskap hvor skjønnhet, sanselighet og samhörighet har gode kår. På spørsmålet «kva gagnar mennesket» er musikk derfor et av de beste svarene. (Schei, 2009, s. 13)

Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7–8) kobler sammen «livsmestring og helse» som et av hovedområdene i barnehagens verdigrunnlag. Under dette området sier rammeplanen blant annet at barnehagen skal «ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen».

Ut fra analysene i denne studien kan det se ut til at fagområdet «kunst, kultur og kreativitet» møter et behov hos barna i denne studien; om lengsel tilbake, om tilhørighet og omsorg, om å få uttrykke seg, kjenne på sin agens og utforske relasjoner man står i, både til jevnaldrende og til voksne.

Når jeg avslutningsvis ser de tre hovedresultatene, mener jeg å se en sammenheng. Kan relasjoner sees som et grunnlag for tilhørighet? Agens sees som et grunnlag for deltakelse? Og uttrykksrikdom sees som et uttrykk for eget skapende arbeid? I så fall er denne studien med på å synliggjøre hvilket grunnlag musikk *kan* være med å bidra til for barna i barnehagen og deres relasjonelle helse.

9 Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2019). Hvordan arbeide med musikk? I M. Sæther & E. Angelo (Red.), *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (3. utg., s. 136–162). Universitetsforlaget.
- Ansdell, G. (2002). Community music therapy & the winds of change. *Voices: A world forum for music therapy*2(2).
- Ansdell, G. (2005). Being who you aren't; Doing what you can't: Community music therapy & the paradoxes of performance. *Voices: A world forum for music therapy*, 2(2).
- Ansdell, G. (2010). Reflection. Where Performing Helps: Processes and Affordances of Performance in Community Music Therapy. I B. Stige, G. Ansdell, C. Elefant & M. Pavlicevic (Red.), *Where music helps : community music therapy in action and reflection* (s. 162–186). Routledge.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Gyldendal Akademisk.
- Bae, B. (2009). *Å se barn som subjekt : noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Kunnskapsdepartementet.
- Bakhtin, M. M. (1981). *Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

- Bjørkvold, J.-R. (1998). *Det musiske menneske*. Freidig forlag.
- Bjørkøy, I. (2020). *Sang som performativ for samspill i småbarnspedagogisk praksis* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Blom, K. M. & Wrangsjö, B. (2013). *Intersubjektivitet : det mellanmänskliga i vård och vardag*. Studentlitteratur.
- Bonde, L. O. (2002). Levende læring gjennom musikkopplevelse: Om forholdet mellom musikkpædagogik og musikterapi. Eller: Kan musikkpædagogen lære noget av musikterapien? I S.-E. Holgersen & F. V. Nielsen (Red.), *Musikkpædagogiske refleksjoner : festskrift til Frede V. Nielsen 60 år* (s. 121–142). Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske. Introduktion til musikkpsykologi*. Samfundslitteratur.
- Bonnár, L. (2014). *Life and lullabies. Exploring the basis of meaningfulness in parents' lullaby singing* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Borgen, J. S. (2003). *Kommunikasjon er kunsten. Evaluering av prosjektet Klangfugl – kunst for de minste*. Norsk kulturråd.
- Boucher, H., Gaudette-Leblanc, A., Raymond, J. & Peters, V. (2021). Musical learning as a contributing factor in the development of socio-emotional competence in children aged 4 and 5 : an Exploratory study in a naturalistic context. *Early Child Development and Care*, 191(12), 1922–1938.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk* (bd. 16). Pax.
- Brändstrom, S. (1999). Music Teachers' Everyday Conceptions of Musicality. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 21–25.
- Brodin, M., Hylander, I. & Eide, J. (1999). *Å bli seg selv. Daniel Sterns teori i barnehagens hverdag*. Pedagogisk forum.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Broström, S. (2012). Children's participation in research. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 257–269.
- Brown, E. D. & Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 337–346.
- Bruscia, K. E. (1998). *Defining music therapy* (2. utg.). Barcelona Publishers.
- Byrkjeland, H. (2019, 3. april). *Refleksjonar rundt estetikk, ritual og varige møte*. Foredrag ved UiS i samarbeid med organisasjonen Samspill, helse og livsglede.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : education, knowledge, and action research*. Falmer Press.
- Christensen, P. & James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. Routledge.
- Countryman, J., Gabriel, M. & Thompson, K. (2016). Children's spontaneous vocalisations during play: aesthetic dimensions. *Music Education Research*, 18(1), 1–19.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches*. Sage.
- Cuadrado, F. (2019). Music and Talent: An experimental project for personal development and well-being through music. *International Journal of Music Education*, 37(1), 156–174.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld research*. Studentlitteratur.
- Darwin, C. (1989). *The works of Charles Darwin : volume 23 : The expression of the emotions in man and animals*. William Pickering.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.

- DeVries, P. (2004). The extramusical effects of music lessons on preschoolers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 29(2), 6–10.
- Dissanayake, E. (2000a). Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction. I N. L. Wallin, B. Merker & S. Brown (Red.), *The origins of music* (s. 389–410). The MIT Press.
- Dissanayake, E. (2000b). *Art and intimacy: How the arts began*. University of Washington Press.
- Dissanayake, E. (2008). If music is the food of love, what about survival and reproductive success? *Musicae Scientiae*, 12(1. suppl), 169–195.
<https://doi.org/10.1177/1029864908012001081>
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Ekman, P. (1992). *An argument for basic emotions*. Hove.
- Endedijk, H. M., Ramenzoni, V. C. O., Cox, R. F. A., Cillessen, A. H. N., Bekkering, H. & Hunnius, S. (2015). Development of Interpersonal Coordination between Peers during a Drumming Task. *Developmental Psychology*, 51(5), 714–721.
- Enge, K. E. A. (2015). Community music therapy with asylum-seeking and refugee children in Norway. *Journal of Applied Arts & Health*, 6(2), 205–215.
- Enge, K. E. A. & Stige, B. (2021). Musical pathways to the peer community: A collective case study of refugee children's use of music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 31(1), 7–24.
- Engesnes, N., Danbolt, I. A. & Hagen, L. A. (2017). «Harpespill, fantasiskalaer og syngende fingre» – om barnehagebarns møter med tre musikkrelaterte apper. *Nordisk barnehageforskning*, 15.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/5712/1809-8640-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fennefoss, A. T. & Jansen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger. På vei til innsikt og forståelse*. Fagbokforlaget.

- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. utg., s. 463–487). Hans Reitzel.
- Fog, J. (2004). Med samtalen som udgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview (2. utg.). Akademisk Forlag.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* (2017). (FOR-2017-04-24-487). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>
- Furholt, A. (2018). Kunstnarar i barnehagen – estetiske erfaringar av høg kvalitet? *Nordisk barnehageforskning*, 17(1).
<https://doi.org/10.7577/nbf.1794>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Garred, R. (2008). Et dialogisk perspektiv på musikk som terapi. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 99–110). Norges musikkhøgskole.
- Garred, R. (2009). Eksistensielle dimensjoner i musikkterapi. Utkast til en begrepsskisse. *Musikkterapi*, 1, 6–26.
- Gelfand, M. J., Raver, J. L., Nishii, L., Leslie, L. M., Lun, J., Lim, B. C., Duan, L., Almaliach, A., Ang, S., Arnadottir, J., Aycan, Z., Boehnke, K., Boski, P., Cabecinhas, R., Chan, D., Chhokar, J., D’Amato, A., Ferrer, M., Fischlmayr, I. C., Fischer, R., Fülöp, M., Georgas, J., Kashima, E. S., Kashima, Y., Kim, K., Lempereur, A., Marquez, P., Othman, R., Overlaet, B., Panagiotopoulou, P., Peltzer, K., Perez-Florizno, L. R., Ponomarenko, L., Realo, A., Schei, V., Schmitt, M., Smith, P. B., Soomro, N., Szabo, E., Taveesin, N., Toyama, M., van de Vilert, E., Vohra, N., Ward, C. & Yamaguchi, S. (2011). Differences Between Tight and Loose Cultures: A 33-Nation Study. *Science*, 332(6033), 1100–1104.
<https://doi.org/10.1126/science.1197754>
- Gibson, J. J. (1983). *The senses considered as perceptual systems*. Greenwood Press.
- Giddens, A. & Birdsall, K. (2003). *Sociologi* (2. utg.). Studentlitteratur.

- Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*, 2, 82–103.
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and «ethically important moments» in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800403262360>
- Hakomäki, H. (2012). Storycomposing in music therapy. A collaborative experiment with a young co-researcher. I G. Trondalen & K. Stensæth (Red.), *Barn, musikk, helse* (s. 147–171). Norges musikkhøgskole.
- Hakomäki, H. (2013). *Storycomposing as a path to a child's inner world: a collaborative music therapy experiment with a child co-researcher* [Doktorgradsavhandling]. Jyväskylä Universitet.
- Halle, K. (2017). Toddlernes rom. Når barn møter kunsten – kunsten å møte barnet. I A. Berge & E. Johansson (Red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning* (s. 119–133). Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, B. R. (2003). Innledning. I D. N. Stern (Red.), *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldendal Akademisk.
- Hansen, B. R. (2010). Affektive dialoger : fra regulering til mentalisering. I V. Moe, K. Slinning & M. B. Hansen (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psyksike helse* (s. 116–136). Gyldendal Akademisk.
- Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Gyldendal Akademisk.
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (s. 55–80). Hans Reitzel.
- Haugen, S. (2005). Barnehagen – arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet. I S. Haugen, M. Røthle, G. Løkken & G. Abrahamsen (Red.), *Småbarnspedagogikk* :

- fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 40–59). Cappelen Akademisk Forlag.
- Haugen, S., Løkken, G., Røthle, M. & Abrahamsen, G. (2013). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Helle-Valle, A. (2016). *How do we understand children's restlessness? : a cooperative and reflexive exploration of children's restlessness as a bioecological phenomenon* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Helle-Valle, A., Binder, P.-E. & Stige, B. (2015). Do we understand children's restlessness? Constructing ecologically valid understandings through reflexive cooperation. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 10(1), 29292. <https://doi.org/10.3402/qhw.v10.29292>
- Hjort, P. F. (1994). Et spørsmål om Sunnhet? Mot et nytt helsebegrep. I P. F. Hjort (Red.), *Helse for alle! Foredrag og artikler 1974–93* (s. 85–96). Statens institutt for folkehelse.
- Hohr, H. (2013). Den estetisk erkjennelsen. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 219–233). Universitetsforlaget.
- Holdhus, K. (2015). Skolekonserter – relasjonelle kunstdidaktiske praksiser? *Studia Musicologica Norvegica*, 41(1), 87–105. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2960-2015-01-06>
- Holgerson, S.-E. (2002). *Mening og deltagelse : iagttagelse af 1–5 årige børns deltagelse i musikundervisning* [Doktorgradsavhandling]. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Holgerson, S.-E. (2008). Music education for young children in Scandinavia: Policy, philosophy, or wishful thinking. *Arts Education Policy Review* 109(3), 47–54.
- Holmberg, Y. & Roth, A.-C. V. (2018). Flerstämmig musikundervisning i förskolan. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 36(3-4), 79–94. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2898>
- Hydén, M. (2000). Forskningsintervju som relationell praktik. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode : metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 147–168). Gyldendal Akademisk.

- Højberg, H. (2004). Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaperne. I L. Fuglsang & P. Bitsch Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene : på tværs af fagkulturer og paradigmer* (2. utg., s. 309–347). Roskilde Universitetsforlag.
- Håberg, K. R. (1986). Estetikk og estetisk oppdragelse. I R. J. Pettersen, M. Lande, & J. B. Lie (Red.), *Ny kunnskap på barnehagesektoren. Barn, utvikling, observasjon* (bd. 1). Universitetsforlaget.
- Ilari, B. (2016). Music in the early years: Pathways into the social world. *Research Studies in Music education*, 38(1), 23–39.
- Ilari, B. & Young, S. (2016). MyPlace. MyMusic: Home musical experiences of children across the world. I B. Ilari & S. Young (Red.), *Children's home musical experiences across the world* (s. 1–26). Indiana University Press.
- Jacobsen, B. Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2010) Fænomenologi. I *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzel.
- Johansson, K. (2017). *Gjentakelse i musikkterapi. En kvalitativ instrumentell multippel casestudie* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Johns, U. (2012). Vitalitetsformer i musikk og kommunikasjon. I G. Trondalen & K. Stensæth (Red.), *Barn, musikk, helse* (s. 29–43). Norges musikkhøgskole.
- Johns, U. (2018). *Musical dynamics in time-limited intersubjective child psychotherapy: An exploration based on microanalysis of therapeutic interplay* [Doktorgradsavhandling]. Aalborg Universitet.
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (2010). *Handbook of music and emotion. Theory, research, applications*. Oxford University Press.
- Jørgensen, D. (2008). *Aglaia dans. På vej mod en æstetisk tænkning*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kalleberg, R. (1996a). Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. I M. Hammersley & P. Atkinson (Red.), *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (s. 7–28). Ad Notam Gyldendal.

- Kalleberg, R. (1996b). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I Holter, H. & Kalleberg, R. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 26–72) Univeritetsforlaget.
- Kirschner, S. & Tomasello, M. (2009). Joint Drumming: Social Context Facilitates Synchronization in Preschool Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 299–314.
- Knudsen, J. S., Aglen, G. S., Danbolt, I. & Engesnes, N. (2015). Barnehagens musikalske veivisere. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03-04), 294–306.
- Knudsen, J. S., Aglen, G. S., Danbolt, I. & Engesnes, N. (2019). Musical pathfinders of the kindergarten. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(2), 163–176.
- Komesaroff, P. A. (1995). From bioethics to microethics: Ethical debate and clinical medicine. I P. A. Komesaroff (Red.), *Troubled Bodies* (s. 62–86). Duke University Press.
- Krüger, V. (2012). *Musikk – Fortelling – Fellesskap. En kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltagelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Kulset, N. B. (2015). Sang som sosialt handlingsberedskap for andrespråklæringer i barnehagen. «Det doble dilemma» i lys av Bourdieu. I M. Kanstad & S. Kibsgaard (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 79–95). Fagbokforlaget.
- Kulset, N. B. (2016). «It's you – not the music». Musical skills in group interventions in multicultural kindergartens. I *Nordic Research in Music Education*. Yearbook (vol. 17, s. 137–166). Norges musikkhøgskole.
- Kulset, N. B. (2017). *Musichood – om verdien av musikalsk kapital og musikalsk trygghet i væremåten hos voksne i flerspråklige barnehager. En selvstudie av egen praksis* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Kulset, N. B. (2018). *Din musikalske kapital*. Universitetsforlaget.
- Kulset, N. B. (2020). Singing: A Pathway to Friendship, Empathy and Language in Children from Different Backgrounds. I H. R. Gudmundsdottir, C. Beynon, K. Ludke & A. J. Cohen (Red.), *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing. Volume II: Education* (s. 390–402). Routledge.

- Kulset, N. B. & Halle, K. (2019). «Fake it till you make it». How do kindergarten staff in kindergartens with a music profile talk about their musical identity? *Proceedings of the 9th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children (MERYC)*.
- Kulset, N. B. & Halle, K. (2020). Togetherness! Adult companionship—the key to music making in kindergarten. *Music Education Research*, 22(3), 304–314.
- Køppe, S., Harder, S. & Væver, M. (2005). Vitalitetsaffekt. Et kernebegreb hos Stern. *Nordisk Psykologi*, 57(3), 209–228.
- Langer, S. K. (1953). *Feeling and form. A theory of art. Developed from philosophy in a new key*. Charles Scribner's Sons.
- Latour, B. (2012). *We have never been modern*. Harvard University Press.
- Lau, W. C. M. (2008). Using singing games in music lessons to enhance young children's social skills. *Asia-Pacific Journal for Arts Education*, 6(2), 130.
- Liamputtong, P. (2007). *Researching the vulnerable : a guide to sensitive research methods*. Sage.
- Lim, S. (2021). Children's playful musicking: Peer culture within a day-care setting in Singapore. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(4), 342–358.
- Lofland, J., Snow, D.A., Anderson, L, Lofland, L.H. (2006). *Analyzing social settings. A guide to qualitative observation and analysis*. Wadsworth Publishing Company.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Løkken, G. (2013). Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk : fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg., s. 24–38). Cappelen Damm Akademisk.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fænomenologi*. Det lille Forlag.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception* (2. utg.). Routledge.
- Midjo, T. (1994). Den nye barndommen, individuering og subjektstatus. I P. Aasen & O. K. Haugaløkken (Red.),

- Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet* (s. 88–114). Ad Notam Gyldendal.
- Naper, L. R., Myhr, A., Janninger, L. & Løe, I. (2021). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2020*. SINTEF.
- Nome, D. (2017). De yngste barna og tingene deres – en ANT-analyse av lek i småbarnsavdelinger. *Nordisk barnehageforskning*, 14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1800>
- Nome, D. (2020). Social life among toddlers in kindergarten as communicative musicality. *Psychology of Music*, 48(4), 598–608. <https://doi.org/10.1177/0305735618816159>
- NOU 2012 : 1. (2012). *Til barnas beste – Ny lovgivning for barnehagene*. Kunnskapsdepartementet.
- Næss, T. (1989). *Lyd og Vekst. En innføring i metoden terapeutisk improvisasjon*. Musikkpedagogisk Forlag.
- Næss, T. & Ruud, E. (2008). Fra terapeutisk improvisasjon til samfunnsmusikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 463–478). Norges musikkhøgskole.
- Pavlicevic, M. (2010). Reflection. Let the Music Work: Optimal moments of Collaborative Musicing. I B. Stige, G. Ansdell, C. Elephant & M. Pavlicevic (Red.), *Where music helps : community music therapy in action and reflection* (s. 99–112). Routledge.
- Pavlicevic, M. & Ansdell, G. (2009). Between communicative musicality and collaborative musicing: a perspective from community music therapy. I C. Trevarthen & S. Malloch (Red.), *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship* (s. 357–376). Oxford University Press.
- Pettersvold, M. (2016). Å skrive på barns vegne. Skriftlig framstilling av barn – et spørsmål om forskningsetikk. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 34(1), 25–39.
- Pitt, J. (2020). Communicating through Musical Play: Combining Speech and Language Therapy Practices with Those of Early Childhood Music Education – The SALTMusic Approach. *Music Education Research*, 22(1), 68–86.
- Pitts, S. E. (2016). Music, Language and Learning: Investigating the Impact of a Music Workshop Project in Four English Early Years Settings. *International Journal of Education & the Arts*, 17(20), 1–26.

- Rabinowitch, T.-C., Cross, I. & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484–498.
- Roaldsnes, M. H. (2017). *Musikk i helsefremmande arbeid med einslege mindreårige flyktningar. Ein kvalitativ studie av ei musikkgruppe for ungdom med bakgrunn som einslege flyktningbarn* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Rolvsgjard, R. (2008). En ressursorientert musikkterapi. I E. Ruud & G. Trondalen (Red.), *Perspektiver på musikk og helse : 30 år med norsk musikkterapi*. (s. 123–137). Norges musikkhøgskole. .
- Rosell, L. Y. (2016). *Møter mellom barn : kontinuitet, dissonans og brudd i kommunikasjonen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling: Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Solum forlag.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2002). «New Musicology», Music, education and Music Therapy *Proceedings of the 13th Nordic Musicological Congress*, Århus, august 2000.
- Ruud, E. (2004). Systemisk og framføringsbasert musikkterapi. *Musikkterapi*, 4, 28–34.
- Ruud, E. (2007). Kropp og gester i musikalske samhandlinger. *Psyke & Logos*, 28(1), 16.
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse : 30 år med norsk musikkterapi* (s. 5–28). Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2011). Musikk, identitet og helse – hva er sammenhengen? I K. Stensæth & L. O. Bonde (Red.), *Musikk, helse, identitet* (s. 13–23). Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2015a). Nye handlemuligheter (1997). I E. Ruud (Red.), *Fra musikkterapi til musikk og helse : artikler 1973–2014* (bind 1, s. 13–17). Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2015b). Musikk med helsekonsekvenser- et musikkprsjekt for ungdommer i en palestinsk flyktingleir (2011). I E. Ruud

- (Red.), *Fra musikkterapi til musikk og helse : artikler 1973–2014* (bind 1, s. 541–567). Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2017). Handlemuligheter og musikalsk aktørskap. Om å avgrense musikkterapi fra musikkpedagogikk. I S. G. Nielsen & Ø. R. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 203–212). Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2020). *Towards a Sociology of Music Therapy: Musicking as a Cultural Immunogen*. Barcelona Publishers.
- Ruud, E. & Trondalen, G. (2008). *Perspektiver på musikk og helse – 30 år med norsk musikkterapi*. Norges musikkhøgskole.
- Samuelsson, I. P., Carlsson, M. A., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2009). The art of teaching children the arts: Music, dance and poetry with children aged 2–8 years old. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 119–135.
- Sandberg, K., Kjørholt, E. S. & Høstmælingen, N. (2012). *Barnekonvensjonen : barns rettigheter i Norge* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sanfi, I. (2012). Et musikkoncepts betydning og effekt. For generell velbefindende og helsefremme for barn med kreft i kemoterapi. I G. Trondalen & K. Stensæth (Red.), *Barn, musikk, helse* (s. 101–122). Norges musikkhøgskole.
- Schei, E. (2009). Helsebegrepet – selvet og cellen. I E. Ruud (Red.), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge* (s. 7–14). Norges musikkhøgskole.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Universitetsforlaget.
- Schiller, F. (2004). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. De norske bokklubbene.
- Schaanning, E. (2012). Introduksjon. I H.-G. Gadamer (Red.), *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (s. 9–19). Pax.
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.

- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410.
- Sloboda, J. A. & Juslin, P. N. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. I J. A. Sloboda & P. N. Juslin (Red.), *Music and emotion. Theory and research* (s. 71–104). Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. & Juslin, P. N. (2010). At the interface between the inner and outer world: Psychological perspectives. I P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Red.), *Handbook of music and emotion. Theory and research* (s. 73–97). Oxford University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. University Press of New England.
- Smith, J. A., Larkin, M. & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis. Theory, method and research*. Sage.
- St. John, P. A. (2006). Finding and making meaning: Young children as musical collaborators. *Psychology of Music*, 34(2), 238–261.
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 24. september). *Barnehager*. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>.
- Steen-Olsen, T. & Eikseth, A. G. (2007). utfordringer og dilemmaer i starten av et aksjonsforskningsprosjekt. *FoU i praksis*, 1, 25–43.
- Steinsholt, K. (2017). Notater fra forelesning for ansatte ved Institutt for barnehagelærerutdanningen ved UiS.
- Stensæth, K. (2008). Musikkterapi som kjær-leik: Eit karnevalsk skråblikk på forholdet mellom fenomen som leik og musikkterapeutisk improvisasjon. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med Norsk musikkterapi* (s. 111–121). Norges musikkhøgskole.
- Stensæth, K. (2010). «Å spele for livet med hjartet i halsen»: Om helse, Bakhtinsk dialog og eksistensielle overtonar i musikkterapi med barn med multifunksjonshemming. I K. Stensæth, A. T. Eggen & R. S. Frisk (Red.), *Musikk, helse, multifunksjonshemming* (s. 105–127). Norges musikkhøgskole.

- Stensæth, K. (2011). «Å skape sin eigen veg heim.» Ein tekst om identitetsbygging gjennom musikk hos eit barn på ein spesialskule. I K. Stensæth & L. O. Bonde (Red.), *Musikk, helse, identitet* (s. 161–178). Norges musikkhøgskole.
- Stensæth, K. (2018). Music as Participation! Exploring Music's Potential to Avoid Isolation and Promote Health. I L. O. Bonde & T. Theorell (Red.), *Music and public health – a Nordic perspective* (s. 129–147). Springer.
- Stensæth, K. & Jenssen, D. (2016). «Deltagelse» – en diskusjon av begrepet. I K. A. Stensæth, V. Krüger & S. Fuglestad (Red.), *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern* (s. 15–35). Norges musikkhøgskole.
- Stensæth, K., Wold, E. & Mjelve, H. (2012). «Trygge barn som utfolder seg». De estetiske fagenes funksjon i spesialpedagogisk arbeid. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 303–322). Cappelen Damm Akademisk.
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldendal Akademisk.
- Stern, D. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Abstrakt forlag.
- Stern, D. (2010). *Forms of vitality : exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford University Press.
- Stern, D. N., Bruschiweiler-Stern, N., Harrison, A. M., Lyons-Ruth, K., Morgan, A. C., Nahum, J. P., Sander, L. & Tronick, E. Z. (1998). The process of therapeutic change involving implicit knowledge. Some implications of developmental observations for adult psychotherapy. *Infant Mental Health Journal*, 19(3), 300–308.
- Stige, B. (1995). *Samspel og relasjon. Perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk*. Samlaget.
- Stige, B. (2002). *Culture-centered music therapy*. Barcelona Publishers.

- Stige, B. (2005). Om å få system på samfunnsmusikkterapien. *Musikkterapi, 1*, 24–33.
- Stige, B. (2008). Samfunnsmusikkterapi – mellom kvardag og klinikk. I E. Ruud & G. Trondalen (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 139–159). Norges musikkhøgskole.
- Stige, B., Ansdell, G., Elefant, C. & Pavlicevic, M. (2010). *Where music helps : community music therapy in action and reflection*. Routledge.
- Stige, B. & Ruud, E. (2015). Kultur gir helse? Erfaringer fra musikkterapi som modell for en ny tenkning rundt forholdet mellom kultur og helse. I E. Ruud (Red.), *Fra musikkterapi til musikk og helse : artikler 1973–2014*, bind 1 (s. 393–417). Norges musikkhøgskole.
- Svendsen, L. F. H. (2000). *Kunst – en begrepsavvikling*. Universitetsforlaget
- Sæther, M. (2017). En musikers møte med de yngste barna i barnehagen. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 1*, 21–39.
- Sæther, M (2019). Hva er musikk? I M. Sæther & E. Angelo (Red.), *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (s. 9–38). Universitetsforlaget.
- Sörenson, M., Helander, K., Montecchi, F., Aronsson, K., Ekström, S., Norlin, M. & Åhlund, J. (2001). *För de allra små! Om att uppleva böcker, teater, film, konst och musik när man är liten*. Rabén & Sjögren.
- Tjora, A. (2011). Observasjonsstudiets sødme og de potensielt forræderiske feltnotatene. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 144–166). Gyldendal Akademisk.
- 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.
- Trehub, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs. I G. E. McPherson (Red.), *The Child as musician. A handbook of musical development* (s. 33–49). Oxford University Press.
- Trevarthen, C. & Malloch, S. (2009). *Communicative musicality : exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner. En musikkterapistudie av «signifikante øyeblikk» i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Trondalen, G. (2016). *Relational music therapy : an intersubjective perspective*. Barcelona Publishers.
- Tumyr, B. G. (2013). *Viktige stemmer. En intervjuundersøkelse om hvordan noen ungdommer ved en spesialskole opplever å delta i en skoleforestilling* [Masteroppgave]. Norges musikkhøgskole.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Valberg, T. (2008). Konsert med spedbarn som målgruppe. I E. Ruud & G. Trondalen (Red.), *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi* (s. 275–290). Norges musikkhøgskole.
- Valberg, T. (2011). *En relasjonell musikkestetikk – barn på orkestretselskapenes konserter* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.
- Valberg, T. (2012). Bidrag til fagterminologi for en relasjonell musikkestetikk. I G. Trondalen & K. Stensæth (Red.), *Barn, musikk, helse* (s. 173–193). Norges musikkhøgskole.
- Van Hoof, S. (1997). Health and subjectivity. *Health*, 1(1), 23–36. <https://doi.org/10.1177/136345939700100101>

- Van Hooff, S. (2006). *Caring about health*. Routledge.
- Veblen, K. K. (2013). The Tapestry: Introducing Community Music. I K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman & D. J. Elliott (Red.), *Community music today* (s. 1–12). Rowman & Littlefield Education.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. Routledge.
- Vestad, I. L. (2013). *Barns bruk av fonogrammer : om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap. En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Vist, T. (2013). I lyden bor barnet, i barnet bor lyden – om små barns forhold til musikk. I S. Haugen, G. Løkken, M. Røthle & G. Abrahamsen (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg., s. 75–91). Cappelen Damm Akademisk.
- Vist, T. (2014a). Fra kommende voksne til kommende skolebarn? Musikkfaget og norske barnehagediskurser. *Barn*, 2, 35–49.
- Vist, T. (2014b). Musikk i barnehagen – følelser, fellesskap, kunnskap. I V. Glaser, I. Strorksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 493–511). Fagbokforlaget.
- Vist, T. (2017a). Hva slags fag er musikk – i barnehagen? I S. G. Nielsen & Ø. R. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 141–152). Norges musikkhøgskole.
- Vist, T. (2017b). «Musikkterapedikk» – Barnehagefeltet og humanistiske handlemuligheter i musikkpedagogikk. I K.

- Stensæth, G. Trondalen & Ø. Varkøy (Red.), *Musikk, handlinger, muligheter. Festskrift til Even Ruud* (s. 223–235). Norges Musikkhøgskole.
- Wassrin, M. (2016). Challenging Age Power Structures: Creating a Public Sphere in Preschool through «Musicking». *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(5), 25–50.
- Wrangsjö, B. & Trondalen, G. (2012). Barn, musik och hälsa; om självutveckling och känslöhantering. I G. Trondalen & K. Stensæth (Red.), *Barn, musikk, helse* (s. 3–28). Norges musikkhøgskole.
- Young, S. (2008). Lullaby light shows: everyday musical experience among under-two-year-olds. *International Journal of Music Education*, 26(1), 33–46.
- Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music education* 38(1), 9–21.
- Ærø, S. C. B. & Aasgaard, T. (2011). Musikkterapeut på en sykehusavdeling for barn. Helsefremmende arbeid for både pasient og miljø. I K. A. Stensæth & L. O. Bonde (Red.), *Musikk, helse, identitet* (s. 141–160). Norges musikkhøgskole.
- Ågedal, L. L. (2021). *Hvordan kan du bruke sang for å bedre barnets talespråk? En praktisk handbok*. Norges musikkhøgskole.
- Aasgaard, T. (2005). Assisting children with malignant blood disease to create and perform their own songs. I F. Baker & T. Wigram (Red.), *Songwriting: Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students* (s. 154–179). Jessica Kingsley.
- Aasgaard, T. (2008). 19 sanger fra isolatet – en casestudie om «livshistoriene» til sanger skapt av barn med ondartede blodsykdommer. I E. Ruud & G. Trondalen (Red.), *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi* (s. 413–425). Norges musikkhøgskole.

10 Vedlegg

Vedlegg 1

Vedlegg

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Beate Gilje Tummyr
Institutt for barnehagelærerutdanning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 05.02.2016

Vår ref: 46166 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 01.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46166 *Eстетisk framføringspraksis i barnehagen*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Beate Gilje Tummyr*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Audelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svuit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46166

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv mottatt 04.02.2016 er godt utformet.

Foreldre samtykker for sine barn. Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, minner vi om at barnet også må gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel barnehagen. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til barnehagen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette er særlig relevant ved filmopptak.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine regler for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.08.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal videoopptak da oppbevares med personidentifikasjon til 01.12.2021 for oppfølgingsstudier/videre forskning, disse opptakene skal være anonymisert/slettet innen 01.12.2021. All annen data skal anonymiseres innen 01.08.2016.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 2

[English text below](#)

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt: 25.09.2018.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 28.02.2019.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Vedlegg

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Lasse André Raa - Tlf: 55 58 20 59

Lasse.Raa@nsd.no

Personvernombudet for forskning,

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

Tlf. direkte: (+47) 55 58 21 17 (tast 1)

AFFIRMATION

Referring to status report received 25.09.2018.

Vedlegg

The Data Protection Official has registered that the project period has been extended until 28.02.2019.

We presuppose that the project otherwise remains unchanged.

Please note that in case of further extensions, the data subjects should usually receive new information if the total extension exceeds a year beyond what they previously have received information about.

Do not hesitate to contact us if you have any questions.

Best regards,

Lasse André Raa - Phone number: 55 58 20 59

Lasse.Raa@nsd.no

the Data Protection Official for Research,

Norwegian Centre for Research Data

Phone number (switchboard): (+47) 55 58 21 17 (enter 1)

Vedlegg 3

Intervjuguide barn

Innledning:

Fortelle hvorfor jeg er her, og hvorfor jeg skal stille dem spørsmål

Vise dem samtykkeskjema og forklare hva jeg har tenkt å gjøre (eget vedlegg).

Fortelle dem at jeg gjerne ønsker å vite noe om hvordan det er for barna i barnehagen å være med i musikkksamlinger og fremføringer, og at jeg gjerne vil spørre dem siden de har gjort nettopp det.

Fortelle at de bare trenger å fortelle det de vil, at ingen svar er riktige eller feil, men at alle svar er viktige.

Spørsmål:

Hvordan var det å være med i musikkksamlingene?

Var det noe du likte? Fortell hva du likte.

Var det noe du ikke likte? Fortell hva du ikke likte.

Fortell om hvordan det var å være sammen med de andre i musikksamlingen.

Fortell om hvordan det var da vi sang og spilte for de andre barna i barnehagen.

Hvordan synes du det var da foreldrene kom for å høre på? Sa de noe etterpå?

Likte du best når vi var sammen bare vi i avdelingen, eller når det kom noen for å høre på?

Er det noe du husker godt fra musikkksamlingene? Fortell om det.

Er den noen sanger du husker spesielt godt? Fortell om det.

Ev. Kan du huske at vi sang/spilte

- Et eller annet skal skje nå
- Ai ai ai
- Trommen går rundt
- Hør på rytmen
- Haydn
- Slå på pinne
- Bom chika
- Marcus og Martinus
- Å for en vind idag
- Lang, lang rekke med venner
- Fløytelåter: Lomsk bruremarsj og Folketone fra Sunnmøre
- Nå må vi synge takk for nå

Er det noe du har lyst til å si eller fortelle før vi avslutter?

Vedlegg 4

Intervjuguide ansatte i barnehagen

Innledning: Introduksjon om informasjonen i samtykkeskjema

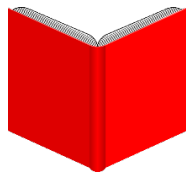
Spørsmål:

1. Har du noen generelle tanker fra musikkamlingene som du vil fortelle om?
2. Hva tenker du om
 - barnas forhold til musikken?
 - barnas forhold til seg selv?
 - barnas forhold seg imellom og forholdet mellom barn og voksne?
 - barnas forhold til publikum?
 - forholdet publikum imellom?
3. Er det noen situasjoner eller opplevelser med barna i musikkamlingene som har gjort spesielt inntrykk? Fortell.
4. Hva tenker du at musikken kan tilby barna?
5. Er det noe du tenker at barna har hatt glede av i musikkamlingene? Fortell.
6. Er det noe du tenker har utfordret dem i musikkamlingene? Fortell.
7. Et tema vi har snakket mye om underveis, er struktur og frihet. Har du noen tanker om det?
8. Hva tenker du om det psykososiale miljøet i avdelingen; hvordan vil du beskrive det?
9. Er det noe du tenker at et slikt prosjekt kan eller kunne bidratt med? Eventuelt om det varte lenger.
10. Gjenta studiens helseforståelse. Har du noen tanker om musikken knyttet til helse på denne måten?

Vedlegg 5

Til

Jeg skal skrive en bok om hvordan det er for barn og voksne å være med i musikksamling og forestilling.



Jeg vil gjerne undersøke hvordan du syns det er å være med i musikkgruppa i barnehagen, og hvordan det har vært å være med i forestillingen.



Jeg har filmet noen ganger alle har hatt musikksamling, og vil gjerne at vi skal se på filmen sammen. Så kan du fortelle om hva du ser på filmen. Kanskje husker du hvordan det var å være med på musikksamling? Kanskje var det noe du likte? Eller ikke likte?



Vedlegg

Jeg vil gjerne ta opp når vi snakker sammen, så jeg er sikker på at jeg husker hva vi har snakket om. Det kan hende jeg skriver noe av det du har sagt, i boka, men jeg kommer ikke til å skrive hvem som har sagt det, derfor er det ingen andre enn meg som får vite hva du har sagt.

Når jeg har skrevet ferdig boka, vil jeg spare på filmene en stund i tilfelle jeg trenger å se på dem igjen for å finne ut nye ting, og så skal jeg slette dem.

Hvis du vil, kan du ta med deg en voksen når vi møtes.

Du kan tegne noe her, og hvis du vil, kan du skrive navnet ditt hvis du synes det er greit at vi møtes og snakker om musikkgruppa og forestillingen:

Hilsen Beate

Vedlegg 6

Forespørsel om deltakelse fra ansatt i forskningsprosjektet

Estetisk framføringspraksis i barnehagen

Bakgrunn og formål

Jeg er musikkterapeut og ansatt i en stipendiatstilling ved Universitetet i Stavanger ved Institutt for barnehagelærerutdanningen, under programområdet «Læringskulturer i barnehagen» og er en del av en forskergruppe som har fokus på estetiske og emosjonelle læreprosesser hos barn.

Bakgrunnen for prosjektet er at barnehagelovutvalget har foreslått følgende formulering for den nye barnehageloven: «Alle barn i barnehager har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og barnas leke-, omsorgs- og læringsmiljø» (NOU 2012: 1, s. 383).

Formålet med studien er å undersøke om estetiske framføringspraksiser kan være et bidrag til å fremme et godt psykososialt miljø og fremme helse hos barn i barnehageavdelingen.

Jeg ønsker å ha jevnlig musikkksamlinger gjennom ca. 12 uker sammen med ansatte og barn i barnehagen som kan munne ut i en framføring. Framføringspraksis blir her forstått som en prosess der barna er aktive deltakere i musikkksamlinger, andre deler av prosessen og framføringen. Selve prosessen er minst like viktig som framføringen. Helse blir brukt i utvidet betydning, med fokus på å fremme ressurser og mestring, og å fokusere på positive sider som kan være med på å utvikle og opprettholde god psykiske og sosiale helse.

Det er gjort en del forskning på sammenhengen mellom deltakelse i musikalsk aktiviteter og prosesser og hvordan dette kan være med på å utvikle positive helseressurser. Det er ikke gjort så mye forskning i Norge med barn i barnehage og deres deltakelse i musikkaktiviteter med vekt på et psykososialt miljø og med et helseperspektiv.

Prosjektets formål er derfor å undersøke hvilke potensiale som ligger i å delta i estetisk framføringspraksiser og hvilke muligheter som ligger i å vektlegge estetiske prosesser i barnehagen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å være til stede i avdelinger i en to ukers periode før prosjektet starter opp for å bli kjent med barn og ansatte, og for at dere skal kunne bli kjent med meg. Selve musikkprosjektet vil pågå i 12 uker, 1-2 dager pr uke med musikksamling med hele avdelingen en gang i uka. Det vil bli aktuelt å dele opp gruppa for at det skal blir litt bedre fokus på hvert barn.

Det er en forutsetning at du som ansatte har lyst til å delta, og vi kan sammen finne ut hva som er realistisk i forhold til deres tidsbruk på prosjektet. Dette gjelder også for de mål vi setter for arbeidet; prosjektet er inspirert av aksjonsforskning, og jeg ønsker derfor at deltakerne, både voksne og barn, skal ha en rolle i å utvikle prosjektet. Utenom ukentlige musikksamlinger, ønsker jeg at du som ansatte kan være med på et eller to intervju etter framføringen, og på uformelle samtaler når det er rom for det gjennom dagen. Jeg ønsker å gjøre noen refleksjoner i etterkant av hver samling som kan være med på å utvikle arbeidet til neste samling. Dette kan skje som en uformell samtale, at du som ansatt skriver ned noen setninger eller stikkord etter samlingen osv. Jeg ønsker å intervju barna etter framføringen, samt gjøre observasjoner og uformelle samtaler som jeg skriver ned i min loggbok underveis. Alle barn og voksne kan være med på musikkprosjektet, men det betyr ikke at alle trenger å bli intervjuet. Jeg vil også innhente samtykke fra foreldre og barna, slik at det er frivillig å bli intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg ønsker å gjøre videoopptak av to samlinger og av framføringen dersom foreldre og barn gir samtykke til dette. Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuene. Lyd- og filmopptak oppbevares innelåst, og jeg tar det bare frem når det skal analyseres. Jeg ønsker å bruke filmopptak som utgangspunkt

for intervjuene for å engasjere og huske bedre. Jeg skal ikke bruke navn eller andre opplysninger om barnet eller de ansatte, eller barnehagen. Jeg lager et kodesystem, slik at personidentifiserbare opplysninger oppbevares innelåst på et annet sted enn film/lydopptak. Det er bare jeg som har tilgang til dataene. Det vil bli aktuelt å drøfte temaer som kommer fram med veileder og kolleger, men det vil være i anonymisert form.

I doktoravhandlingen vil det bli aktuelt med sitater, men uten at noen navn tilkjennegis. Sitatet vil anonymiseres slik at ingen personidentifiserbare kjennetegn vil gjengis.

Prosjektet i barnehagen skal etter planen avsluttes i august 2016. Doktorgradsprosjektet er planlagt avsluttet 1.8.2018. Jeg har søkt om å oppbevare filmene til 1.8.2023 for å kunne gå tilbake til materialet dersom prosjektperioden blir noe utvidet eller jeg trenger å se på det igjen i forbindelse med videre forskning og/eller forskningsartikler. Det vil bli oppbevart innelåst, og kun jeg har tilgang til og skal se på filmene. All skriftlig data vil bli anonymisert, lydopptakene vil bli slettet når de er transkribert, og filmopptak vil oppbevares innelåst og slettes etter 1.8.2023.

Jeg bruker et kodesystem i loggboken.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet/anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefon 51833433/41688567 og/eller min veileder Torill Vist på telefon 5183 3457/95948907.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Vedlegg

Jeg samtykker/samtykker ikke å bli intervjuet (stryk ut det som ikke passer)

Jeg samtykker/samtykker ikke til å bli filmet og at filmen oppbevares til 1.8.2023 (stryk ut det som ikke passer) (Filmen skal kun brukes av forsker og i samtale med prosjektdeltakere)

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker til å delta:

Dato og signatur

Eventuelle kommentarer:

Vedlegg 7

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Estetisk framføringspraksis i barnehagen

Bakgrunn og formål

Jeg er musikkterapeut og ansatt i en stipendiatstilling ved Universitetet i Stavanger ved Institutt for barnehagelærerutdanningen, under programområdet «Læringskulturer i barnehagen» og er en del av en forskergruppe som har fokus på estetiske og emosjonelle læreprosesser hos barn.

Bakgrunnen for prosjektet er at barnehagelovutvalget har foreslått følgende formulering for den nye barnehageloven: «Alle barn i barnehager har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og barnas leke-, omsorgs- og læringsmiljø» (NoU 2012:1, s. 383).

Formålet med studien er å undersøke om estetiske framføringspraksiser kan være et bidrag til å fremme et godt psykososialt miljø og fremme helse hos barn i barnehageavdelingen.

Jeg ønsker å ha jevnlig musikkksamlinger gjennom ca. 12 uker sammen med ansatte og barn i barnehagen som kan munne ut i en framføring. Framføringspraksis blir her forstått som en prosess hvor barna er aktive deltakere i musikkksamlinger, andre deler av prosessen og framføringen. Selve prosessen er minst like viktig som framføringen. Helse blir brukt i utvidet betydning, med fokus på å fremme ressurser og mestring, og å fokusere på positive sider som kan være med på å utvikle og opprettholde god psykiske og sosiale helse.

Det er gjort en del forskning på sammenhengen mellom deltakelse i musikalsk aktiviteter og prosesser og hvordan dette kan være med på å utvikle positive helseressurser. Det er ikke gjort så mye forskning i Norge med barn i barnehage og deres deltakelse i musikkaktiviteter med vekt på et psykososialt miljø og med et helseperspektiv.

Prosjektets formål er derfor å undersøke hvilke potensiale som ligger i å delta i estetisk framføringspraksiser og hvilke muligheter som ligger i å vektlegge estetiske prosesser i barnehagen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å være til stede i avdelingen i en to-ukers periode før prosjektet starter opp for å bli kjent med barn og ansatte, og for at dere skal kunne bli kjent med meg. Jeg ønsker å ha en samling med hele avdelingen en gang i uka gjennom ca. 12 uker. Det vil også bli aktuelt å dele gruppa inn i to for at det skal blir litt bedre fokus på hvert barn.

Prosjektet er inspirert av aksjonsforskning, og jeg ønsker derfor at deltakerne, både voksne og barn, skal ha en rolle i å utvikle prosjektet. Utenom ukentlige musikksamlinger, ønsker jeg at barnet kan være med på et intervju etter framføringen. Her ønsker jeg å vise filmopptak av framføringen og tilstrebe en så åpen og trygg samtale som mulig med barnet, slik at han/hun kan fortelle om sine opplevelser knyttet til prosessen og framføringen. I forkant av intervjuet vil jeg innhente samtykke fra barnet. Jeg vil gjøre observasjoner og uformelle samtaler som jeg skriver ned i en loggbok underveis. Jeg ønsker å intervju ansatte ved avdelingen om deres opplevelser og om hvordan de ser på barnas deltakelse i musikksamlingene og framføringen.

Alle barn og voksne kan være med på musikkprosjektet, men det betyr ikke at alle trenger å være informanter.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg ønsker å gjøre videoopptak av to samlinger og av framføringen dersom foreldre og barn gir samtykke til dette. Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuene. Lyd- og filmopptak oppbevares innelåst, og jeg tar det bare frem når det skal analyseres. Jeg ønsker å bruke filmopptak som utgangspunkt for intervjuene for å engasjere og huske bedre. Jeg skal ikke bruke navn eller andre opplysninger om barnet, de ansatte eller barnehagen. Jeg lager et kodesystem slik at personidentifiserbare opplysninger

oppbevares innelåst på et annet sted enn film/lydopptak. Det er bare jeg som har tilgang til dataene. Det vil bli aktuelt å drøfte temaer som kommer fram med veileder og kolleger, men det vil være i anonymisert form.

I doktoravhandlingen vil det bli aktuelt med sitater, men uten at noen navn tilkjennevis. Sitatet vil anonymiseres slik at ingen personidentifiserbare kjennetegn vil gjengis.

Prosjektet i barnehagen skal etter planen avsluttes august 2016. Doktorgradsprosjektet er planlagt avsluttet 1.8.2018. Jeg har søkt om å oppbevare filmene til 1.8.2023 for å kunne gå tilbake til materialet dersom prosjektperioden blir noe utvidet, eller jeg trenger å se på det igjen i forbindelse med videre forskning og/eller forskningsartikler. Det vil bli oppbevart innelåst, og kun jeg har tilgang til og skal se på filmene. All skriftlig data vil bli anonymisert, lydopptakene vil bli slettet når de er transkribert, og filmopptak vil oppbevares innelåst og slettes etter 1.8.2023.

Jeg bruker et kodesystem i loggboken.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefon 51833433 og/eller min veileder Torill Vist på telefon 5183 3457.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til at mitt barn kan delta i studien

Jeg samtykker/samtykker ikke til at mitt barn skal bli intervjuet (stryk ut det som ikke passer).

Jeg samtykker/samtykker ikke til at de ansatte kan intervjues om mitt barn (stryk det som ikke passer).

Vedlegg

Jeg samtykker/samtykker ikke at mitt barn blir filmet og at filmene oppbevares til 1.8.2023 (stryk det som ikke passer). (Filmen skal kun brukes av forsker og i samtale med prosjektdeltagere)

Eventuelle kommentarer:

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta:

Dato og signatur

*(Med vennlig hilsen Beate Gilje Tumyr
beate.g.tumyr@uis.no)*

Vedlegg 8

Vedlegg

Utvikling av fremtredende tema, analysefase 3

Våren 2018

Tema	Einar	Klara	Sverre	Merete	Morten	Petter
Subjektivitet (identitet?)	<p>PFE1: Tinnærme seg i eget tempo.</p> <p>PFE1 Forsiktig deltakerstrategi</p> <p>PFE3: Subjektivitet: Jeg vil ikke!</p> <p>PFE4: Jeg vil!</p> <p>E1: Subjektivitet: Jeg vil ikke snakke om det!</p> <p>Voksnes Perspektiv E1: Subjektivitet: skjult fra det ytre. Mye inni som er viktig å se.</p> <p>Voksnes perspektiv E2 Olga: subjektiviteten blir tydeligere i musikken.</p>	<p>(her har jeg skrevet identitet som mulig tema)</p> <p>K3 Glede og lys, glede knyttet til spenning og overraskelse, kroppslig iver og glede.</p> <p>K5 Iver, glede, vitalitet, fantastisk!</p> <p>K6 Humor</p> <p>K7 Full av nyanser</p> <p>K7 Glede og mestrings</p> <p>K9 Kroppen romme mange følelser</p> <p>K9 Kamp mellom motstridende følelser i møte med framføringen</p>	<p>S3: Tilhørighet/subjektivitet: finne sin plass? Søker tilhørighet i samspill og samsang Jeg vil være med!</p> <p>S: Kommer ikke helt til orde sammen med de andre, kan det vike som. Mindre, lysere stemme, yngst, utydeligst tale, er også den som er lengst unna mikrofonen. Fordi han beveger seg mest. Men er der gjennom hele samtalen om jeg lytter(igjen).</p>		<p>(Er det Subjektivitet, eller er det tilhørighet- om å bli tatt imot?)</p> <p>M10. Åpner for drømmer om å ønske det andre gjør. Mestrings: strekke seg etter hverandre</p> <p>M11.Subjektivitet: å tørre å være seg selv med sin sårbarhet. Redd for hva de andre skal si</p>	<p>P2: Jeg VIL! Deilig å være sint,</p> <p>P5: Jeg vil! Jeg vil høres? Trommen er sterkest.</p>

Vedlegg

Følelser	<p>avbrutt i «forhandlingsprosessen»</p> <p>Voksnes Perspektiv E1: Subjektivitet: skjult fra det ytre. Mye inni som er viktig å se. Betingelser for gode relasjoner er de voksnes blikk.</p>	<p>K8 Vil være alene med sin opplevelse</p>				
	<p>PFE3 Ambivalens Nøying til eksponering</p> <p>E3: Glede</p>	<p>K3 Glede og lys, glede knyttet til spenning og overraskelse, kroppslig iver og glede.</p> <p>K5 Iver, glede, vitalitet, fantastisk!</p> <p>K6 Humor</p> <p>K7 Full av nyanser</p> <p>K7 Glede og mestring</p> <p>K9 Kroppen rommer mange følelser</p>		<p>Me2: Blandede følelser: Litt begge deler, kjekt og ikke kjekt «Litt begge deler», foreslår Merete Grinete er et annet forslag.</p> <p>Me3: Musikken: Ai, ai, ai, og Bom chika huskes godt. Gøy! Glede</p> <p>Me4 Merete: Følelse og musikk Glede over lure-deg-leken</p>	<p>M2. Glede over musikken</p> <p>M3. Sterke kroppslige uttrykk; danse, skjelve, le</p> <p>M6. Vitalitet: kroppen settes i sving av musikken</p> <p>M7. Kroppslighet, Voldsom lek, sang, dans</p> <p>M7. Vitalitet: Dynamikk, svinge mellom ro og utfoldelse- vitalitetsaffekter i fellesskap?</p>	<p>P2: Jeg VIL! Deilig å være sint,</p>

Vedlegg

<p>Kroppslighet (eller er det et kroppslig uttrykk for subjektiviteten?)</p>		<p>K4 Roen fyller kroppen til hun sovner, Hele kroppen fylles fra topp til tå, fra under foten til håret. Sovna- elsker å sove, Total avslappethet</p>	<p>P4 Ikke naturlig for ham å sitte på en stol og snakke med meg. Vil ut i rommet. Fremfører sin egen opplevelse gjennom kroppsligheten? Kaotisk, vil ut i rommet, hermer etter fløyta, umulig</p>	<p>Me2følelse og kropp Musikken lokaliseres i hjertet</p>		<p>M11. Vekker sårbare følelser, sårbarhet, skamfullhet, flau følelser, ønsker som ikke møtes? M12. Glede og oppstyr. M12. For mye forventning og oppstyr?</p>	<p>P4: Ikke naturlig for dem å sitte på en stol og snakke med meg. De vil ut i rommet. P4 Kroppslig nærvær: Framfører sin egen</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

Vedlegg

<p>handlemuligheter r)</p>					<p>M5. Om tilhørighet og tilfeldige grupper. I hvilken grad kan vi velge tilhørighet, prissatt avdelingen.</p> <p>M6. Begrensning: Voksnes behov for å dempe, en rammebetingelse, samfunnsnivå.</p> <p>M8. Lek og glede uten mål</p> <p>M11. Voksne med makt til å definere og si ting videre- relasjon til personalet.</p>	
<p>Nærvær</p>		<p>K3 Total innlevelse, Inderlig engasjement, Fullstendig nærvær, Å være oppslukt, Umiddelbart uttrykk.</p> <p>K4 Umiddelbar tilgang på</p>				

Vedlegg

--	--	--	--	--	--	--	--

Vedlegg 9

3. Sosialmusikalsk framføringspraksis

Name	Files
<input type="checkbox"/> Agens	3
<input type="checkbox"/> Det estetiske som handlingsrom	9
<input type="checkbox"/> Her og nå- lek og glede uten mål	10
<input type="checkbox"/> Ingenting er feil	3
<input type="checkbox"/> Mye på spill	7
<input type="checkbox"/> Rom for skuffelse, skam, usikkerhet og tvil	6
<input type="checkbox"/> Rom for å være i ro	3
<input type="checkbox"/> Struktur (som hanlingsrom)	12
<input type="checkbox"/> Metodiske refleksjoner	14
<input type="checkbox"/> Relasjoner	0
<input type="checkbox"/> Den samlende musikken	18
<input type="checkbox"/> Intersubjektivitet	5
<input type="checkbox"/> Musikken som felles ressurs	7
<input type="checkbox"/> Oppmerksomhet mot hverandre	11
<input type="checkbox"/> Utvide til utenforstående- når andre inviteres inn	11
<input type="checkbox"/> Uttrykksrikdom- uttrykk for subjektivitet	3
<input type="checkbox"/> Forsiktighet	10
<input type="checkbox"/> Glede og energi	8
<input type="checkbox"/> Kropper i bevegelse	15
<input type="checkbox"/> Motstridende følelser	10
<input type="checkbox"/> Sinne og uro	9
<input type="checkbox"/> Tilgjengelighet	5
<input type="checkbox"/> Vitalitet og kontakt med livsfølelsen	1
<input type="checkbox"/> Å gi seg hen	13

Vedlegg

3. Sosialmusikalsk framføringspraksis

References	Created on	Created by	Modified on
8	11.12.2019 14:13	BGT	16.12.2019 13:36
21	11.12.2019 14:41	BGT	14.11.2022 18:16
16	11.12.2019 14:40	BGT	15.09.2022 13:01
4	11.12.2019 14:39	BGT	20.08.2021 15:13
8	11.12.2019 14:16	BGT	26.09.2022 12:56
10	11.12.2019 14:16	BGT	14.11.2022 18:16
4	11.12.2019 14:39	BGT	15.09.2022 12:51
32	11.12.2019 14:40	BGT	26.09.2022 15:33
29	11.12.2019 15:23	BGT	15.09.2022 13:40
0	11.12.2019 14:13	BGT	11.12.2019 14:13
34	11.12.2019 14:14	BGT	14.11.2022 18:16
6	11.12.2019 14:14	BGT	15.09.2022 13:03
18	11.12.2019 14:14	BGT	14.11.2022 18:16
24	11.12.2019 14:14	BGT	26.09.2022 15:53
29	11.12.2019 15:27	BGT	26.09.2022 16:23
9	11.12.2019 14:09	BGT	14.11.2022 18:16
15	16.12.2019 13:37	BGT	26.09.2022 15:52
16	11.12.2019 14:10	BGT	15.09.2022 13:01
25	11.12.2019 14:11	BGT	14.11.2022 18:16
13	11.12.2019 14:10	BGT	26.09.2022 12:56
17	11.12.2019 14:10	BGT	15.09.2022 13:04
7	11.12.2019 15:25	BGT	26.09.2022 15:53
1	11.12.2019 14:11	BGT	25.03.2021 12:43
18	11.12.2019 14:11	BGT	15.09.2022 13:03