



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MBVMAS_2

Vårsemesteret, 2022

Åpen

Forfatter: Maria Svenaeus

Veileder: Kirsten Halle, Inger Benny Espedal Tungland (biveileder)

Tittel på masteroppgaven: Å spille hverandre gode: Om betydningen av en kroppslig musikalsk praksis

Engelsk tittel: Mutual support to bring out the best: Features of a bodily musical practice

Emneord: Musikk
Felleskap
Inkludering
Livsverdensfenomenologi
Kommunikativ musikalitet
Musikalsk praksis

Antall 30 015

ord:

+ vedlegg/annet: 2

Stavanger, 01.06.2022

dato/år

Å spille hverandre gode: Om betydningen av en kroppslig
musikalsk praksis

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på to års masterstudium i barnehagevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Den dokumenterer *en* barnehagelærerens musikalske praksis. Mitt ønske er å bidra til forståelse for musikkens rolle i arbeidet med utvikling av følelseskunnskap hos barn og betydningen av musikk som redskap i arbeidet med inkludering og fellesskap i barnehagen. Det har vært to spesielle og travle år med arbeid og studier parallelt. Det er flere som skal takkes: Heidi Johannessen, for at du både har tatt over arbeidsoppgaver når jeg har studert og alltid vært interessert i faglige diskusjoner. Uten deg hadde dette studiet ikke vært mulig å gjennomføre, din humor og ditt pågangsmot har inspirert meg. Kirsten Halle og Inger Benny Espedal Tunghand har vært mine veiledere og jeg er takknemlig for deres faglige dyktighet, råd og støtte underveis i prosessen. En stor takk til barnehagelæreren som lot seg observere og stilte opp til intervju, uten deg hadde ikke oppgaven blitt den samme. Takk også til medstudenter for gode samtaler, faglig utvikling og samarbeid. Etter to år med studier vil jeg spesielt takke min kjæreste og mine to barn, Rebecka og Miriam for at dere har holdt ut med meg, støttet og heiet meg frem. Uten dere hadde jeg ikke klart det. Vilja, Ask og Eira, i dere finner jeg inspirasjonen til stadig å oppdage verden på ny og å være åpen og til stede i øyeblikket.

Sammendrag

Et spørsmål som aktualiseres av endringer i barnehageloven i januar 2021, er om alle barn er inkludert som en del av fellesskapet i lek og aktiviteter. Fellesskap handler om menneskelig samspill, som i barnehagen i stor grad omhandler kroppslighet og førspråklige kompetanser. Med dette som bakgrunn vil jeg undersøke barnehagelærerens musikalske praksis. Formålet med studien er å få økt kunnskap om barnehagelærerens musikalske praksis og intensjonen er at studien skal kunne bidra til en forståelse for musikkens rolle i arbeidet med inkludering og fellesskap i barnehagen. Oppgavens problemstilling er: *På hvilke måter bruker barnehagelæreren musikk i arbeidet med inkludering og fellesskap i barnehagen?*

Med utgangspunkt i et livsverdensfenomenologisk perspektiv utforsker jeg *en* barnehagelærers praksis i møte med barn og musikk. Jeg undersøker hans kroppslige tilstedeværelse og subjektive erfaringer fra musikalske møter med barn. Sentralt i studien har vært å forstå hans perspektiv og tolkingsmønstre. Hovedfokuset i min studie er musikkens rolle i arbeidet med følelseskunnskap og fellesskap, med kroppslighet som utgangspunkt. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven baserer seg på Maurice-Ponty (1962) sin fenomenologi hvor sanselighet, persepsjon og kroppslighet er utgangspunktet for all kunnskap om oss selv og andre. I tillegg er Malloch & Trevarthens (2009) forskning om *kommunikativ musikalitet*, Ruuds (2019) beskrivelser av musikkens *bevegelsesaspekt* og Fredricksons (2001) «*broaden-and-build*» modell av positive følelser vesentlig teoretisk rammeverk i oppgaven.

Jeg har benyttet kvalitativt forskningsdesign med semistrukturert livsverdenintervju og observasjon. Det empiriske materialet består av observasjoner og intervju av *en* barnehagelærer i en barnehage med musikalsk profil. Hermeneutiske fortolkningsprinsipper og et livsverdensfenomenologisk perspektiv ble brukt i analysen av transkribert intervjumateriale og egne feltnotater fra observasjonene. I analysen av empirisk materiale ble tre kategorier identifisert. Kategoriene er beskrevet som: Å spille hverandre gode, Ubuntu- en kroppslig empatisk praksis og «*boblen*», en trygt rom hvor alle kan uttrykke seg.

Et samlet resultat viser til de store gevinstene ved bruk av musikk i arbeidet med fellesskap i barnehagen. Musikkaktiviteter bygger fellesskap ved at positive følelser og følelseskunnskap overføres til andre arenaer. Et viktig funn er noen kjennetegn på en kroppslig empatisk praksis som igjen påvirket barnas posisjon og mulighet til medvirkning: Barnehagelæreren hadde en lyttende holdning, viste en kroppslig lekenhet og var åpen og improvisatorisk.

Studien viser også at bruk av musikkaktiviteter ser ut til å bidra til økt relasjonell kompetanse og en mer empatisk væremåte hos barna. Et annet sentralt funn er bruken av mikrofon i musikkksamlinger, som et verktøy for å bygge selvtillit hos det enkelte barn og for å styrke trygghet og fellesskap i gruppen.

Min studie kan slik jeg ser det bidra til å belyse hva som kjennetegner en kroppslig musikalsk praksis og betydningen av et musikalsk fellesskap. Videre underbygger studien forskningsresultat av Kulset & Halle (2019) om konseptet «vi» som en viktig nøkkel til mer sang og musiserende i barnehagen og betydningen av et voksent fellesskap.

Abstract

Following the changes in the Kindergarten Act, one question which has become more relevant is whether all children are included as part of the community in play and activities. Human interaction is core in a community, and in the kindergarten the human interaction is mainly about physicality og prelinguistic competencies. On this basis, I want to examine a kindergarten teacher's musical practice.

The purpose of this research to increase the knowledge about the kindergarten teacher's musical practice with the intension of contributing to the understanding of the role of music on the development of emotional knowledge in children, and the importance of music as a tool for inclusion and a sense of community in the kindergarten. The question is: How does the kindergarten teacher use music in inclusion and togetherness in the kindergarten?

With a life-world phenomenological perspective, I explored *one* kindergarten teacher's practice encounters with children and music. I studied his physical presence and subjective experiences of musical encounters with children. A central point in this research has been understanding his perspective and interpretive patterns. The main focus in my research is the role of music in and how it connects to emotional knowledge and togetherness, with physicality as a starting point.

The theoretical basis for this research paper lies in Maurice Merleau-Ponty's (1962) phenomenology where sensuality, perception and embodiment are the source of knowledge about ourselves and others. Malloch & Trevarthen's (2009) research on communicative musicality, Ruud's (2019) descriptions of the movement aspect of music and Fredrickson's (2001) «broaden-and-build» model of positive emotions are essential theoretical framework in this thesis.

I have used qualitative research design with semi-structured life-world interviews and observations. The empirical material consists of observations and interviews with *one* kindergarten teacher in *one* kindergarten with a musical profile. Hermeneutic interpretive principles and a life-world phenomenological perspective were used in the analysis of transcribed interview material and separate field notes from the observations. In the analysis of the empirical materials three categories were identified. The categories are described as: Mutual support to bring out the best, the ubuntu - a bodily empathy practice and «the bubble», a safe space where everyone can express themselves.

An overall result refers to the great benefits of using music in working with the sense of community in the kindergarten. Music activities build a sense of community by transferring positive emotions and emotional knowledge to other areas.

One of the important findings is some features of a bodily practice which in turn influenced the children's position and opportunity to participate: The kindergarten teacher was actively listening, showed a physical playfulness and was open and improvising.

A prominent finding in my research is that the use of music activities seem to contribute to increasing the relational competencies and a more emphatic behavior in children. Another key finding is the use of microphone in music gatherings, as a tool in building self-confidence in the individual child, and to strengthen the sense of security and togetherness in the group.

In my view my research has made a contribution towards what is characterised a bodily empathic practice and the importance of a musical community. Furthermore, the research supports the research results of Kulset & Halle (2019) about the concept of «we» as an important key to more singing and music making in the kindergarten, and the importance of an adult community.

Innholdsfortegnelse

Å spille hverandre gode: Om betydningen av en kroppslig musikalsk praksis.....	2
Forord	3
Sammendrag	4
Abstract	6
1. Innledning	10
1.1 Bakgrunn for valg av tematikk.....	10
1.2 Avgrensning av problemstillingen	12
1.2.1 Musikkbegrepet.....	12
1.2.2 Inkludering.....	12
1.2.3 Fellesskap	12
1.3 Tidligere forskning innen temaet	14
1.4 Oppgavens oppbygging	16
2. Teoretiske perspektiver.....	16
2.1 Livsverdensfenomenologi	17
2.2 Kroppslighet-om kroppen som utgangspunkt for all kunnskap	19
2.3 Musikk som en handling.....	22
2.4 Dialogiske og monologiske perspektiver på språk og kommunikasjon.....	23
2.5 Emosjonell utvikling og kompetanse.....	24
2.6 Musikkens rolle i utviklingen av følelseskunnskap.....	27
2.7 Musikalsk identitet og tilhørighet	35
3. Metode	44
3.1 Begrunnelse for valg av kvalitativ metode	44
3.2 Livsverdensfenomenologisk tilnærming	46
3.3 Innsamling og analyse av kvalitative data	48
3.4 Observasjon.....	50
3.5 Semistrukturert livsverdenintervju	50
3.6 Forskerrollen	52
3.7 Reliabilitet og validitet.....	53
3.8 Forskningsetiske betraktninger.....	54
3.9 Fremgangsmåte ved analyse av data	55
4. Resultater og funn	57
4.1 Observasjon.....	58
4.2 Intervju	61

4.3 Å spille hverandre gode.....	62
4.4 Ubuntu, en kroppslig empatisk praksis	66
4.5 Boblen, et trygt rom der alle kan uttrykke seg.....	71
4.6 Avslutning	75
5. Diskusjon	76
5.1 Å spille hverandre gode.....	77
5.2 Ubuntu, en kroppslig empatisk praksis	78
5.3 Boblen, et trygt rom der alle kan uttrykke seg.....	81
6. Avsluttende refleksjon	82
7. Litteratur.....	84

Vedlegg 2

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tematikk

Min oppvekst var preget av musikk. Min far elsket klassisk musikk og så lenge jeg kan huske våknet jeg på morgenen til lyden av Mozart, Händel eller Bach fra stuens platespiller.

Musikken satte stemningen for dagen, den kunne være lett, lyst og lekende eller dramatisk og fylt av energi. Det var som om musikken åpnet et landskap av følelser, bilder og stemninger.

Da jeg var ni år gammel begynte jeg å spille piano og da jeg var tolv startet jeg i kor, noe jeg har vært en aktiv deltaker av i en eller annen form helt siden den gang. Kirkekor, skolekor, symfonikor og nå de siste ti år vokalgruppe. Korsang har vært en del av min hverdag helt siden den gang og bidratt til å gi meg en tilhørighet, venner, utvikling av ny kunnskap og følelse av mestring. Det å møtes og skape noe sammen, som oppstår i rommet, er en stor opplevelse for meg. Min stemme blir her et bidrag inn i et prosjekt hvor selve *musikken* er vårt felles opplevelseshom. Korsang gir meg fysisk og psykisk velvære, glede og energi.

Når jeg fikk egne barn og begynte å jobbe i barnehage for tretti år siden var sangen og musikken en naturlig tilnæringsmåte til barna. Jeg benyttet musikk og sang i mange situasjoner, både bevisst og ubevisst. «Du har visst en sang for alle situasjoner du», var det en kollega som sa til meg en gang. Mine barn protesterte da de var tenåringer ved å konsekvent gå fem meter bak meg på kjøpesenteret for ikke å bli assosiert med meg. «Nå synger hun igjen!» «Hysj da mamma!» Selv om musikken og sangen har vært positiv, for meg selv og andre, så har den altså ikke utelukkende vært til glede. I barnehagen og hjemme ble sangbøker utslitt, instrumenter ble brukt og eventyr ble dramatisert med hjelp av musikk, sang og bevegelse. Musikken akkompagnerte dagene i barnehagen -godmorgensanger, ryddesanger, tursanger, spisesanger og godnattsanger ble flittig brukt. Musikken har for meg vært en naturlig måte å nærme meg barn på.

Min bakgrunn gjør at jeg har en forforståelse om at musikk etablerer fellesskap, den er kroppslig, relasjonell, og den spiller på følelser. Disse erfaringene av musikk som en relasjonell væremåte har påvirket mitt valg av tema i oppgaven, og bidratt til ønsket om å undersøke en barnehagelærers kroppslige musikalske praksis. Jeg må være oppmerksom på egen forforståelse for å unngå at den bidrar til å begrense fortolkningsmulighetene i denne studien.

Første januar 2021 ble barnehageloven endret, og et nytt kapittel om psykososialt barnehagemiljø var en av flere viktige endringer i loven. Alle ansatte har nå en plikt til å følge med på hvordan samtlige barn i barnehagen har det og skal gripe inn hvis barn utsettes for krenkelser. Dette kan for eksempel være utestengning fra lek, plaging, mobbing, vold eller diskriminering (Barnehageloven, 2005, § 41).

Spørsmålet som er aktualisert av nytt lovverk er om alle barn er inkludert som en del av fellesskapet i lek og aktiviteter i barnehagen. Kunnskapsdepartementet utnevnte i 2017 en ekspertgruppe med målsetning om å bidra til at alle barn får et tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole (Nordahl et al., 2018, s. 6). Ekspertgruppen bak Nordahl rapporten (2018) fastslår at hjelp og støtte for de barn som trenger det skal «iverksettes tidlig, den skal være tilpasset den enkelte og foregå innenfor inkluderende fellesskap» (s.8). Tematikken har etter min mening høy aktualitet og samfunnsmessig relevans. Etter innføringen av nytt lovverk melder seg spørsmålet om alle barn er inkludert som en del av fellesskapet i lek og aktiviteter i barnehagen.

Å være en del av et fellesskap er et menneskelig behov. Fellesskap handler om menneskelig samspill, som i barnehagen i stor grad omhandler kroppslighet og førspråklige kompetanser. Med dette som bakgrunn vil jeg undersøke *en* barnehagelærers musikalske praksis og min problemstilling er: *På hvilke måter bruker barnehagelæreren musikk i arbeidet med inkludering og fellesskap i barnehagen?*

Mitt ønske er at oppgaven kan bidra til å løfte frem betydningen av musikk som redskap for inkludering og fellesskap i barnehagen, og gi et bidrag til hva som kjennetegner en kroppslig musikalsk praksis.

Nøkkelbegreper i problemstillingen er *musikk, inkludering og fellesskap*. I denne oppgaven er innleverte tekster i løpet av masterutdanningen delvis integrert og bearbeidet. Tekstene er:

- Hvordan håndtere det uforutsigbare, tekst til emnet MBV 160
- Teoretiske perspektiver og metodologiske overveielser, tekst til emnet MBV 160
- Om de yngstes medbestemmelse i barnehagen, tekst til emnet MBV 160
- Personlig kompetanse, om intuisjon og improvisasjon, tekst til emnet PVE 100
- Innledning, teori og begreper, tekst til emnet MBV 115

1.2 Avgrensning av problemstillingen

1.2.1 Musikkbegrepet

Min problemstilling for masteroppgaven er: På hvilke måter bruker barnehagelæreren musikk i arbeidet med inkludering og fellesskap i barnehagen? I musikkbegrepet i denne problemstilling ligger aktiviteter som inkluderer sang, rytme og bevegelse. Det finnes forskjellige oppfatninger om hva musikk er utfra faglig bakgrunn, og et mangfold av musikalske kunstformer. Ulike kulturer har ulike begreper for musikk, i vestlig tradisjonell musikkteori beskrives musikk med begreper som harmoni, rytme, tempo, takt og dynamikk. Det finnes også mange måter å skape musikk på. Den kan være et resultat av improvisasjon eller komponert (Ruud, 2021). Utfra faglig og kulturell bakgrunn finnes det altså forskjellige oppfatninger om hva musikk er. Jeg baserer min tilnærming på senere tids musikkpedagogers forståelse av musikk som en handling, altså noe vi gjør:

«Musikkpedagoger og musikkterapeuter har i den senere tid begynt å bruke musikk som et verb i stedet for et substantiv, altså som noe vi gjør. På engelsk omtales dette som «musicking» eller «musicing», noe som i norsk oversettelse har blitt til å «musikkere» (Ruud, 2021)

1.2.2 Inkludering

Beskrivelsene av hvordan inkludering skal forstås er mange, de vektlegger ulike sider ved begrepet og utfyller og overlapper til dels hverandre. Jeg velger her å bruke en definisjon fra Statped's temasider for inkludering.

«Inkludering kan beskrives som fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte. Med fellesskap menes her tilgang til sosialt fellesskap med jevnaldrende i det allmennpedagogiske tilbudet i eget nærmiljø. Deltakelse beskrives som en toveis prosess, og handler både om å bidra inn i fellesskapet, og samtidig ta imot fra fellesskapet» (Statped, 2020).

1.2.3 Fellesskap

Det finnes også mange definisjoner av fellesskap, denne er hentet fra Civitas politiske ordbok.

*«**Fellesskap** er et begrep som ofte knyttes til ulike sammenhenger, for eksempel fellesskapet i en familie, i et land, i en menighet eller i det globale fellesskapet. Fellesskap fordrer at det er snakk om flere enn ett individ, og at det er noe som er*

felles. Som deltaker i et felleskap inngår man i en større enhet hvor noe er felles, enten det er i ekteskapet eller som borger i et land» (Kolbeinstveit, 2017).

Samfunnsvitenskapelig ordbok sier følgende om menneskets behov:

«Individet har en rekke behov, fra grunnleggende behov som mat og drikke, til behov for litteratur og kunst. Mennesket har også behov for fellesskap med andre mennesker, psykologiske behov for å bidra til fellesskapet, og et behov for anerkjennelse» (Burkeland & Veiden, 1999, s.21).

Definisjonen gir mening fordi den viser til menneskets grunnleggende behov for å høre til og for å bidra. Å være en del av et fellesskap er altså et grunnleggende menneskelig behov.

Fellesskap handler etter mitt syn om samspill og kommunikasjon, og menneskelig samspill handler i stor grad om kroppslighet og førspråklige kompetanser i barnehagen. I denne oppgaven vektlegger jeg hvordan *en* barnehagelærer bruker musikk i sitt arbeid med inkludering og fellesskap i barnehagen. Ved å undersøke *en* praksis i dybden vil jeg få økt kunnskap om musikkens rolle i arbeidet med følelseskunnskap og fellesskap med kroppslighet som utgangspunkt. Jeg er nysgjerrig på hvilke konsekvenser mer kunnskap om dette kan gi for yrkesutøvelsen og også for barnehagelærerutdannelsen.

Mitt ønske er at oppgaven kan bidra til å løfte frem betydningen av musikk som redskap for inkludering og fellesskap i barnehagen, og gi et bidrag til hva som kjennetegner en kroppslig musikalsk praksis.

Inkludering i barnehagen kan skje på mange måter, gjennom å snakke med barna, fange opp noe i deres samtaler, ved at barn forteller eller ved at vi legger merke til endringer i adferd som krever vår oppmerksomhet. Oppgaven avgrenses mot disse formene for inkludering, da den fokuserer på hvordan barnehagelæreren jobber med inkludering og fellesskap med *musikk* som redskap. Hensikten med studien er å søke større kunnskap om hvordan barnehagelæreren bruker musikk i sitt arbeid med inkludering, og hvilke konsekvenser mer kunnskap om dette kan gi for yrkesutøvelsen og barnehagelærerutdannelsen. Min intensjon er at studien kan bidra til å løfte frem betydningen av musikk i barnehagen som redskap for inkludering og fellesskap, og bidra til en forståelse for musikkens rolle som medierende redskap for følelseskunnskap og sosial kompetanse. Musikkaktiviteter brukes i dag i mange barnehager, i forskjellig utstrekning. Det kan være rom for en utvidelse og utvikling av musikkaktivitetene

og en større forståelse for hvordan disse aktivitetene kan brukes som verktøy i arbeidet med inkludering i barnehagen. Ved å kartlegge praksis er mitt mål å skape refleksjon og bevisstgjøring rundt temaet og løfte frem noen kjennetegn på en kroppslig musikalsk praksis.

1.3 Tidligere forskning innen temaet

Oppgavens problemstilling er: På hvilke måter bruker barnehagelæreren musikk i arbeidet med inkludering og fellesskap i barnehagen? Med utgangspunkt i et livsverdensfenomenologisk perspektiv utforsker jeg *en* barnehagelærers praksis i møte med barn og musikk. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven ligger i Maurice Merleau-Ponty (1968) sin fenomenologi. Jeg har gjort litteratursøk nasjonalt og internasjonalt for å finne eventuelle tidligere studier om dette emnet. Noe litteratur er funnet i Bibsys og annet er arbeider jeg har blitt kjent med gjennom studiet som er relevant for tematikken. Denne masteroppgaven bygger videre på disse arbeidene.

Artikkelforfatterne Kirschner & Tomasello (2010) har studert virkningen av felles musikkaktiviteter hos fireåringer. De hevder å ha funnet støtte for at musikkaktivitetene oppmuntrer deltakerne til å opprettholde en audiovisuell representasjon av en felles intensjon, og et felles mål, når deltakerne synger og beveger seg i rytme sammen med hverandre. Her tilfredsstilles et iboende ønske vi har for å dele følelser og opplevelser med hverandre. Forskerne viser også til at musikk og dans fungerer som adferdsmessige verktøy for sosial tilknytning.

Malloch & Trevarthen (2009) utforsker en tenkemåte om hvordan menneskets kropp og sinn fungerer sammen og er avhengig av hverandre. De skriver at vi deler meningsfulle relasjoner og mening gjennom en *kommunikativ musikalitet*. Denne defineres som vår medfødte motivasjon og evne til å dele noe meningsfullt gjennom stemme, puls og bevegelse.

Vist (2014) har i sin forskning undersøkt musikkens rolle i barns utvikling, og da spesielt intersubjektive aspekter av følelseskunnskap. Det kan virke som om barn er predisponert for å hente emosjonell informasjon fra lyd fra personer rundt dem, og Vist (2014) fremholder musikken som et medierende redskap for følelseskunnskap og sosial kompetanse

Ruud (2019) har sett på musikkens spesielle evne til å kroppsliggjøres. Ifølge Ruud (2019) vekker musikk følelser som rammer inn spesielle opplevelser og den er sentral i menneskets

produksjon av minner. Han argumenterer for at det auditive bør vektlegges mer i forståelsen av hvordan vi knytter oss til opplevelser i tid og rom. Ruud (2019) behandler også musikkens *bevegelsesaspekt*, og viser til at musikk utfolder seg i tid og bevegelse, og er knyttet til ulike følelsesvalører.

Cross, Laurence & Rabinowitch (2012) undersøker i sin artikkel empatiens rolle i kreativt musikalsk samspill og relasjonen mellom empati og deltakelse i kreative musikalske prosesser. De beskriver hvordan empati kan relateres til prosesser som er viktige i sosialt samspill. Disse prosessene kan være automatiske, rasjonelle eller kroppslige. Artikkelen viser hvordan strukturerte musikalske samspillsituasjoner som vektlegger adferd rettet mot andre kan hjelpe barn å utvikle evnen til empati.

Kulset & Halle (2020) sin studie viser til betydningen av å involvere hele personalet i musikalsk praksis. Opplevelsen av et felles «vi» i form av et voksent fellesskap blir her undersøkt. Gjensidig støtte og et trygt miljø som gir rom for utviklingen av en felles positiv musikalsk identitet fremheves som en nøkkelfaktor i musikkaktiviteter og er et viktig funn i denne studien.

Fredrickson (2001) beskriver i sin forskning et nytt teoretisk perspektiv rundt positive følelser som hun kaller «*broaden-and-build*» modellen. Denne modellen viser til at opplevelsen av å dele positive følelser øker menneskers tanke- og handlingsrepertoar, og at dette i sin tur bygger varige psykologiske, fysiske, intellektuelle og sosiale ressurser.

Jeg har nå presentert noen studier som kan ses i sammenheng med min egen studie som omhandler musikkens rolle i arbeidet med utvikling av følelseskunnskap og sosial kompetanse hos barn, og betydningen av musikk som redskap for fellesskap og inkludering. Jeg har valgt å gjennomføre en studie hvor jeg undersøker hvordan *en* barnehagelærer bruker musikk i sitt arbeid med inkludering og fellesskap. Denne studien gjennomføres ved å studere hans musikalske praksis i dybden. På denne måten vil jeg få en sentral kunnskap om praksis knyttet til musikk og fellesskap, som igjen kan knyttes opp mot relevant teori. Studien kan dermed være et supplement til eksisterende forskning, eller kunne bidra med ny kunnskap på området.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av seks kapitler. I første kapittel, innledningen, presenteres problemstillingen, dens samfunnsrelevans og avgrensninger. Definisjoner gis på nøkkelbegreper i problemstillingen. Teoretiske perspektiver behandles i kapittel to hvor livsverdensfenomenologien har en sentral plass. Kapittel tre er et metodisk kapittel som omhandler livsverdensfenomenologisk tilnærming, forskerrollen, forskningsetiske betraktninger og analyseprosessen. Den empiriske undersøkelse blir beskrevet i kapittel fire, her presenteres resultater og funn fra observasjoner og intervju. Femte kapittel tar for seg diskusjon av resultater, her drøftes de tre kategoriene: Å spille hverandre gode, *Ubuntu*, en kroppslig empatisk praksis og *Boblen*- et trygt rom der alle kan uttrykke seg opp mot aktuell teori og forskning. Konklusjoner trekkes i oppgavens avsluttende kapittel, her beskrives sentrale funn i oppgaven og mulige konsekvenser disse kan få for faget og videre praksis i barnehagen.

I denne oppgaven undersøker jeg barnehagelærerens musikalske praksis i arbeidet med inkludering og fellesskap i barnehagen. Med utgangspunkt i et livsverdensfenomenologisk perspektiv utforsker jeg *en* barnehagelærers praksis i møte med barn og musikk. Min forskerrolle i observasjonene var som delvis deltakende observatør. Intervjuet som ble gjennomført var et semistrukturert livsverdenintervju. Det empiriske materialet består av observasjoner og intervju av *en* barnehagelærer i en barnehage med musikalsk profil. Hermeneutiske fortolkningsprinsipper og et livsverdensfenomenologisk perspektiv ble brukt i analysen av transkribert intervjumateriale og egne feltnotater fra observasjonene. I analysen av empirisk materiale ble tre kategorier identifisert. Kategoriene er beskrevet som: Å spille hverandre gode, *Ubuntu*-en kroppslig empatisk praksis og «*boblen*», et trygt rom hvor alle kan uttrykke seg.

2. Teoretiske perspektiver

I dette kapittel vil jeg redegjøre for de teoretiske perspektivene oppgaven bygger på og forskning som er relevant for min problemstilling og empiri. Med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv utforsker jeg en barnehagelærers praksis i møte med barn og musikk. Jeg undersøker hans kroppslige tilstedeværelse og subjektive erfaring av musikalske møter med barn. Jeg har valgt en livsverdensfenomenologisk teoretisk tilnærming til min

problemstilling. Utfordringen i denne tilnærmingen fremstår som interessant for meg. Denne går ut på å komme nær nok erfaringen og samtidig være på jakt etter det som er felles.

Maurice Merleau-Ponty (1962, 1968) sin fenomenologi er det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv er sanselighet, persepsjon og kroppslighet utgangspunktet for all kunnskap om seg selv og verden.

Livsverdensfenomenologisk teori utgjør en viktig del av teorigrunnlaget for oppgaven. Denne teorien kan bidra til forståelse rundt førspråklige og ikke språklige måter å erkjenne verden og seg selv på og belyse den musikalske praksisen. Med denne tilnærming vil jeg kunne tilføre nye perspektiver til tidligere forskning innen musikkens rolle for utviklingen av fellesskap i en gruppe.

Hovedfokus i min studie er musikkens rolle i arbeidet med fellesskap, følelseskunnskap og empati med kroppslighet som utgangspunkt. Teori og begreper som sammen med barnehagelærerens erfaringer kan belyse mitt prosjekt er: Johansson & Løkken (2014) om kroppslighet, Drugli (2019) om emosjonell utvikling og kompetanse, Vist (2014), om musikk som medierende redskap for følelseskunnskap og sosial kompetanse, Ruud (2019) om musikkopplevelser og identitet, Cross, Laurence & Rabinowitch (2012) om empatiens rolle i kreativt musikalsk samspill og relasjonen mellom empati og deltakelse i kreative musikalske prosesser, Bjørkvold (1989) om leken som det musiske menneskets ytringsform og Malloch & Trevarthen (2009) om kommunikativ musikalitet.

Johansson & Rosell (2020) sin studie om kompleksiteten i små barns kommunikasjon med utgangspunkt i livsverdensfenomenologien har også vært viktig lesing med den tilnærmingen jeg har valgt. Rommetveit (2008) bidrar med et dialogisk perspektiv på kommunikasjon. Utover dette har jeg brukt aktuell forskning om musikk og musikkutøvelse i barnehagen: Halle (2012), Kirschner & Tomasello (2010), Kulset & Halle (2020), Johansson (1999), Hole (2017) Steinsholt (2006) og Fredrickson (2001).

2.1 Livsverdensfenomenologi

Jeg har valgt en livsverdensfenomenologisk tilnærming i min studie. Menneskers erfaringer av og perspektiv på et fenomen er i fokus i fenomenologisk forskning (Johansson, s.43). Det er et grunnleggende utgangspunkt i fenomenologisk forskning å skape møter mellom forskere og deltakere og å skape broer mellom livsverdener (Johansson & Rosell, 2020, s. 76).

Fenomenologien har sin opprinnelse i en filosofisk tradisjon og består av en variasjon av forståelse av fenomenologi med røtter i Husserls filosofi. Husserl var blant dem som mente at det som styrer menneskelig adferd er fundamentalt forskjellig fra det som styrer det biologiske livet ved at «*mennesket reflekterer og søker et meningsgrunnlag for en handling*» (Bjørkum, 2016, s. 430). I boken *Metodologi for studier i, om og med førskolan* beskriver Johansson & Rosell (2020) hvordan forskere med utgangspunkt i livsverdensfenomenologien og dens filosofiske grunnantakelser har utviklet et teoretisk grunnlag for empirisk forskning. (s.73). Livsverdensfenomenologi er en av flere retninger i denne bevegelsen.

Jeg har tatt utgangspunkt i livsverdensfenomenologi utviklet av Maurice Merleau-Ponty (1962). Forskning bør ifølge denne tradisjonen rette seg mot verden som subjektiv og relativ, ikke objektiv og absolutt. For forskere i barnehagen betyr dette et forsøk på å forstå barn og voksne med utgangspunkt i deres erfaring og levde liv, og forskeren er en del av den verden som studeres. I følge Merleau-Ponty eksisterer vi i en verden av mening, forståelse og betydninger og det finnes ikke noe utenfor denne verden. Merleau-Ponty bruker begrepet *væren-i verden* som vektlegger kroppens betydning for menneskers erfaringer.

Livsverdensbegrepet er sentralt i teorien og refererer til livsverden vi er i, og at menneskers aktive forhold til verden er utgangspunkt for vår forståelse av verden (Johansson og Rosell, 2020, s. 75). Fenomenologi som kvalitativ metodisk tilnærming innebærer å beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelsen av, et fenomen med mål om å gi en nøyaktig beskrivelse av personenes egne opplevelser (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.78). Med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv er kroppslighet, sanselighet og persepsjon utgangspunktet for all kunnskap om oss selv og verden. Kroppens erfaringer er uttalte og umiddelbare og er grunnlaget for all vår viten om verden og oss selv (Merleau-Ponty, 1962).

Bengtsson (2005) referert i Johansson og Rosell (2020) viser til to vilkår som må oppfylles ved empirisk livsverdensforskning. For det første må livsverden kunne gjøres til et kunnskapsobjekt som vi kan studere. For det andre må livsverdensfenomenologi ikke bli værende en filosofi (s.76). Verden kan altså ikke reduseres til teori og begreper, vi må velge en regional ontologi og tilpasse antakelser til barnehageverden. Barnehagen er en regional livsverden hvor handlinger, barn og voksne gir mening til denne verden som i sin tur får betydning for det vi studerer. Livsverdensteori kan hjelpe pedagogen eller forskeren til å

oppdage menneskers perspektiv og intensjoner. For å forstå voksne eller barn må vi være nær, i psykisk og fysisk forstand. Vi deler en livsverden, er i en sammenheng og voksnes perspektiv og intensjoner har en betydning for hvordan barns initiativ fremstår. Med utgangspunktet at makt er til stede i alle relasjoner er barn spesielt utsatt. Johansson viser til at en måte å håndtere denne utfordringen på er å prøve forskningens og den pedagogiske praksisens filosofiske grunner og være kritisk til den metoden vi bruker når vi nærmer oss barns perspektiv og livsverden (Johansson, 2003, s.55). Med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv forhandler vi mening og kommuniserer med kroppen. Dette beskrives videre i neste kapittel.

2.2 Kroppslighet-om kroppen som utgangspunkt for all kunnskap

Med utgangspunkt i Merleau-Ponty forstår vi at vi ikke bare har en kropp, men at vi samtidig *er* en kropp, som kan iakttas utenfra som et objekt. Kroppslige handlinger og tale er likeverdige aspekter av samme sak, ordets mening ligger ikke i ordet som lyd og gestens mening heller ikke i gesten som fysiologisk fenomen. Selve møtet mellom mennesker er ifølge Merleau-Ponty en forutsetning for at vi skal kunne forstå hverandre og delta i hverandres livsverden (Merleau-Ponty, 1994). Kroppsselve er da selve utgangspunktet for all erfaring og refleksjon. En primær erfaring av vår egen kropp går forut for refleksjoner omkring et «jeg». Denne erfaringen forankres tidlig i livet og eksisterer som bakgrunn for all sansing og erfaring (Ruud, 2019, s.107). Følelsesbevissthet involverer da alltid et kroppslig aspekt og denne kroppsbevissthet utgjør et viktig aspekt i identitetsdannelsen. Kroppsligheten har to dimensjoner, en kroppsopplevelsesdimensjon og kroppslig ekspressivitet, å la opplevelsen komme til uttrykk i små og store kroppslige gjensvar (Ruud, 2019). Vi kobler oss på hverandre emosjonelt og kroppslig, blir berørt og berører hverandre. Vi sanser og opplever verden gjennom kroppslig persepsjon og betydningen av det vi opplever finner vi på bakgrunn av tidligere erfaringer (Hole, 2017, s.87).

Johansson & Løkkens (2014) studie utfordrer oss til å se på barns kroppslighet og forbindelsen denne har med sanser og bevissthet. Merleau-Pontys fenomenologi og dens koblinger til sensorisk pedagogikk blir her utforsket. Kroppen er ifølge Merleau-Ponty senter for all vår kunnskap, vi hører og blir hørt, ser og blir sett, samtidig. Forskerne understreker betydningen av sensorisk viten som foregående akademisk kunnskap. En pedagogikk basert på disse antakelsene kaster lys over vår fysiske eksistens hvor vi er sammenflettet med det vi

opplever, barn, pedagoger og forskere. En sånn pedagogikk utfordrer pedagogene med en forståelse av at de i møter med barn er sammenflettet gjennom sansene og kroppen.

(Johansson & Løkken, s. 896).

Ilje- Lien (2016) retter i sin artikkel blikket mot kroppen som formidler av mening og kommunikasjon, og gleden og verdien av å være her og nå i egen kropp. Ilje-Liens forskning er relevant for meg fordi hun fremholder viktigheten av å verne om barns estetiske og kroppslige uttrykk i fellesskapet. Forfatteren vil løfte frem nødvendigheten av å skape arenaer for kroppslige forhandlinger som handling og bevegelse, også i tiden etter at talespråket kommer. I artikkelen brukes begrepet kroppslige forhandlinger om meningsytringer og erfaringer gjennom kroppslige handlinger uten verbalisering (Ilje -Lien 2016). Forfatteren ønsker å undersøke om en arena for handlende deltakelse i en barnegruppe kan være nok så lik en mere verbalisert deltakelse. Vi uttrykker mening og kommuniserer med kroppen, forfatteren søker i sin undersøkelse å finne bekreftelse på at dette er et menneskelig behov også etter at talespråket er på plass. Teksten kan leses som en kritikk mot rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2011) hvor kroppslighet som uttrykk blir beskrevet som et prestadium til sosiale og kommunikative ferdigheter, i motsetning til egenverdien av å være til stede i, og uttrykke seg med kroppen.

Forfatteren er opptatt av at vi skal gi rom for det barn formidler og forhandler med kroppen også etter at talespråket har begynt å utvikle seg, og av egenverdien av barns kroppslige uttrykk som noe sanselig og kommunikativt (Ilje-Lien 2016). Hun viser til faren for at vi mister interessen for dette når vi i økende grad er opptatt av språkutvikling.   forhandle mening med kroppen er et dypt menneskelig behov som vedvarer etter at talespråket begynner å utvikle seg (Ilje -Lien 2016). Forfatteren er inspirert av filosofien til Hanna Arendt (1996) og hennes begrep *fremtredelsesrom*. *Fremtredelsesrom* er Arendts benevninɡ på det mulige mellomrommet mellom individene i et fellesskap (ibid.:205). Arendts (1996:179) begrep «`noens` fødsel» omhandles også i teksten. I følge Arendt er dette å bli «noen» i et fellesskap er en medfødt mulighet og frihet vi alle kan ta i bruk ved å tale og handle.

Ilje-Lien (2016) beskriver at formingsvirksomheten i barnegruppene var preget av kroppslige forhandlinger med eget og andres materiale som dominerende strategi for å forhandle og formidle mening med andre barn. Hun mener å se at barns arbeid med formingsmateriale like mye dreier seg om å forhandle med materialets motstand, egenart og muligheter som om et

spesifikt formidlingsuttrykk (Ilje-Lien 2016). Med utgangspunkt i sine observasjoner utfordrer hun barnehagepersonalet til å se på barns møter med materialet som kroppslige forhandlingsprosesser med egenverdi og mening her og nå.

Hun hevder videre med utgangspunkt i observasjonene og sin egen opplevelse at personalets forventninger om representative uttrykk gjør at barnas kroppslige forhandling med materialer i mindre grad får rom og plass. Hun mener også å ha sett og opplevd at personalets behov for å verbalisere prosessen kan hemme barnas skapende arbeid. I forlengelsen av undersøkelsen viser forfatteren til to perspektiver som begge omhandler viktigheten av å ikke presse barns mangfoldige uttrykk inn i et tilpasset voksent uttrykk.

- 1) Viktigheten av å verne om barns estetiske og kroppslige uttrykk i en hverdag som ofte styres av voksnes krav til språk, motorikk og andre ferdigheter.
- 2) Å være bevisst sin egen rolle som medskapende i kreative prosesser. Den voksnes handlinger og respons (verbal eller ikke) påvirker barna og prosessen.

Merlau-Pontys (1968:248) begrep «flesh» som uttrykk for relasjonen kropp-verden, der kropp og verden er av samme struktur refereres også til i teksten. Merlau-Ponty (1968) hevder at menneskene, objektene og komponentene griper inn i hverandre og låner fra hverandres kropp.

Kroppslige erfaringer er utgangspunkt for barnets viten om verden og seg selv. Fortellingen om oss selv baseres på erfaringer som er dynamiske og som bygger på minner. Disse strukturene som er bygget opp av rytme, bevegelse og melodiske mønstre er råmaterialet i all menneskelig kommunikasjon (Ruud, 2019). Utviklingen av selvet baserer seg på spebarnets opplevelse av indre og ytre struktur som et utgangspunkt for handling, meningsskaping og følelser. Dynamikken i den menneskelige bevegelsen er altså utgangspunktet for all kommunikasjon. Vi har en medfødt evne til å dele emosjonell mening med andre gjennom bevegelse, gester, puls og rytme (Malloch & Trevarthen, 2009).

Musikk har ifølge Ruud (2019) en spesiell evne til å kroppsliggjøres. Musikk vekker følelser som rammer inn spesielle opplevelser og er sentral i menneskets produksjon av minner. Gjennom musikkopplevelser forteller vi historier om oss selv. Forskning viser at musikken er en katalysator i produksjon av minner (Ruud, 2019, s.16). Vi velger blant minnene og setter sammen et bilde av oss selv som gir mening. Forholdet til kropp, smak, naturen og

omgivelsene er tett knyttet opp til erindringer om musikk. Ved å lytte til minnene en person har om musikk kan vi få fatt på hvor personen kommer fra og i hvilken retning hun beveger seg. Musikkopplevelsen er kroppsliggjort erfaring og tidlige minner av musikk er veimerker i en personlig livshistorie (Ruud, 2019, s. 199). Videre argumenterer Ruud (2019) for at det auditive bør vektlegges mer i forståelsen av hvordan vi knytter oss til opplevelser i tid og rom og hevder at det visuelle preger vestens forståelse og hva vi velger å gi oppmerksomhet. Tilstedeværelse og orienteringsevne aktiveres fordi lyd og musikk har en egen evne til å berøre kroppen og sansene, og aktivere mennesker. Musikalske minner skaper kontinuitet og kronologi i livet. Musikken blir en kroppsliggjort kunnskap som er lagret i vaner i kroppen og som utløses ved felles deltakelse, til forskjell fra en skrevet kunnskap som vi finner i ulike former av tekster (Ruud, 2019, s.207).

Malloch & Trevarthen (2009) utforsker en tenkemåte hvor menneskets kropp og sinn fungerer sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. De undersøker hvordan vi deler hverandres liv og skaper mening i våre ulike kulturer, og presenterer bevis for å støtte sitt syn: at vi er utviklet for å tenke, vite, kommunisere og vise omsorg gjennom *bevegelse*. Dette gjør vi når vi har følelsen av å være «in tune» med egne følelser, og samtidig deler energi og harmoni i relasjoner og aktiviteter. Vi deler altså meningsfulle relasjoner og mening gjennom en *kommunikativ musikalitet* (Malloch & Trevarthen, 2009). I neste kapittel omhandles ulike perspektiver på musikk.

2.3 Musikk som en handling

Musikkperspektivet i musikkantropologien har de senere år endret seg fra å beskrive musikkformer, og instrumenter og studere musikk i dens kulturelle og sosiale kontekst til en forståelse av musikken som et verb, noe vi gjør (Ruud, 2019). For å begripe musikkens virkning på oss må vi forstå intensjonen. Denne forståelsen av musikk som et verb fremhever hva kunsten kan *gjøre* med oss. På denne måten bidrar musikk ifølge Ruud (2019) til å endre den sosiale virkeligheten gjennom et spill med symbolske meninger som avkodes gjennom musikkopplevelsen. Han viser videre til at en korrigerende av musikkperspektivet er på sin plass og at det er uendelig mye mer musikk i verden enn det som kan kategoriseres som et «verk». Han presenterer en rekke eksempler på hvordan musikkopplevelser er formet utfra bestemte biografiske og situasjonsbestemte sammenhenger (s.72). Musikken produserer relasjon til tid og sted ved at den fargelegger hendelser i livet med følelser, og gir mening til verden vi lever i.

Bjørkvold (1989) viser til hvordan den menneskelige uttrykksformen bevegelse er nedfelt språklig i begrepet lek, og fremhever ordet lek som dekkende for det musiske menneskets egen kulturelle ytringsform. Grunnbetydningene av ordet *lek* rommer klare musiske elementer av lyd og bevegelse. Ordet lek kan føres tilbake til det gotiske ordet *laiks* som blant annet betyr dans og rytmisk bevegelse. Den samme betydningen finner vi i dagens norsk i ordet *kappleik*, der dans, spill og musikalsk fellesskap er viktige elementer. I flere ulike språk har ordet for lek dobbeltbetydningen spill/lek. Leken rommer i Bjørkvolds beskrivelse viktige elementer av bevegelse og lyd i en totalitet. Fra tidlig spedbarns stadium er lyd og bevegelse barnets erkjennelsesmessige utgangspunkt. Barna tar i bruk og videreutvikler dette sanseapparatet i en kryssning mellom fantasi og virkelighet. I barnehagealder kommer det til full utfoldelse i utviklingen av en barnekultur, som er menneskelig og nasjonalt forankret. Barnekulturens spontane sangutfoldelse står ifølge Bjørkvold (1989) mye nærmere begrepet lek enn det gjør et voksent tradisjonelt musikkbegrep. Dette mener jeg er et viktig perspektiv å ha med i tankene i videre lesing av oppgaven. På bakgrunn av redegjørelsen over, altså at musikk er et språk og en kommunikasjonsform, er det relevant å belyse et perspektiv på språk og kommunikasjon som kan fungere som bakteppe. Dette gjøres i neste kapittel.

2.4 Dialogiske og monologiske perspektiver på språk og kommunikasjon

Rommetveit (2008) har laget et utkast til en tverrfaglig orientert og generell teori om dialogen som en grunnleggende kommunikasjons- og samlivsform. Denne omtaler han som *dialogisme*. Grunnlaget for teorien er flere tekster han har tolket. Han gir oss et «grundig gjennomtenkt dialogisk alternativ til rådande kognitivistisk, individualistisk og monologisk basert teori om språk, tanke og kommunikasjon» (Rommetveit, 2008, s.92).

Rommetveit tar utgangspunkt i tre til dels relaterte tema i sin fremstilling av dialogismen (Rommetveit, 2008, s.97). Det første temaet viser til et dialogisk basert syn på relasjonen mellom språk og tanke, hvor forfatteren hevder at tenkningen har dialogen som mål. Språket fører til tanker nettopp fordi vi er i relasjon og vil formidle et budskap. Neste tema omhandler språklig kommunikasjon som et samarbeidsprosjekt. Ifølge Rommetveit har vi en innebygd adressivitet i vår tanke og tale (Rommetveit, 2008, s.97). Språket fungerer som en automatisert komponent i vår mentale kapasitet og gjør oss avhengig av andre. Dette kan forstås som at språket og dialogen har blitt en del av vår menneskelige natur. Vi har laget kategoriseringer og forståelser til våre egne når vi lærte vårt morsmål og vi er på et vis fanget

i vår mentale aktivitet. Dette synet fører oss til konklusjonen at mottakeren av et språklig budskap er medforfatter av innholdet i budskapet (Rommetveit, 2008, s.99). Det tredje temaet omhandler dialogen som bro fra den individuelle psyken inn i et språklig-kulturelt kollektiv (Rommetveit, 2008, s.97). Han beskriver ordet som er på vandring fra generasjon til generasjon og hvordan barnet i dialog med voksne gradvis deltar i en felles kulturarv som er i stadig utvikling (Rommetveit, 2008, s 100-101). Rommetveit gir oss et dialogisk alternativ til en monologisk forankret tankegang hvor taleren alene er eier av budskapet. Den grunnleggende forskjellen mellom perspektivene er ifølge forfatteren at adressaten blir gitt epistemisk medansvar i dialogen i et dialogisk perspektiv (Rommetveit, 2008, s. 110-111).

Et dialogisk perspektiv som det Rommetveit beskriver resonnerer med meg fordi det fører til refleksjon rundt hvordan jeg selv inngår i dialoger og samhandling og hvilket syn jeg har på kunnskapsformidling. Med et dialogisk perspektiv på kommunikasjon møter jeg en kollega som medmenneske og en mulig medskaper av min egen biografi. Dette er nyttig for meg fordi det også gjør noe med min etiske grunnholdning. Jeg kan lære, få ny forståelse og utdypet kunnskap i den rollen jeg har. Perspektivet kan være av betydning for barnehagelærerens arbeid med musikk i barnehagen ved at alle deltakere, både barn og voksne, blir sett på som medskapende i aktivitetene. Den etiske grunnholdningen kan ha noe å si for hvordan musikkaktiviteter utformes og gjennomføres i barnehagen. Neste kapittel omhandler følelsenes viktige rolle i tidlig kommunikasjon og samspill, og utviklingen av sosial kompetanse.

2.5 Emosjonell utvikling og kompetanse

Opplevelsen av grunnleggende trygghet er sentral i barns tidlige utvikling.

Tilknytningsteorien beskriver hvordan tryggheten etableres gjennom samspill med nære omsorgspersoner (Drugli, 2019). Her inkluderes sosiale, kognitive og emosjonelle prosesser og barnet og miljøet påvirker hverandre. I følge Drugli (2019) vil emosjonsreguleringen utvikle seg som følge av positivt samspill med nære omsorgspersoner og dette får i sin tur innvirkning på samspillet med andre barn og voksne (s. 49). Omsorgsgivere møter barnets behov og på denne måten blir barnet kjent med egne følelser og utvikler seg sosialt og kognitivt. Emosjonell utvikling må forstås i sammenheng med andre utviklingsområder. I tidlig samspill må foreldrene forstå barnets signaler og behov og komme disse i møte for at barnet skal overleve og utvikle seg på en positiv måte. Hjernens tidlige utvikling er avhengig

av de følelsesmessige utvekslingene med foreldrene. Mønster vil raskt utvikle seg og kvaliteten på disse samspillsmønstrene har en stor betydning for barnets videre utvikling. Her er foreldrenes sensitivitet av stor betydning. Emosjonelle positive utvekslinger oppstår spontant, disse hjelper barnet til å forstå og innrette seg etter signalene de får fra omgivelsene. Empati og selvbevissthet er basert på dette tidlige samspillet med foreldrene (Drugli, 2019, s. 50). Noen ganger kan disse samspillsmønstrene komme inn i et negativt spor. Barnet kan vise signaler som er vanskelige å tolke, ha reguleringsvansker, problemer med søvn eller mye gråt. Andre problemer som foreldrene har, kan også påvirke situasjonen. Ting i livet som tar deres oppmerksomhet eller egne dårlige erfaringer kan gjøre at de ikke er sensitive nok og ikke evner å vise engasjement overfor sitt barn. Drugli (2019) refererer til det Daniel Stern omtaler som «å danse i takt» (s.51). Her viser et begrep fra musikkens verden direkte inn på evnen til å skape relasjon og kvalitet i samspill.

Barnet temperament vil også kunne påvirke situasjonen, og det igjen påvirkes både av barnets miljø og av modning. Ulikheter i barns temperament kommer til syne gjennom forskjeller på områder som aktivitetsnivå, interesse for andre, oppmerksomhetsevne, positive følelser, irritabilitet og grad av engstelse. En sterk arvelig komponent er til stede, men det er også et samspill mellom arv og miljø (Drugli, 2019). Det kan virke som om søsken fungerer relativt likt når det gjelder positive følelser, mens engstelse, irritabilitet og aktivitetsnivå har en mer arvelig komponent i seg. Samspillet med barna blir også ulikt og det er lett at foreldre og barnehagepersonalet kan bidra til å forsterke enkelte sider av et barns temperament. Drugli (2019) sier at vi i barnehagen bør vie spesiell oppmerksomhet til hvordan barns negative følelser, uro og engstelse blir møtt av den enkelte ansatte. Kulturelle faktorer bidrar også til å påvirke temperamentets ulike sider ved at adferd tillegges verdi på forskjellig vis i ulike land. Videre viser hun til at barnets miljø har mye å si for utviklingen av temperament, det er altså ikke nødvendigvis stabilt over tid. Trekk kan oppstå og forsvinne og det er trolig at miljøfaktorer spiller inn her. Barnehagepersonalet kan ha stor nytte av beskrivelser fra foreldrene som gjelder barns temperament og væremåte, da kan vi bedre støtte barnet i samspill og sosial utvikling.

Følelser er ifølge Drugli (2019) uttrykk for det vi erfarer i kroppen. Barnet lærer å regulere sine følelser i samspill med andre. I løpet av de første to leveårene utvikler barn et spekter av ulike følelser og kan etter hvert sette ord på de, hvilket er en forutsetning for å utvikle empati

og selvfølelse. I tidlig samspill har følelsene en viktig kommunikatív funksjon, barnets følelsesuttrykk er kommunikasjonssignaler til omsorgspersonene (s.53). Følelser som glede, interesse, frykt, avsky, sinne, trygghet og forbauselse er grunnleggende følelser vi er født med. Andre mer komplekse følelser utvikles over tid. Ulike kulturer møter følelser på forskjellig måte, og disse følelsene er knyttet til kognitiv utvikling og selvutvikling. Barnet vurderer sine følelser basert på til det omverden signaliserer i form av regler og standarder for adferd. Barnets ulike signaler fanges opp av foreldrene som tolker og møter følelsesuttrykket. Barna er altså aktive bidragsyttere i samspillet. Sentrale følelser som fremmer barns utvikling, er glede og interesse og disse bør derfor tillegges stor vekt i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. De må få hjelp til å håndtere negative følelser uten at de blir problematisert. Redsel, sinne og fortvilelse er viktige naturlige reaksjoner (Drugli, 2019, s. 54). En affektiv inntoning betyr at barnehagepersonalet leser og møter *alle* barnets følelser. Det hjelper barnet å bli kjent med, dele og regulere egne følelser. Å være kjent med egne følelser er en forutsetning hos den voksne for å kunne møte barnet, som raskt vil fange opp hvilke følelser som det er akseptert å vise og dele med andre.

Drugli (2019) beskriver tre elementer i sosial kompetanse som alle er relatert til barns utvikling. Disse tre er, at barnet uttrykker positive følelser ofte og sjeldent uttrykker negative følelser, at barnet kan gjenkjenne andres følelser og forstå bakgrunnen for disse, og at det innehar en kompetent emosjonsregulering. De tre elementene har stor betydning for relasjonskvalitet med både voksne og barn. En forutsetning for at barn skal bli kjent med egne følelser og utvikle emosjonell kompetanse er at de er omgitt av sensitive voksne som vektlegger følelser i sitt samspill med barna. Våre responser må være adekvate og tilpassede (s.54). Barn under fire år har mindre evne til å sette seg inn i andres følelser enn vi tror, før de er tre år er kapasiteten relativt liten. Barn som har problemer med å forstå og håndtere følelser får oftere sosiale problemer hvilket viser at vår utvikling av relasjoner til andre i høy grad er avhengig av vår emosjonelle kompetanse. Barn som uttrykker positiv emosjonalitet, har et fortrinn når det gjelder å utvikle og vedlikeholde relasjoner til voksne og andre barn i barnehagen. I neste kapittel skal vi se nærmere på ulike aspekter ved følelseskunnskap og begrepet *kommunikativ musikalitet*.

2.6 Musikkens rolle i utviklingen av følelseskunnskap

Vist (2014) undersøker musikkens rolle i barns utvikling, og da spesielt intersubjektive aspekter av følelseskunnskap. Hun fremholder kunstfagenes mange kvaliteter og musikkens rolle i samspill og utvikling. Vist (2014) viser til Denham og kolleger (2003) som dokumenterer at barnehagebarns emosjonelle kompetanse har en påvirkning på deres sosiale kompetanse senere i livet og stiller spørsmålet om musikkopplevelser kan være et medierende redskap for emosjonell kompetanse for små barn. Ifølge Vist (2014) kan det virke som at barn er predisponert for å hente ut emosjonell informasjon fra lyd som kommer fra personer rundt dem. Spebarns lytteferdigheter, åpenhet og musikalske hukommelse utmerker seg. Voksne har ikke den samme evnen og det kan virke som om dette er en ferdighet vi mister hvis den ikke blir brukt (s. 506). Den musikalske erfaringen og muligheten til å dele den med andre fremholdes av Vist som vesentlig for å få frem lagene i barns musikalske kompetanse. Koblingen mellom musikk og følelser forklares med barnets behov for omsorg og kjærlighet og det tidlige samspillet hvor deling av stemninger er det aller viktigste. Lydene og det emosjonelle uttrykket i stemmen hos den voksne fanges opp av barnet som svarer på dette. Emosjonelt uttrykk i stemmen kan være rytme, puls, klang og melodi.

Vist (2014) refererer til Malloch & Trevarthens begrep *kommunikativ musikalitet* som defineres som vår medfødte motivasjon og evne til å dele noe meningsfullt gjennom stemme, puls og bevegelse (Malloch & Trevarthen, 2009). Barn har tilgang til å hente ut emosjonell informasjon i musikk og deres musikalske hukommelse gjør at de gleder seg over både det nye og det velkjente. Dette er barnets indre kilder til følelser i musikk. Barns evne til kryssmodalitet, altså det å overføre det vi sanser fra en modalitet til en annen, gjør at følelser og hendelser kan kobles sammen så lenge de deler samme følelseskvalitet. Lyden barn hører kan skape gjenkjennelse og en opplevelse av mening som er avgjørende for sosial og emosjonell utvikling. Assosiative kilder til følelser er koblet til musikk gjennom minner og tidligere opplevelser og en tidligere følelse kommer gjerne tilbake når du hører den samme musikken. Kunnskap om de ulike aspektene av kilder til emosjonell informasjon koblet til barns *kommunikative musikalitet* er viktig i samspill mellom barn og omsorgsgivere (Vist, 2014, s. 508).

Musikkens viktige betydning for identitetsbygging og dannelsen av minner leder oss videre til å se nærmere på sammenhengen mellom musikk og følelser. Ruud (2019) viser til et stort spenn av forklaringer, fra nevropsykologi til biologi og individuelle læringshistorier, som

knyttet til musikk (Ruud, 2019, s. 65). Han går ikke nærmere inn på det kompliserte forholdet mellom fenomenologi og biologi, men vektlegger noe forskning fra det nevropsykologiske feltet som kan belyse hans fenomenologiske data.

Hjerneforskere har brukt ulike metoder i sine studier av musikk, og disse spenner over alt fra casestudier av mennesker med hjerneskader til hjerneskanning. Forskere har studert reaksjoner på dissonanser i musikken og på skremmende musikk. Denne forskning viser til at et område i hjernen, *parahippocampalcortex*, spiller en sentral rolle i møte med dissonanser. *Parahippocampalcortex* er essensiell i hukommelsesproduksjon og prosessering av visuelle inntrykk. En annen del av hjernen, *Amygdala*, er spesielt viktig for læring, hukommelse og sosial adferd. *Amygdala* synes å være spesielt involvert ved tolkning av skremmende musikk. Forskning på personer som har fått fjernet denne delen av hjernens funksjon tolker den skremmende musikken som fredelig eller glad. Det diskuteres også om hjernes høyre og venstre halvdel har ulike oppgaver ved tolkning av musikk. Konklusjonen er foreløpig at korteks involverer seg i varierende grad i å tolke og prosessere ulike musikalske uttrykk og at involveringen er avhengig av typen musikk vi møter (Ruud, 2019, s.67).

Videre illustrerer Ruud (2019) hvordan musikk kan styre følelser gjennom betinging. Forskning viser at vi kan reagere emosjonelt på et musikkstykke på bakgrunn av en tidligere erfaring eller bestemt opplevelse uten å vite hvorfor (s.67). Vår historie og erfaringer med musikk påvirker altså våre emosjoner og reaksjoner. Brean & Skeie (2019) beskriver hvordan speilnevronene har en viktig funksjon i samspill. Speilnevronsysteemene i hjernen sørger for en lynrask speiling og analyse av andres emosjoner og intensjoner i samspill. Et eksempel på fysiologisk respons er smil, når vi ser andre smile utløser dette en fysiologisk respons, vi «speiler» de samme muskelbevegelsene i hjernen vår, og vi smiler tilbake. Denne responsen utløser en følelse av glede. I sosial samhandling gjør speilnevronsysteemet at vi raskt og automatisk deler de samme følelsene. Dette systemet er nyttig fordi det sparer kapasitet og tid i vår bevissthet som da kan brukes til andre ting (s.91).

En annen forklaring på våre følelsesreaksjoner knyttet til musikk er musikkpsykologiens element av *emosjonell smitte*. Vi som lytter kjenner ubevisst igjen uttrykket i musikken og imiterer dette inni oss. Konteksten rundt gir signaler med gester og ansiktsuttrykk som også bidrar til denne imitasjonen. Ruud (2019) diskuterer her om det er noe ved musikken som innbyr til imitasjon og peker på *bevegelsesaspektet* ved selve musikken (s.67).

Teorien om speilnevroner sier noe om hvorfor det er slik at vi kan oppleve det vi sanser hos andre i vår egen kropp, en slags emosjonell respons. Funnet av speilnevroner bidrar ifølge forfatteren til å forklare dette fenomenet som i sin tur berører temaer som empati og imitasjon. Tau-teorien til David Lee som vil etablere et forhold mellom bevegelse, persepsjon og følelser fremholdes også av Ruud (2019). Teorien omhandler menneskets kompetanse til å registrere hvordan bevegelser utfolder seg i tid og følelsesvaløren bevegelsen skaper. Tau-teorien bidrar ifølge Ruud til å forklare hvordan musikk utfolder seg i tid og bevegelse og er knyttet til klang, intervall, intensitet og ulike følelsesvalører musikalske bevegelser kan fremkalle. Kort fortalt, måten musikken er bygget opp på påvirker våre følelser (s.68). Ruud (2019) beskriver musikkpersepsjon som hvilende på et kognitivt grunnlag, prosessene involverer oppmerksomhet, hukommelse og koding av informasjon, men alltid omsluttet av et meningsfellesskap, en kultur. Denne kulturen legger føringer for musikkens mening og emosjon.

Cross, Laurence & Rabinowitch (2012) undersøker empatiens rolle i kreativt musikalsk samspill og relasjonen mellom empati og deltakelse i kreative musikalske prosesser. De beskriver på hvilke måter empati kan relateres til prosesser som er viktige i sosialt samspill. Disse prosessene kan være automatiske, rasjonelle eller kroppslige. Deres artikkel viser hvordan strukturerte musikalske samspillsituasjoner som vektlegger adferd rettet mot andre kan hjelpe barn å utvikle evnen til empati.

Forfatterne utforsker empatiens rolle i kreative musikalske samspill og skisserer et teoretisk rammeverk for konseptet *empatisk kreativitet*. Egen empiri blir presentert som kan illustrere og støtte teorien som er utviklet (Cross et al., 2012). Empati beskrives som evnen til å respondere emosjonelt og erfaringsmessig på andre i situasjoner og tilnærme seg andres responser og opplevelser. Denne evnen motiveres av egen indre tilstand. Forfatterne undersøker i sin forskning relasjonen mellom empati og engasjement i kreative musikalske aktiviteter. Sammenhengen mellom konseptet empati og signifikante prosesser i sosialt samspill blir beskrevet. Disse prosessene kan være automatiske, frivillige og rasjonelle eller følelsesmessige og kroppslige (Cross et al., 2012). Deres forskning viser hvordan musikalske improvisasjoner i en gruppe som legger vekt på adferd rettet mot andre kan bidra i barns empatiutvikling. Empati oppstår gjennom en kreativ praksis. De presenterer også en case studie av empatisk kreativitet hvor en voksen og en gruppe barn komponerer sanger sammen.

Musikk er en sosial aktivitet. Fra det første samspillet mellom barn og omsorgspersoner, frem til et modent voksent uttrykk, involverer musikk interaksjon med andre menneskers handlinger og intensjoner (Cross et al., 2012). Dette er kanskje mest tydelig i tradisjonelle samfunn. Den dominerende modus er her engasjement, en åpenlys handling og interaksjon. Men også den passive lyttingen, som muligens er den dominerende handlingen i vestlig kultur, inviterer lytteren til å aktivt ta del i og følge spor av utøvere, komponister og produsenter.

Cross et al. (2012) stiller spørsmål ved hva slags sosial aktivitet musikk egentlig er. Det umiddelbare svaret, hevder de, er at musikk er en kommunikativ aktivitet. Spørsmålet som følger av dette, er hva slags kommunikasjon som er involvert i musikk. Menneskelig kommunikasjon domineres av språkbruk. Musikken er ikke et språk i seg selv og kan ikke uttrykkes med hjelp av ord. Likevel virker musikk ha en iboende kommunikativitet. I motsetning til språket kan ikke musikk artikulere eller uttrykke forslag til handling, men kan uten tvil uttrykke holdninger, avsløre og fremkalle følelser. På tross av at musikken mangler evnen til å informere og overbevise virker musikalsk kommunikasjon involvere og uttrykke en følelse av samstemthet, en funksjon som kan relateres til sosial tilhørighet. Musikken oppnår denne følelse av samstemthet gjennom en kroppslig og følelsesmessig interaksjon. Forfatterne argumenterer for en forståelse av denne samstemthet som oppstår med bakgrunn i empatiske prosesser og stemninger. Den kan oppleves gjennom deltakelse i musikkaktiviteter sammen med andre.

Cross et al. (2012) beskriver at ideen om empati har en forbausende kort historie i vestlig intellektuell tradisjon. Nåværende teorier om adferd og kognitive prosesser i sosialt samspill erkjenner at empati involverer både medfødte, automatiske kognitive mekanismer og ervervede, kontekstuelle og frivillige aspekter hvilket også inkluderer evnen til selvregulering. I bunnen av disse automatiske og refleksive mekanismene ligger systemer som gir opphav til våre følelser. Ulike tilstander regulerer kropp og sinn slik at vi kan fungere effektivt i miljøer som endrer seg og er i utvikling. Disse automatiske og ervervede mekanismene inkluderer vår kapasitet til å planlegge våre handlinger og sette oss i den andres sted for å på den måte utlede deres intensjoner og følelsesmessige tilstand (Cross et al., 2012). Disse prosessene kan ses i sammenheng med speilnevronsystemet som omhandles i oppgavens forrige kapittel. Vår evne

til å relatere til andre og oppføre oss og handle adekvat i en sosial kontekst kan altså utledes av den komplekse samhandlingen av automatiske og frivillige mekanismer.

Forfatterne beskriver videre at en nøkkelkomponent i vår mulighet til å interagere med andre mennesker er vår evne til å «lese andres tanker». De påpeker at flere studier viser at barn gradvis kan simulere og forestille seg andres opplevelser og følelsetilstand, dette er en evne som oppstår i barns utvikling. Cross et al. (2012) viser til et begrep av Tomasello et al. (2005), *delt intensjon*. Termen refererer til samarbeidende interaksjoner hvor deltakerne deler et felles mål og koordinert handling for å nå dette målet. Delt intensjon krever at deltakerne er motiverte, har et ønske om å involvere seg sosialt, er fokusert på felles mål og koordinerer planer og handlinger. For å få dette til må deltakerne tilpasse seg de andres perspektiv. Kirschner & Tomasello (2009) fremholder delt intensjon som en nøkkelfaktor for å oppnå vellykket deltakende i interaktiv musisering.

Empati beskrives altså her som evnen til å tilpasse sine egne følelser til, og forstå, andres følelser. Definisjonene på empati er mange og varierte og flere ulike definisjoner fra forskere og filosofer beskrives i denne artikkel. En empatisk relasjon karakteriseres her av samhandling og involverer at vi forfølger et felles prosjekt hvor vi aktivt strever etter å strekke oss etter og møte den andre (Cross et al., 2012). Relasjonen er ikke hierarkisk og de som deler relasjonen har som ønske å forbedre hverandre. På den måte bygger selve kjernen til empatiske prosesser og empatiske relasjoner på at vi lytter til den andre. Med utgangspunkt i dette syn er ikke empati bare en følelse eller evnen til å ta en annens perspektiv. I denne studien presenteres et rammeverk for hvordan vi kan begynne å forstå musikk som sosial adferd, en prosess som krever at vi er sensitive for andres sinnsstemninger. Musikk blir med denne forståelsen også et miljø hvor vi kan oppleve følelser som samsvarer med andres og en manifestasjon på en tilstand av delt intensjon. I denne tilstand kan målet helt enkelt være å opprettholde den (Cross et al., 2012).

Forfatterne skriver videre at musikk ser ut til å kroppsliggjøre andres holdninger og følelser. Dette gir oss en plattform for å delta både reflektivt og reflekterende i musikken og i deltakernes stemninger som kommer til uttrykk i musiseringen. Aktivt deltakende i musisering gir oss mulighet til å tilpasse vår egen mentale tilstand til de andre deltakernes tilstand og kan gi opphav til en følelse av empatisk samhold i en gruppe eller et samfunn.

Effektene kan overleve selve aktiviteten og musikk kan fungere som et stillas som kan hjelpe oss til å tilegne oss empatiske væremåter.

Videre i artikkelen utforskes to forskjellige sider av empati i musikalske gruppeaktiviteter med barn. Den første vektlegger oppmerksomhet rettet mot den andre, som artikkelforfatterne mener kan forbedre generell empatisk kapasitet hos barna. Den andre bruker musikalsk og verbal samhandling med barn i en kreativ musikalsk kontekst, for å bidra til å videreutvikle barns empatiske sensibilitet. De to musikalske gruppeaktivitetene viser tilbake til to nøkkelegenskaper i empati: *refleksivitet*, som stammer fra kroppslige automatiske reflekser og vektlegger barnets iboende kapasitet for sosialt samspill. Den andre empatiske egenskapen er *reflektivitet*, ved at det kreves en bevissthet om og refleksjon rundt de andres indre liv i gruppen (Cross et al., 2012).

Når vi musiserer sammen, oppstår det av og til magiske øyeblikk. Ikke bare opplever vi glede i musikken, men i tillegg har vi en følelse av at de andre spiller sammen med oss. En emosjonell intimitet oppstår. Disse empatiske stundene karakteriseres av en flytende musikalsk interaksjon hvor en følelse av musikalsk og emosjonell harmoni oppstår mellom deltakerne. Cross et al. (2012) viser til at det samtidig ligger en dimensjon av kreativitet i den musikalske prosessen, spesielt når vi improviserer eller komponerer. Da er vi medskaper av musikken som vi spiller og opplever sammen. Forfatterne definerer denne opplevelsen av gjensidig følelsesmessig justering i en kreativ prosess som *empatisk kreativitet*. To tilnærminger som kan bidra til å utvikle empatisk kreativitet beskrives videre. Den første består av en samling musikalske leker som er utviklet for å utforske forholdet mellom musikalske samspillsaktiviteter med oppmerksomhet rettet mot den andre og en økende empatisk væremåte. Den andre tilnærmingen beskrives i en case studie som omhandler prosesser som er del av barns felles komposisjon av en sang. Her skildres empatisk kreativitet i handling i en gruppekontekst.

Forfatterne beskriver noen nøkkelbegreper som kjennetegner musikalsk væremåte i en gruppekontekst. *Imitasjon* er et av disse nøkkelbegrepene og den er fundamental for vår emosjonelle opplevelse av musikken. Vi lærer sanger, rytmer og skalaer gjennom imitasjon (Cross et al., 2012). Det kan virke som om vi opplever musikk emosjonelt gjennom å imitere bevegelsene i musikken. Imitasjon ser også ut til å ha en viktig funksjon i utviklingen av empati. Den gir oss førstehåndsopplevelser av den andre som gjør at vi kan gjenkjenne og

internalisere deres følelsesmessige tilstand. Synkronisering av rytmeprosesser er et annet spesielt trekk ved musikk som gjør at vi kan dele intensjoner. Vi deltar i den samme rytmen hvilket kan bidra til at vi synkroniserer pust, hjerterytme og aktivitet i hjernen. Vi styrker vår koordinasjons- og oppmerksomhetsevne og vårt samhold blir også sterkere. Denne synkroniseringen kan også gi et bidrag til empatiutvikling. Dette skjer når vi må justere oss etter en annens indre tempo, skifte fra vår egen rytme og akseptere en annens mentale tilstand.

En tredje nøkkelfaktor ved musikk defineres som *uinteressert glede*. Dette beskrives som en opplevelse av glede som ikke forutsetter tilstedeværelsen av et lystbetont objekt.

Verdssettelsen av musikk kommer fra en rent estetisk interesse for musikkens lyder, farger og bevegelse. Ifølge Cross et al. (2012) kan en slik estetisk opplevelse føre til at den personlige opplevelsen flyter sammen med de andres og blir til en delt erfaring.

I en musikalsk gruppeaktivitet hvor mennesker er i samhandling er ting i stadig endring, rytmen, pulsen, harmoniene og dynamikken i musikken. Gruppemedlemmene må utvise en høy grad av *fleksibilitet* for å klare å bli i aktiviteten og tone seg inn på musikken.

Fleksibiliteten er også nødvendig for å kunne skifte fra din egen emosjonelle tilstand til å oppfatte og svare på de andres initiativ. En annen nøkkelfaktor er at musikkens mening er av *tvetydig* art. Forfatterne viser til Winnicott (1989) som beskriver en opplevelse av å være i en tilstand som hverken er helt virkelig eller helt imaginær, et slags mellomrom. Kunst kan fylle et slikt rom uten noen klare regler og tolkninger, som eksisterer i den konkrete verden, og tilby en mental frihet som gir rom for kreativitet (Cross et al., 2012).

Til sist beskrives en dypere fase i musikalsk samspill, intersubjektivitet. Her deler deltakerne ikke bare et mål og en handling, men også følelsesmessige og kognitive dynamiske meninger. Takket være de nøkkelfaktorene som musikalsk samspill inneholder, og som er beskrevet over, transformeres en delt intensjon fra bare å dele en tilstand i en musikalsk aktivitet til en tilstand hvor den enkelte er fri til å være seg selv. Du kan oppleve andre, samarbeide og smelte sammen med dem gjennom musikken og kjenne dynamikken i deres følelser som om de var dine egne (Cross et al., 2012).

Forfatterne avslutter med å vise til at musikalsk samspill kan fungere som en plattform for utvikling av sensitivitet for egne og andres følelser. Her utvikles empatisk kreativitet og kanskje også generell empatisk kapasitet. Deres forskning viser til at musikalsk samspill, og måten vi utøver musikk på, kan ha umiddelbare og langsiktige konsekvenser for barns sosiale

kapasitet og empatiutvikling. Metodene de foreslår er modeller heller enn oppskrifter, all musikalsk gruppeaktivitet som bidrar til å rette oppmerksomhet på andres handlinger og mentale tilstand vil forbedre deres evne til å oppleve de andres indre liv, gjennom prosesser som her omtales som *empatisk kreativitet* (Cross et al., 2012).

Vist (2014) har forsket på barns muligheter til å utvikle følelseskunnskap og sosial kompetanse i møte med musikk, med de intersubjektive aspektene i fokus. Hun refererer til en spesiell egenskap ved musikken, at vi opplever den som glad eller trist, og mulighetene for at musikkens egenskaper har noe spesielt å bidra med i utviklingen av sosial kompetanse. Musikken åpner dørene til en emosjonell bevissthet hvor musikken blir en representasjon av følelsen. Barn har et begrenset ordforråd og her mener Vist (2014) at musikken kan være et viktig redskap i emosjonelle og sosiale læringsprosesser. Emosjonell bevissthet er av betydning i utviklingen av forståelse og refleksjon. Ved å reflektere over egne og andres følelser blir vi mer kompetente. Emosjonell tilgjengelighet og bevissthet åpner for en annen type følelseskunnskap. Emosjonell tilgjengelighet beskrives her som evnen til å la seg påvirke, reagere emosjonelt og være åpen for andres følelsesmessige uttrykk. (Vist, 2014, s. 509-510).

Ekspressivitet, empati, regulering og sosialt samspill er alle intersubjektive sider ved følelseskunnskap. Emosjonell forståelse er tett knyttet opp til empati og Vist (2014) viser til at musikken kan være med på å utvikle barns evne til empati. Vi lever oss inn i musikken, som er en empatisk sfære hvor følelser kan få uttrykk og vi kan bli kjent med andre mennesker og oss selv. Empatiens bånd til musikk ligger altså på flere plan (Vist, 2014, s.511). Musikken gir også mulighet for å gi utløp for følelser, en emosjonell ekspressivitet. Dette kan igjen kobles til psykisk helse og sunnhet. Vist (2014) spør om den musikalske konteksten i barnehagen er en kontekst hvor barna får retten til å uttrykke seg og hjelp til å øve på å forstå følelser med hjelp av musikken.

Musikken brukes også i barnehagen til regulering av barns og egne følelser. Den kan brukes for å endre barns stemninger, og egne. Vi beveger oss og blir beveget av musikken og lar oss regulere av barna som betyr at vi er mottakelige for deres følelser. Vist (2014) peker på nødvendigheten av at ansatte i barnehagen og omsorgspersoner er bevisst på at dette skjer (Vist, 2014, s.513). Hun beskriver fra sine forskningsopplevelser at barn fremtrer som subjekter med egne opplevelser og intensjoner i det musikalske samspillet. Konklusjonen er at

musikalsk samspill samtidig er et emosjonelt samspill hvor begge parter oppleves som likeverdige. Musikken som verktøy i samspill kan derfor være en av flere veier til å oppfylle Rammeplanens forventning om at vi møter barn som individer med respekt for deres opplevelsesverden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8).

Kommunikativ musikalitet er altså viktig når barn skal etablere et fundament for en sosial identitet og utvikle denne videre. Hvilken rolle spiller kroppen og sangen, som instrumenter vi alle har tilgang til i denne prosessen? Vist (2014) viser til Bjørkvolds forskning om den spontane barnesangen som en naturlig del av barnets gjøremål gjennom dagen (Bjørkvold, 1989). Tre sangformer det her vises til er amorf sang, ferdigsang og formelsang. Den amorfe sangen er spebarnets stemmelek som brukes mest når barnet er alene. Ferdigsangen er sangen barna lærer av nære omsorgspersoner som er koblet til kulturen de vokser opp i. Formelsangen er en sangform mellom barn som krever at barnet er blitt deltaker i en barnekultur. Ofte kan den høres i form av ertesanger eller ramser. Disse tre sangformene brukes om hverandre i løpet av en dag og eldre barn i barnehage har tilgang til alle tre. Bjørkvold (1989) viser til mangfoldet av bruksområder i barns sang. De synger det de gjør, for å underbygge egne bevegelser, eller som svar på andres kommunikasjon. Barns spontane sang knyttes til ekspressivitet og er ofte et akkompagnement til egen lek.

Musikk er ifølge Vist (2014) et medierende redskap for sosial kompetanse og følelseskunnskap hos barn og voksne. Hun stiller spørsmål ved om barnehagene tar vare på barns musikalitet og om musikkaktivitetene er av en utforming og kvalitet som svarer til barns behov og potensiale. Musikalske lyder og gester er sentrale emosjonelle elementer i alt samspill med små barn. Musikkens rolle i tidlig samspill og også følelsenes rolle i musikaliteten blir synliggjort i Vists forskning og relateres her til evnen til samspill og emosjonell sensitivitet (Vist, 2014, s 517). I neste kapittel utforskes positiv og negativ musikalisk identitet og hvordan musikkaktiviteter kan bygge tillit og fellesskap.

2.7 Musikalsk identitet og tilhørighet

Opplevelsen av tilhørighet, steder vi er knyttet til, og hvor vi kommer fra er viktige bestanddeler i selvbilde og identitet. Ruud (2019) beskriver sitt arbeid med improvisasjoner med barn og unge i musikkterapi etter prinsippene han kaller terapeutisk, klinisk eller assosiativ improvisasjon. Dette er arbeidsformer hvor de spiller fritt og skaper spontane

improvisasjoner, med eller uten en tematisk plan. Oppgaven er å være lydhør, lytte, svare på og imitere initiativ fra andre. Prosessen er lekende og skapende og han beskriver her opplevelsen av å *motes i musikken* og musikalske høydepunkter forbundet med dette. En sterk samhørighet oppstår som Ruud (2019) illustrerer med en følelse av å leve sammen og puste sammen i musikken (s.42).

I en musikalsk aktivitet inviteres voksne og barn til en felles oppmerksomhet og samstemthet (Halle, 2017, s.130). Malloch & Trevarthen (2009) undersøker utgangspunktet for menneskelig samhørighet og presenterer begrepet *kommunikativ musikalitet*. Begrepet beskrives som en synkronisering av menneskers adferd i et samspill av bevegelse og lyd som gir uttrykk for motiver og intensjoner. De hevder at vi lever, tenker og husker i bevegelse og bruker metaforen *musikalitet* for å fange essensen i bevegelse og dens verdier. Opplevelsene av bevegelse deles med en overbevisende sympati, derfor kaller de denne aktiviteten *kommunikativ*. Det er Malloch & Trevarthen (2009) sin påstand at vår evne til å lære, huske og forutse stammer fra vår medfødte *kommunikative musikalitet*. Det samme gjelder for våre uendelige variasjoner av kommunikasjon, skriftlig og verbal. Det som kjennetegner et slikt samspill, er at vi søker en samstemthet og en kroppslig delat oppmerksomhet. Dette musikalske samspillet kan forstås som empati, eller følelsesinntoning (Halle, 2017).

Opphavet og funksjonene til å lage musikk er ukjent, mennesket er den eneste primaten som lager musikk. Siden musikk tradisjonelt sett brukes i grupperitualer, som bryllup eller forberedelse til kamp, er en hypotese at musikken ble utviklet til et redskap som foster og styrker samholdet i en gruppe. I sin forskning finner Kirschner & Tomasello (2010) støtte for denne hypotesen, i det de viser at felles musikkaktiviteter hos fireåringer fører til en økning i senere spontant samarbeid og hjelpsomhet. De har i sin studie sammenlignet denne gruppen med en matchende gruppe på samme språklige og sosiale nivå som ikke har de musikkaktivitetene den andre gruppen har. Forskerne hevder å ha funnet støtte for at musikkaktivitetene oppmuntrer deltakerne til å opprettholde en audiovisuell representasjon av en felles intensjon og et felles mål. Dette skjer når deltakerne synger og beveger seg i rytme sammen med hverandre. Her tilfredsstilles det iboende ønsket mennesket har for å dele følelser og opplevelser med hverandre (Kirschner & Tomasello, 2010).

I studien kommer det også frem at barn fra gruppen som har hatt aktiviteten med musikk i større grad løste påfølgende oppgaver som et team, istedenfor hver for seg. Noe som

forskerne viser til som et klart bevis for at musikk og dans fungerer som adferdsmessige verktøy for gjensidig sosial tilknytning. Klare forskjeller ble funnet i prososial adferd og jenter samarbeidet mer enn gutter. Dette knytter Kirschner & Tomasello (2010) til andre studier som viser til at jenter og gutter i denne alder mest leker med de av samme kjønn og at gruppene har ulikt lekerepertoar. Jenter er mer involvert i omsorgslek hvor sosial sensitivitet, språk og nærhet forsterkes. Gutters lek vektlegger selvstendighet og konkurranse og er mer målorientert. Her konkluderer forskerne med at forskjellene i funnet i studien reflekterer kjønnsforskjeller i lekerepertoaret hos barn. Sammenlignet med språk, som det mest effektive verktøyet for å mobilisere felles intensjoner for å nå et mål, fremholder Kirschner & Tomasello (2010) musikken som mer virkningsfull for å mobilisere følelsen av felles intensjon og opplevelsen av medvirkning og likeverdighet: å være del av et «vi».

I sin studie finner Kulset & Halle (2020) tegn på at barnehagepersonalet mangler tro på sine egne musikalske evner, noe de omtaler som negativ musikalsk identitet. En positiv musikalsk identitet betyr at personen ser på seg selv som en som kan bruke sin musikalitet i det dagligdagse liv. Den negative musikalske identiteten kobles til følelser av utilstrekkelighet og overveldende stemmeskam (s.305). Funnene til Kulset & Halle viser at barnehager kan ha en sterk og positiv felles musikalsk identitet på tross av at den enkelte ansatte kanskje har en følelse av negativ musikalsk identitet. Ordet «vi» viser seg å være et nøkkelord i det voksne fellesskapet og dette «vi» undersøkes nærmere i deres studie. Hvilke komponenter som ligger i denne forestillingen av «vi», og hvordan det oppstår blir presentert og forskerne sier også noe om hvordan dette «vi» kan brukes og implementeres i barnehagelærerutdannelsen.

Den teoretiske bakgrunnen for studien finner forfatterne i Bjørkvolds idé om *barndomsbruddet*, Schei & Scheis begrep *stemmeskam* og Fredricksons «*broaden-and-build*» modell av positive følelser (Kulset & Halle, 2020, s. 306). Stemmeskam oppstår og internaliseres i møte med autoriteter, som lærere, foreldre eller media og henter næring fra redselen for ikke å være god nok eller bli oppfattet som dum. For å forklare stemmeskam brukes Bjørkvolds (1989) erkjennelse om at vi alle er født med en musikalsk evne som senere kolliderer med de musikalske standardene kulturen rundt oss setter. Musikalsk talent blir holdt frem til fordel for musikalsk praksis og mange ender opp med å tro at de ikke er egnet til å holde på med musikk i noen som helst form. Fenomenet stemmeskam er i seg selv et interessant funn fra Kulset & Halle (2020) som jeg velger å ikke forfølge videre i denne

oppgaven. Dette fordi barnehagelæreren ikke selv refererer til dette begrepet i intervjuet på en måte som kunne gjort det relevant for min problemstilling.

Fredrickson (2001) beskriver et nytt teoretisk perspektiv rundt positive følelser som hun kaller «*broaden-and build*» modellen. Denne modellen viser til at opplevelsen av å dele positive følelser øker menneskers tanke- og handlingsrepertoar og at dette i sin tur bygger varige psykologiske, fysiske, intellektuelle og sosiale ressurser. Kapasiteten mennesker har til å oppleve positive følelser kan være en fundamental menneskelig styrke (s. 218).

Fredrickson (2001) setter denne modellen i kontrast med tradisjonelle modeller som baseres på menneskets handlingstendenser. Disse mener hun fungerer godt og bør beholdes når vi skal forklare den funksjonen negative følelser har. En handling kan beskrives som utfallet av en psykologisk prosess som snevrer inn et menneskes handlings- og aksjonsrepertoar gjennom en trang til å tenke og handle på en spesiell måte. Eksempler på en slik handling er flukt og angrep. I livstruende situasjoner har slike tanke- og handlingsrepertoar en viktig funksjon ved at vi bestemmer oss og handler raskt. Det var slike handlingstendenser som sannsynligvis tjente våre forfedre best når liv og helse var truet. Den typiske konteksten for positive følelser kan være ulik, men slike følelser oppstår oftest ikke i en livstruende situasjon. Den psykologiske prosessen som ledsager og snevrer inn handlings- og tankerepertoar er ikke nødvendig i disse situasjonene.

Fredrickson argumenterer for at følelser som glede, interesse, tilfredshet og kjærlighet synes å ha en komplementær effekt ved at de utvider menneskers tanke- og handlingsrepertoar. Glede utvider ved at det skaper en trang til lek, å tøyne grenser og bli kreativ. En annen positiv følelse, interesse, utvider gjennom at den skaper en trang til å utforske og ta inn ny erfaring og kunnskap. Kjærlighet, som vi opplever i trygge, nære relasjoner, utvider ved at vi skaper gjentakende sykluser av trang til å leke med, utforske og nyte opplevelser sammen med de vi er glad i. Leken, utforskingen og nytelsen representerer ulike måter som positive følelser utvider vårt tanke- og handlingsrepertoar på. I kontrast til negative følelser, som fører til adferd som er nødvendig i truende situasjoner, har det utvidete repertoaret som følger med positive følelser andre fordeler.

I følge Fredrickson (2001) er fordelene som følger av det utvidete tankesettet langsiktige fordi utvidelsen bygger varige ressurser som kan fungere som reserver i møte med fremtidige utfordringer. «*Broaden-and-build*» modellen beskriver hvordan positive følelser utvider vårt

tanke- og handlingsrepertoar og samtidig bygger utholdenhet, motstandsdyktighet og personlige ressurser. Disse varer over tid og opplevelsen knyttes til andre områder og situasjoner. Negative følelser snevrer inn vårt tanke- og handlingsrepertoar, positive følelser utvider det samme repertoaret og kan fungere som motgift mot langvarige effekter av negative følelser.

Det kan virke som om innholdet i positive følelser er uforenlig med innholdet i negative følelser, en positiv følelse kan løsne opp grepet en negativ følelse har fått over dine tanker og din kropp (Fredrickson, 2001). Positive følelser kan altså, ifølge denne modellen, korrigere og fjerne senvirkninger av negative følelser. «*Broaden-and-build*» teorien kan gi oss viktig kunnskap om kraften som ligger i det å musisere sammen og hvordan disse positive følelsene kan overføres til andre situasjoner i et voksent fellesskap. Positive følelser i personalgruppen er transportmiddel for individuell vekst og sosialt samspill og Fredrickson (2001) vektlegger de langvarige effektene disse følelsene har. Ved å musisere sammen utvider vi den enkeltes repertoar og bygger samtidig en positiv kultur og et godt fellesskap på arbeidsplassen.

For å utvikle en positiv felles musikalitet viser Kulset & Halle (2020) til veier å gå. Ifølge forskning på hjernens kjemi er endorfinsystemet en viktig komponent i å opprettholde relasjoner. I utviklingen av sosiale nettverk oppsto behovet for andre måter å kommunisere på i tillegg til berøring. Latter, sang og dans ble nye måter som trigget endorfinsystemet, førte mennesker sammen og skapte tilknytning og samhørighet (s.307). Forfatterne ønsker å finne ut hvordan opplevelsen av et «vi» kan overvinne følelsen av en negativ musikalsk identitet. Tre kategorier som har sitt utspring i forestillingen av et «vi» blir brukt i analysen: Musikk og sang er bedre når vi gjør det sammen, vi får hverandre til å føle oss trygge og økt selvtillit på grunn av arbeidsmiljøet som skapes når vi lager musikk sammen.

Typisk for norske barnehager kan være at en ansatt leder samlingen og de andre har andre oppgaver, en av disse kan være å holde ro og orden i gruppen. Det er ikke vanlig at de andre ansatte deltar i sangen og musikken. Der kan være praktiske grunner til dette, men når en ansatt synger og lager musikken alene er det ikke et felles «vi» til stede. Gjensidig støtte fremheves som en nøkkelfaktor i musikkaktiviteter og er et viktig funn i denne studien. I et støttende miljø er det mindre rom for å føle seg utilstrekkelig og skamme seg over egen stemme og eget bidrag. Da skaper vi musikken sammen og spiller på hverandres ideer. Barnehagen som er studert, skiller seg ifølge Kulset og Halle (2020) ut i forhold til andre

barnehager i relasjon til samhold blant de voksne. De hevder videre at når personalet synger sammen trigger dette hverandres endorfinsystem og de pleier relasjonene til hverandre og i gruppen. Sang og musikk øker altså følelsen av samhörighet i personalet (s.309). Deltakere i studien forteller at det er mye lettere å lage musikk sammen når alle voksne er med.

En annen del av konseptet «vi» er et høyt tillitsnivå blant personalet. Den høye tilliten gjør en stor forskjell og bidrar til at alle tør å være med og ta del i aktivitetene. Det å synge sammen daglig ser ut til å bidra til denne tryggheten og tillitsfølelsen. Tilliten er avgjørende for å oppnå en felles positiv musikalsk identitet (Kulset & Halle, 2020, s. 310). Mye felles sang og musikk med trygge relasjoner som base for felles aktiviteter blir holdt frem. Et trygt miljø gir rom for å synge og skape musikk sammen og vi utvikler en positiv musikalsk identitet. Ved å musisere sammen utvider de ansatte sitt tanke- og handlingsrepertoar, steg for steg blir det en vane å synge, danse og lage musikk sammen, på tross av eventuelle egne negative følelser. Samtidig bygger personalet sine egne ressurser, reduserer stress og øker sine evner til å lage musikk.

Studien viser til betydningen av å involvere hele personalet i musikalsk praksis. Voksnes fellesskap og konseptet «vi» kan være av stor verdi og bør ifølge forfatterne få fokus i barnehagelærerutdannelsen. Barnehagelærerstuderter må få økt kunnskap om hvorfor musikk er viktig og samtidig tilegne seg de praktiske ferdighetene som kreves for å få sine medarbeidere til å være med i et musikalsk fellesskap. Det trengs teoretisk kunnskap og praktisk trening for å sikre at vi utdanner trygge musikkutøvere og Kulset & Halle (2020) argumenterer for en revurdering av læreplanen med bakgrunn i sine funn. Voksens samhold, tillit til hverandre og tilstedeværelsen av et «vi» holdes frem som avgjørende (s.311). Hvilken betydning har da den personlige kompetansen i det voksne samholdet og hvordan henger den sammen med praktisk erfaring?

Roaldset hevder at «Personlig kompetanse inngår som en helt grunnleggende og integrert del av den totale kompetansen. Et viktig poeng er at denne kompetansen kan bevisstgjøres og utvikles» (Roaldset, 2011, s.67). Videre beskriver Roaldset en side ved profesjonsutøveren som har med personlig væremåte å gjøre. «Den aktuelle væremåten kjennetegnes blant annet av følsomhet for samspill, ansvarsfølelse, sosialt mot og intuisjon og utgjør en del av profesjonaliteten» (Roaldset, 2011, s.65).

Spørsmålet som her melder seg, er hvordan vi som barnehagelærere kan bevisstgjøre oss og videreutvikle personlig kompetanse. Videre skriver Grimen at «En viktig del av profesjonsutøvernes kunnskap kjennetegnes ved at kunnskapens form og innhold må læres gjennom personlig praktisk erfaring, og dermed ikke kan løsrives fra dem som har denne kunnskapen og fra de situasjonene denne kunnskapen har blitt lært og anvendt» (Grimen, 2008a, sitert i Smeby, J.-C. & Mausethagen, S (2017)). Hvis intuisjon og improvisasjon er en del av vår personlige kompetanse hvordan kan dette læres og utvikles? Steinsholt (2006) sier at «Ingen improvisator kan flykte fra fortidens stempel. Improvisasjon er i høy grad en komposisjon i betydningen av å sette ting sammen» (Steinsholt, 2006, s.29). Dette kan tolkes og oversettes fra musikkens verden til at barnehagelærere står i en tradisjon og en kultur, hvor de tar de grunnleggende strukturene og setter de sammen på nye måter. Vi er en del av et tolkende fellesskap og historien styrer våre valg i yrket, også i en musikalsk aktivitet. Vi står altså i en tradisjon og må erkjenne dette. Steinsholt (2006) argumenterer for at «Enhver dreven observatør av kunstnerisk praksis vil være bevisst at kunstneren forholder seg til en rekke ulike muligheter, gir opp de som ikke fører frem og viderefører de som kan virke mer kreative. Det er her snakk om prøving og feiling» (Steinsholt, 2006, s.35). Det kan leses ut fra dette at vi, hvis vi oversetter det til en musikkaktivitet, aldri helt kan styre situasjonen. Den påvirkes av mange faktorer som; kontekst, den andres respons på mine uttrykk, mitt kroppsspråk og mitt eget aktivitetsnivå. Prøving og feiling skal til og da er mengdetrening og erfaring viktig. Vår evne til å i etterkant se på hva som skjedde og trekke erfaringene med oss videre i praksis er også av betydning. Vi må ha mange musikalske opplevelser, gode og mindre gode, for å lære å bli trygge i vår musikalske praksis. Prøving og feiling er en av forutsetningene for å utvikle personlig kompetanse og intuisjon som en del av kompetansen. «De musikerne som er best forberedt er også de som er mest i stand til å være spontane» (Steinsholt, 2006, s.31). Barnehagelærere må altså mestre og ha et stort lager av virkemidler for å kunne improvisere. Steinsholt hevder videre at «som komposisjon og fremføring vil improvisasjon også være en praksis som krever en praktisk klokskap som kan læres». Dette kan forstås som at barnehagelæreren må stille godt forberedt og med et stort repertoar av virkemidler som kan brukes etter behov.

Steinsholt skriver «Når vi på en leken måte har vår oppmerksomhet rettet inn mot noe vil vi også være dypt til stede» «Bare de som ikke hengir deg til leken vil forholde seg alvorlig og analyserende til den» (Steinsholt 2006). Steinsholts betraktning er nyttig fordi den setter lys

på det å hengi seg i en musikalsk aktivitet. Hvordan får vi dette til å gå sammen når vi har en definert rolle, et oppdrag og et mål? Her kan man se en motsetning, på den ene siden læringsmål, struktur, tidsramme og form på musikkaktiviteten. På den andre siden det å gi seg hen, være i en lek, la oss rive med.

Jeg går nå videre fra den voksne praksisen til fellesskapet i gruppen som en helhet, og retter oppmerksomheten mot hvordan barns stemme kan løftes frem i musikkaktiviteter. I artikkelen «Kaptein Andreas og hans mannskap» drøfter Ødegaard (2006) de yngstes medbestemmelse i barnehagens hverdag. Repetisjon, engasjement og den alvorlige lekfullheten blir holdt frem som faktorer som bidrar til å løfte frem barns stemme. Ødegaard (2006) sin studie om de yngstes medbestemmelse er interessant i relasjon til min egen studie fordi den omhandler dialog og viser til noen faktorer som kan bidra til at barns stemme blir hørt. I min studie ser jeg etter kjennetegn på en kroppslig musikalsk praksis, og hvordan musikk kan fungere som verktøy for inkludering og fellesskap. Dette beskrives videre i kapittel fire og fem.

Ødegaard (2006) ønsker med sin artikkel å sette søkelys på pedagogiske utfordringer knyttet til de yngstes medbestemmelse og vil også gi et innblikk i forskerprosesser knyttet til temaet. Problemstillingen defineres som «Hvordan kan man snakke om barns deltakelse og innflytelse når det gjelder de yngste barna i barnehagen?» (Ødegaard, 2006, s.67). Hensikten er å «bidra til kunnskapsbygging innenfor forskningsfeltet barnehagens indre liv» (Ødegaard, 2006, s.67). Teoretisk plasserer Ødegaard seg selv i en sosiokulturell og tidvis poststrukturalistisk tradisjon med inspirasjon hentet fra kultur- og språkstudier. Hun viser til at studien også kan plasseres i feltet for narrativ forskning, da hun har valgt et etnografisk design og metodisk tilnærming. Hun analyserer innhold og prosesser i området *barneinitierte samtalefortellinger* (Ødegaard 2006b). En samtalefortelling defineres i denne studien som «En episode av dialog eller multipartisk samtale hvor barn og voksne deltar i å skape fortellinger om episoder i fortid og framtid. Samtalene blir samtalefortellinger når det skapes en indre sammenheng, en narrativ tråd, når diskursen gir en episodisk beretning» (Ødegaard, 2006). Forfatteren drøfter spørsmål knyttet til barnekultur og hvorvidt barns stemmer i forskning er barns *egne* stemmer. Hun viser til andre forskere og peker på nødvendigheten av å forskyve fokus til handling og praksis som relasjonell og kontekstuell og medbestemmelse som noe mer enn den enkeltes selvrealisering. Med referanse til Bakhtin tar hun i bruk

begrepet *re-voicement* (Dore, 1989) som hun oversetter til *gjentakelse av andres stemmer*. (Ødegaard, 2006).

Studien er gjort som feltarbeid med videoobservasjon, feltnotater, intervjuer og studier av planer. Forfatteren tar utgangspunkt i en samtalefortelling som så transkriberes og skrives i et analyseskjema. Forskningsprosessen er dynamisk, og intuitive valg har påvirket analyseskjemaet underveis. Dataene hun bruker er hentet fra en etnografisk eksempelstudie av en småbarnsavdeling i en norsk barnehage (Ødegaard, 2005). Forfatteren beskriver sin rolle som observatør med delvis deltakende tilnærming. Valget av eksemplet ble tatt på grunnlag av blant annet forfatterens intuisjon. Ødegaard definerer eksemplet som paradigmatisk og hevder at «Eksemplet kan illustrere hvordan et barns stemme blir hørt og tatt til følge av en førskolelærer» (Ødegaard, 2006). Hun beskriver i teksten hvordan barn leker medieinspirert lek fra «populærkultur», hvor Kaptein Sabeltann er et eksempel på dette. Samtidig gir forfatteren uttrykk for at pedagoger har liten interesse i å delta i slik lek og at de sjelden inkluderer det i sin praksis. Hun viser her til en gjenkjennbar konflikt fra egen praksis. Med et kritisk blikk på metodevalget kan det hevdes at den åpne prosessen og bruk av intuisjon i valg gjør studien subjektiv og lite sammenlignbar og overførbart. Den kan være farget av forskerens øyne og hva hun finner interessant. Spørsmål kan stilles ved om studie av et barn i en barnehage egentlig kan si oss noe om en større gruppe eller om kultur eller barn generelt.

Forfatteren beskriver at det kan by på visse problemer å bruke video som redskap i observasjon og å skrive om mennesker med utgangspunkt i eksempelstudier. I transkribering og bruk av analyseskjema ble forfatteren oppmerksom på en vesentlig detalj som gjelder nyansering av leken. Gutten (Kaptein Andreas) gikk inn i ulike roller med større variasjon enn først antatt. Her har prosessen bidratt til en ny tolkning som viser til at gutten inntar vekslende posisjoner i leken. Hun legger også merke til artefaktenes betydning for utvikling av leken. Forfatteren drøfter innholdet i populærkultur opp mot pedagogisk litteratur og praksis. Analysen i studien viser at de som var mest aktive og ble hørt var to av de eldste guttene. Her vektlegger forfatteren behovet for å rette fokus mot kjønn og alder i videre studier om barns deltakende stemmer.

I konklusjonen foreslår forfatteren repetisjon, engasjement og den alvorlige lekfullheten som faktorer som bidro til at guttens stemme ble hørt. Ødegaard (2006) hevder at «Re-voicement i små barns narrativer handler ikke bare om at barn tar i bruk *ord* de hører andre

bruker. Også *stil og innhold* tas i bruk». Hun bruker Bakhtins begrep *heteroglossia* som betegner en form for flerstemmighet som skapes av ulike sjangre og ulike gruppers språk og viser til at barnehagens innhold skapes i et slikt heteroglossisk miljø (Ødegaard, 2006). Hun viser også til at små barn er kulturaktører og tar i bruk de stemmene som er gjort tilgjengelig. Det betyr ifølge Ødegaard (2006) at «når man skal lytte til et barns stemme med den hensikt å la barn delta og være medbestemmende så er det flere lag å lytte til». Hun maner til ytterligere problematisering av barns medbestemmelse og barns stemme i barnehagen. Repetisjon, engasjement og alvorlig lekfullhet som komponenter som gjør at en stemme blir hørt kan likevel vise til at studien kan ha betydning for forskning på andre grupper av barn utenfor barnehagen. Funnet om at det er flere lag å lytte til når barns stemme skal bli hørt åpner for å se nærmere på populærkultur, ulike land og aldersgrupper for å se hva slags påvirkning det har på barns innhold og uttrykk i lek. Studiens styrker ligger etter min mening i at den er laget på en måte som sørger for at målet blir ivaretatt, å få mest mulig kunnskap om fenomenet. Den berører flere interessante felt og viser også retning for ny forskning. Studiens svakhet er lav reliabilitet og overførbarhet. Den er i sin design preget av forfatterens bakgrunn og preferanser og sier mye om et barns interesse og samhandling med andre, men lite om mange barn og ulike barnegrupper. Ødegaard (2006) sin studie om de yngstes medbestemmelse er likevel interessant fordi den fremholder noen faktorer som kan bidra til medbestemmelse hvor repetisjon, engasjement og den alvorlige lekfullheten blir holdt frem som faktorer som bidrar til å løfte frem barns stemme. I min egen studie ser jeg etter noen kjennetegn på en kroppslig musikalsk praksis og om disse kan bidra til inkludering og at barns stemme blir hørt. Mer om dette tema finner dere i kapittel fire og fem. Oppgavens neste kapittel omhandler metodevalg, livsverdensfenomenologisk tilnærming og analyse av data. Forskerrollen og forskningsetiske betraktninger blir også beskrevet her.

3. Metode

3.1 Begrunnelse for valg av kvalitativ metode

Virkeligheten er kompleks og består av en mengde gjenstander, mennesker, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger. Data og teorier er abstraksjoner av virkeligheten hvor data er konkrete representasjoner og teorier representerer våre mentale og skriftlige representasjoner av virkeligheten (Johannessen et al., 2010, s.37). Ringdal (2013) hevder at «Empirisk

samfunnsvitenskap i dag er preget av to hovedretninger hvor skillet går mellom kvantitative og kvalitative forskningsstrategier». Videre skriver Ringdal (2013) at det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kvantitativ forskning kan sies å være den hypotetisk-deduktive modellen inspirert av Popper og at bevisstheten om det vitenskapsteoretiske grunnlaget her har vært lavere enn i kvalitativ forskning som er knyttet til et sosialkonstruktivistisk perspektiv (s. 54). Jeg velger her å hente en forklaring på noen av begrepene fra Ringdal (2013).

Hypotetisk-deduktiv metode: En abstrakt vitenskapsmodell som bygger på prøving og feiling ved hjelp av både induksjon og deduksjon (Ringdal, 2013, s. 55)

Sosial konstruktivisme: Omfatter både at den sosiale virkeligheten er konstruert, og at vitenskapelige data og funn også er skapt av mennesker, og derfor konstruert (Ringdal, 2013, s. 55).

Om forskjellen på kvalitative og kvantitative metoder sier Thagaard (2013) at de to tilnærmingene innebærer vesentlige ulikheter i forskningsopplegg og hvilke data undersøkelser fører til. Hvor kvantitative forskningsopplegg er basert på selektivitet og avstand til kildene preges kvalitativ forskning av nærhet og sensitivitet i studier i felten (Thagaard, 2013, s. 16). Johannessen et al. (2010) viser til kvalitativ metode som særlig hensiktsmessig hvis vi skal undersøke fenomener som vi ikke kjenner særlig godt, som det er forsket lite på og når vi undersøker fenomener vi ønsker å forstå mer fylldigere (s. 28).

Jeg ønsker å få mer kunnskap om barnehagelærerens musikalske praksis, og dens betydning for arbeidet med inkludering og fellesskap. Med bakgrunn i temaet jeg ønsker å undersøke nærmere velger jeg en livsverdensfenomenologisk tilnærming og kvalitativ metode med bruk av intervju og deltakende observasjon. Styrken med metoden er blant annet at den kan bidra til å oppnå forståelse av sosiale fenomener og hvordan mennesker forstår og opplever sin situasjon (Thagaard, 2013, s 11). Jeg vil bruke metodetriangulering for å øke sannsynligheten for intern validitet ved at jeg bruker både observasjon og intervju.

Hva velger jeg da bort med å ikke bruke en kvantitativ metode? Kvantitative data omfatter store utvalg og kan gi mye kunnskap om mange. Målinger kan sammenlignes nasjonalt og internasjonalt hvilket betyr at de er overførbare og metoden kan lettere analyseres kritisk når den baseres på faste kriterier. *Faktoranalyse* kan brukes for å teste validitet og *Inter-rater reliability* kan testes ved å bruke parallelle og uavhengige kvalitetsvurderinger. Kvantitative

metoder skiller seg også fra kvalitative ved at der er distanse mellom personer som deltar i prosjektet og forskeren, som er en iakttaker av det som skal studeres (Thagaard, 2013, s. 16). Jeg gir meg altså inn i et fleksibelt metodeopplegg basert på nærhet og sensitivitet og ofrer da muligens noe av validiteten og overførbarheten i studiet samtidig som min rolle som uavhengig forsker kan bli satt på prøve.

Klargjøring av begreper:

«Faktoranalyse: Eksplorerende faktoranalyse er en statistisk teknikk for å finne antall dimensjoner som ligger til grunn for en korrelasjonsmatrise. Bekreftende faktoranalyse benyttes til å teste en målemodell med en eller flere faktorer» (Ringdal, 2013, s.518).

“Inter-rater reliability is the degree of agreement among raters. It is a score of how much homogeneity or consensus exists in the ratings given by various judges” (Wikipedia, 2021).

«Metodetriangulering vil si at forskeren under feltarbeidet bruker ulike metoder- for eksempel både observasjon og intervju. Det kan også bety at forskeren ikke tar utgangspunkt i bare en setting, men flere, for eksempel at han tar utgangspunkt i flere skoleklasser hvis han ønsker å undersøke hvordan elever samarbeider» (Johannessen et al., 2010, s.230).

3.2 Livsverdensfenomenologisk tilnærming

Jeg har valgt en livsverdensfenomenologisk tilnærming i min studie. Utgangspunktet for mitt valg av metode har vært min problemstilling: På hvilke måter bruker barnehagelæreren musikk i arbeidet med inkludering og fellesskap i barnehagen? Grunnleggende i livsverdensfenomenologien er å skape møter mellom forskere og deltakere og valget av fenomen som skal studeres er med på å styre hvilke møter som skapes. Valg av metode reduserer alltid livsverden og har sine fordeler og mangler (Åkerblom, Hellmann & Pramling, 2020). Valget av en livsverdensontologi rommer noen filosofiske grunnantakelser. Forskning bør ifølge denne tradisjonen rette seg mot verden som subjektiv og relativ, ikke objektiv og absolutt. For forskere i barnehagen betyr dette et forsøk på å forstå barn og voksne med

utgangspunkt i deres erfaring og levde liv. Forskeren er en del av den verden som studeres. Når jeg tolker en handling eller et utsagn må det ses i lyset av sammenhengen det viser seg i. Jeg vil forsøke å forstå tolkningsmønstrer til denne personen og samtidig rette et kritisk blikk mot egne tolkningsmønstre. Fenomenologi som kvalitativ metodisk tilnærming betyr å beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelsen av et fenomen. Målet er å gi en presis beskrivelse av personenes egne opplevelser (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.78). Med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv er sanselighet, persepsjon og kroppslighet utgangspunktet for all kunnskap om seg selv og verden. Kroppens erfaringer er umiddelbare og uttalte og er grunnlaget for all vår viten om verden og oss selv (Merleau-Ponty, 1962). I tillegg til livsverdensfenomenologien har jeg hentet hjelp fra andre teorier om kroppslig musikalitet og fellesskap, som Vist (2014), Ruud (2019) og Malloch & Trevarthen (2009).

Ifølge Johansson & Rosell (2020) er metodisk kreativitet karakteristisk for en livsverdensfenomenologisk tilnærming (s.76). Metoden kan blant annet være observasjon av samspill, intervjuer av barn og voksne eller barns og voksnes kunstneriske uttrykk som utgangspunkt for samtale. Metoden jeg har valgt i min studie er observasjon med feltnotater og semistrukturert intervju av *en* barnehagelærer i en barnehage med musikalsk profil. Jeg bruker en teknikk som øker sannsynligheten for intern validitet; metodetriangulering ved at jeg bruker både observasjon og intervju. Troverdigheten styrkes ved at jeg tilbakefører resultatene til informanten underveis for å få de bekreftet. Jeg ønsker å observere og analysere *en* praksis og denne barnehagelærerens musikalske praksis vil etter min mening komme til syne ved å kombinere disse to metodene.

Jeg har observert barnehagelæreren gjennom en uke og tatt feltnotater underveis. I observasjonene valgte jeg å ta utgangspunkt i de samme situasjonene som GoBaN undersøkelsen bruker. GoBaN er Norges største forskningsprosjekt innen barnehagefeltet (<https://goban.no/om-prosjektet/>). I studien vil jeg observere på hvilken måte barnehagelæreren bruker musikk i disse ulike situasjonene. Intervjuspørsmålene fikk sin endelige utforming med utgangspunkt i mine observasjoner. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver (s.46). Jeg ønsker kunnskap i dybden om *en* barnehagelæreres musikalske praksis, og mener derfor at denne metoden kan tjene hensikten.

Jeg har brukt en delvis strukturert intervjuguide med faste spørsmål med mulighet for å utdype. Jeg har gjort opptak av intervjuet for så å transkribere det. Transkribering av intervjuer har sine utfordringer, som jeg utdyper senere i dette kapittel. I den forbindelse ble det etter min mening viktig å ha noen få, godt formulerte spørsmål som skaper refleksjon, da vil jeg også redusere mengden på materiale som skal transkriberes.

3.3 Innsamling og analyse av kvalitative data

For å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse vil jeg forsøke å få mye informasjon om et begrenset fenomen fra *en* intervjuperson i barnehagen. Et relevant utvalg er viktigere enn størrelsen på utvalget. Utvalget er viktig for å belyse min problemstilling og resultatet vil være avhengig av kvaliteten på intervjuet. Jeg har foretatt en strategisk utvelgelse som Johannessen et al. (2010) beskriver på følgende måte «Strategisk utvelgelse vil si at forskeren først bestemmer seg for hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendige data, mens det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen» (s.115). Målgruppen jeg velger meg er en barnehage som har en uttalt musikalsk profil. Jeg velger en slik barnehage fordi jeg tror at det vil gi meg større mulighet for å få belyst problemstillingen min enn hvis jeg hadde valgt en tilfeldig barnehage. Jeg har videre tatt stilling til utvalg av personer i målgruppen, i dette tilfelle er dette barnehagelærere som har sitt daglige virke i en barnehage med musikalsk profil. Måten utvalget ble gjort på var avhengig av formålet, som var mest mulig kunnskap om *en* musikalsk praksis i dybden og hva som kjennetegner denne.

Virksomhetsleder i den valgte barnehagen fikk en henvendelse med beskrivelse av mitt Masterprosjekt og spørsmålet om hun kunne finne en aktuell kandidat. Hun videresendte prosjektbeskrivelsen til en barnehagelærer med interesse for musikk og spurte om han ville delta i prosjektet, noe han sa ja til og informert samtykke ble innhentet. Feltobservasjoner og intervju ble gjennomført i løpet av to uker i januar 2022. Feltnotatene ble gjort i etterkant av hver observasjon mens opplevelsen var fersk og består av 20 sider med notater. Intervjuet ble tatt opp i en egen diktafonapp og varte i 1 time og 18 minutter. Materialet ble så transkribert, og lagret elektronisk på forsvarlig måte. Utskriftsmaterialet består av 32 sider med tekst.

Jeg har valgt en livsverdensfenomenologisk tilnærming og i samfunnsforskning finner vi mange forskjellige måter å tolke og analysere kvalitative data på. Jeg velger her å beskrive noen særtrekk for en fenomenologisk fremgangsmåte og går ikke inn på andre

analysetilnæringer. En fenomenologisk fremgangsmåte betyr at forskeren forsøker å forstå de menneskene som studeres og deres tolkningsmønstre. Alle opplevelser er tolkninger og det er disse forskeren må interessere seg for. I datainnsamling må forskeren forsøke å forstå sitt eget tolkningsmønster siden forforståelsen er med på å avgjøre hva slags mening vi finner i en handling eller en tekst (Johannessen et al., 2010, s 170). Med denne fremgangsmåten vil jeg forhåpentligvis både bli utfordret og få mere kunnskap om temaet jeg har valgt og min egen forforståelse av dette.

I analyse av data er det i fenomenologisk forskning vanlig å analysere og fortolke meningsinnhold og forskeren er opptatt av å få et helhetsinntrykk av materialet for så å finne sentrale temaer. I mitt tilfelle vil materialet bestå av utskrifter fra feltnotater og intervjuer. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) gjør forskeren en meningsfortetting ved å komprimere lange setninger og forkorte informantens uttalelser. Forskeren leter etter naturlige meningsenheter i materialet og uttrykker deres hovedtema, for så å gjøre disse til gjenstand for ytterligere teoretiske analyser og fortolkninger (s.232).

Spørsmålet som også meldte seg er hvilke data det er aktuelt for meg å samle inn med utgangspunkt i denne problemstillingen og hvordan intervju spørsmål skal utformes. Johannessen et al. (2010) sier «En teoretisk definisjon gir mening til begrepet, men er til begrenset hjelp hvis forskeren skal gjøre en empirisk undersøkelse. Til det trengs en operasjonell definisjon, som viser hvordan man konkret går frem» (Johannessen et al., 2010, s. 57). Jeg måtte ytterligere dekomponere og avgrense fenomenet jeg ville undersøke, i dette tilfelle musikk som redskap i arbeidet med inkludering og fellesskap, for å formulere gode intervju spørsmål.

Gadamer (2010) referert i Johansson & Rosell (2020) vektlegger at det i analysefasen er avgjørende å gå i dialog med data (s.84). Denne dialogen gjøres i forhold til materialet, i dette tilfellet utskrifter av feltnotater og intervjuer, i deler og i helhet. Helheten i prosessen må beskrives nyansert og detaljert, hvilket forutsetter en redusering av det komplekse i materialet. En annen utfordring var å sørge for fyldige beskrivelser som samtidig appellerer til leseren. Jeg har brukt ulike perspektiver på data i analysen, dette kommer jeg tilbake til senere i dette kapittel.

3.4 Observasjon

Min forskerrolle var observatør med delvis deltakende tilnærming. Thagaard (2013) skriver «Deltakende observasjon innebærer at vi oppholder oss i felten og deltar i aktiviteter sammen med deltakerne. Det er viktig at vi etablerer et tilstrekkelig nært forhold til deltakerne slik at vi kan oppnå en forståelse av de kulturelle kodene deltakerne forholder seg til» (s.70). I min studie observerte jeg *en* barnehagelærers praksis i løpet av en uke. Jeg studerte kroppslige uttrykk, gester, tonefall, mimikk og kroppens plassering i rommet. Med en livsverdensfenomenologisk tilnærming er verden kompleks og ting er flettet sammen med hverandre: jeg og du, kropp og sinn, individ og det sosiale. Vi erfarer gjennom kroppen, den er noe vi *er*, ikke bare noe vi tenker at vi har. Merleau Ponty (1962) bruker begrepet «*den levde kroppen*» for å beskrive denne sammenflettede relasjonen og med utgangspunkt i dette gjorde jeg mine observasjoner. Antakelsen er at vi uttrykker mening gjennom kroppen, dette gjelder både barn og barnehagelæreren (Åkerblom, Hellman & Pramling, (2020). Situasjonene jeg var observatør i er også en del av en større sammenheng, et viktig faktum i tolkingen av det jeg observerte. Målet var å få økt kunnskap om et fenomen, denne barnehagelærerens musikalske praksis og å finne situasjoner hvor fenomenet viser seg.

3.5 Semistrukturert livsverdenintervju

Forskningsintervjuet kan beskrives som et håndverk hvor forskerens person har en avgjørende rolle som selve instrumentet. Beherskelsen av strategier og metoder har samtidig stor betydning for håndverkets kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85). Intervjuet ble utført på barnehagelærerens arbeidssted for å sørge for en mest mulig trygge og kjente omgivelser for intervjupersonen. Informasjon og samtykkeskjema ble sendt ut i forkant av observasjon og intervju. Det ble gjort lydopptak i godkjent diktafonapp og intervjuet ble senere transkribert. For å forstå intervjupersonens egne perspektiver ble det brukt en delvis strukturert intervjuguide med åtte spørsmål og mulighet for oppfølgingsspørsmål. Jeg brukte god tid på å formulere spørsmålene som ble utformet etter observasjonene. Utformingen hadde utgangspunkt i et ønske om å forstå betydningen av temaer i den andres livsverden.

Tillit er en grunnleggende faktor for et vellykket intervju, derfor ble intervjuet gjort etter at observasjonene var gjennomført. Vi var blitt kjent og jeg hadde observert og deltatt i aktiviteter som han ledet. Når jeg undersøker en pedagogisk praksis, vil jeg forsøke å forstå intervjupersonens perspektiv. Jeg vil lytte etter meninger og intensjoner som kommer frem og undersøke fenomenet musikk og fellesskap i dybden. Arbeidet med å finne de rette og gode

spørsmålene var viktig. Jeg reflekterte også over min rolle i selve intervjusituasjonen. Hvordan unngår jeg å prege intervju og intervjuresultat for mye med min egen forforståelse? Allerede i valget av tema og spørsmål har jeg påvirket situasjonen. Der ligger en motsetning i kravet mellom forhåndskunnskap og forutsetningsløshet som jeg må prøve å håndtere på best mulig måte. Å utøve en kvalifisert naivitet er ikke en lett oppgave, noe jeg fikk erfare.

Jeg begynte intervjuet med et åpent spørsmål, for å få fatt på intervjupersonens interesser og personlige pedagogiske intensjoner. Jeg brukte ord som: hvorfor, hvilken betydning og beskriv. Følgende var viktig for meg å ha med inn i intervjusituasjonen: Å være åpen for forandring, gi tid til å huske, ikke være redd for stillheten og å innhente beskrivelser av spesifikke handlinger. Jeg brukte også Elton Mayas intervjumetode som inspirasjon: Rett din fulle oppmerksomhet mot intervjupersonen, lytt-ikke snakk, argumenter aldri og gi aldri råd. Forskerens rolle er å lytte til det som sies (og ikke sies), og foreta en kartlegging av det personlige mønster du står overfor (Kvale & Brinkmann, 2015, s.64). Gjennom intervjuet har jeg rettet oppmerksomheten mot mitt tema gjennom å stille åpne spørsmål og å tilstrebe en bevisst fordomsfrihet og naivitet. Dette betyr for meg å få gode og nøyaktige beskrivelser fra intervjupersonens livsverden uten å bruke ferdige analysekategorier. Min oppgave var å rette fokus mot bestemte temaer uten å ha klare meninger om hva han vil mene eller bringe frem om disse temaene. Åpenhet og en kritisk innstilling til egen begrenset forhåndskunnskap og egne tolkningsmønstre var holdninger som ble sentrale for meg. Min oppgave var å finne balansen mellom disse holdningene.

Gjennom intervjuet opplevde jeg økende grad av tillit og et voksende engasjement hos intervjupersonen. Noen ganger kan det være vanskelig å avslutte et intervju, hvilket var tilfelle her. Samtalen pågikk videre i 15 minutter og diktafonappen var fortsatt på. Intervjupersonen var engasjert og hadde mer på hjertet. Jeg har i etterkant tenkt på om jeg kunne ha vært tydeligere på å markere at intervjuet var avsluttet. Jeg sa at «nå har jeg ikke flere spørsmål og vi avslutter intervjuet» men han fikk åpenlyst nye assosiasjoner og fortsatte samtalen. Valget falt på å avslutte transkriberingen der hvor jeg sier at vi er ferdig med intervjuet. En mulig konsekvens av dette er at jeg mister noe viktig han har tilføyd helt på slutten. Denne etiske vurderingen ble tatt fordi jeg vurderte det som mest redelig, da han hadde fått beskjed om at intervjuet var over.

Interessante temaer ble drøftet og jeg stilte noen oppfølgings spørsmål underveis for å utdype temaer og kontrollere at jeg har forstått utsagn riktig. Intervjupersonen virket rolig og gradvis kunne jeg se på kroppsspråket at han var mer avslappet. Det kunne vært interessant å høre i ettertid hvordan han selv opplevde situasjonen. Jeg la vekt på å forholde meg nøytral, åpen og interessert og måtte anstrenge meg for å være stille og ikke fylle inn i tenkepausene. Balansen mellom å se meg selv utenfra og å samtidig være helt til stede i situasjonen opplevdes som utfordrende.

3.6 Forskerrollen

I møte med barn og ansatte og i intervjusituasjonen vil min tilstedeværelse og forforståelse være med på å prege situasjonen. Jeg stiller med noen erfaringer og forståelser av fenomenet jeg vil undersøke. Min egen bakgrunn fra feltet er lang, jeg har arbeidet som pedagogisk leder og styrer i en årrekke. Interessen for kunst, kultur og kreativitet ligger dypt i meg og jeg har alltid vektlagt dette fagområdet og sang og musikk som verktøy i mitt arbeid i barnehagen. Jeg har også drevet aktivt med sang i kor og vokalgrupper på fritiden siden jeg var barn. Dette kan bidra til at jeg går inn i observasjoner og intervjuer med en idé om hva som er viktig, eller hva jeg skal finne. Erkjennelsen av dette bidrar til ønsket om å tilstrebe en mer nøytral posisjon. Muligheten er til stede for at jeg har personlige erfaringer med musikk som gjør at jeg i utgangspunktet vil tillegge dens innvirkning på fellesskap og inkludering en større betydning enn min informant gjør.

Asymmetrien i relasjonen mellom forsker og barnehagelærer er også med og påvirker situasjonene. Når jeg observerer, løper jeg en risiko å medvirke med min egen livsverden og må være kritisk til min egen forforståelse. I min forberedelse av og også i situasjonene, observasjon og intervju, har jeg arbeidet mot å ha en åpen innstilling til personene og fenomenene jeg møter. Jeg kommer inn i en praksis jeg ikke kjenner til og må være åpen for det som utspiller seg. Min tilnærming var som delvis deltakende observatør, en mellomvei hvor intensjonen er å opprettholde en viss avstand samtidig som jeg forsøker å komme tett på (Ringdal, 2020, s.229).

I observasjonene opplevde jeg det som krevende å være tett på og samtidig opprettholde den avstanden som er nødvendig for å få en opplevelse av hva som skjer. For å forstå måtte jeg møte barn og ansatte og interagere med dem, jeg ville forsøke å delta i deres verden. Å være

tett på og samtidig opprettholde nødvendig distanse var en utfordring. Jeg har vektlagt og minnet meg selv om å være åpen for kompleksiteten og tvetydigheten i det jeg ser, hører og opplever og i min tolkning av dette. Det samme gjelder for analysefasen. I observasjonene så jeg etter måter å være på, kroppslig, hvilket inkluderer gester, mimikk og tonefall. Mitt ønske og mål har vært å prøve å forstå barnehagelærerens intensjon, uttrykk og refleksjoner av det fenomenet jeg vil undersøke. I denne sammenheng er jeg en del av helheten samtidig som jeg er en gjest.

I observasjonene la jeg vekt på å være nær barna, barnehagelæreren og situasjonene. Jeg utførte deltakende observasjoner i felles aktiviteter som måltid og samlingsstund. Jeg flyttet meg i rommet for å få perspektiver som åpnet for mening og prøvde å unngå å forstyrre aktiviteter som var i gang eller å være påtrengende. Den første dagen la jeg vekt på å bli kjent og å vise engasjement for å få tilgang til deres livsverden. Dette opplevdes som energikrevende i et nytt miljø og med mange nye mennesker. Spørsmålene jeg hadde med meg dag to og tre var: Hva gjør barnehagelæreren, og hvordan er han i samspill med barna? Åpenhet, lydhørhet og en interessert innstilling var mine mantra alle tre dagene. Jeg prøvde å unngå å vurdere det jeg opplevde, jeg var fysisk tett på og prøvde å se det barna og barnehagelæreren så. Det var en utfordrende uke hvor jeg opplevde å være på innsiden i aktiviteter og situasjoner og på utsiden for å reflektere over og vurdere egen rolle gjentatte ganger gjennom dagen.

3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet måler om en undersøkelse er troverdig, det er den hvis den er utført på en tillitsvekkende måte. Validiteten henger sammen med kvaliteten i tolkningene og om innsikten som gis støttes av annen forskning. Reliabilitet og validitet er nært knyttet opp til kvantitativ måling og er nyttige begreper som sammen vurderer kvaliteten på dataen (Ringdal, 2013, s. 248). Thagaard (2013) skriver at ved å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og sørge for transparens i analysemetoder kan vi bidra til at reliabiliteten styrkes (s. 188). Videre kan reliabiliteten styrkes ved at konteksten blir beskrevet inngående i teksten (Johannesen et al., 2010, s.36-37). Dette er viktige metodologiske grep som jeg har tatt med meg i mitt arbeid med forskningsdesignen for å styrke reliabiliteten.

Av kapasitetshensyn, og det begrensede omfang oppgaven har, er *en* informant brukt. *En* informant kan gi en god beskrivelse, flere hadde muligens bidratt til et mer pålitelig bilde. Reliabiliteten kan styrkes ved at konteksten blir beskrevet inngående i teksten (Johannessen et al., 2010, s.36-37). Hva vet vi om transkripsjonens pålitelighet? Fortolkningselementet gjør at resultatene kan bli forskjellige selv om akkurat det samme lydopptaket blir spilt for å transkribere, av to ulike personer. I utskrift kan de komme til å uttrykke helt ulike betydninger (Kvale & Brinkmann, s.212). Validiteten vil by på enda større utfordringer. Å vurdere en transkripsjons gyldighet er muligens enda vanskeligere enn å si noe om påliteligheten. Mitt mål er å formidle kunnskap om et tema, *en* barnehagelærers musikalske praksis. For å formidle meningen med intervjupersonens fortellinger til lesere er transkripsjon nyttig i mitt tilfelle. Det er komplisert og kanskje umulig å finne svar på hva som er en korrekt transkripsjon. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) vil skriftlige konstruksjoner av muntlige utsagn vil aldri være objektive og alltid preget av forskeren som prøver å få de til å passe inn i sine egne teoretiske antakelser (s.212). Jeg har brukt metodetriangulering for å øke sannsynligheten for intern validitet, ved at jeg bruker både observasjon og intervju. Slik jeg ser det, er det grunn til å tro at graden av ekstern validitet vil være lav i denne studien, hvilket betyr at det er vanskelig å generalisere utfra de funn som blir avdekket.

3.8 Forskningsetiske betraktninger

De forskningsetiske retningslinjene i NESH (2016) viser til at alle forskere er forpliktet til å følge anerkjente forskningsetiske normer. Ringdal (2013) sier at «Dette innebærer blant annet å reflektere over og kunne redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger» (s. 59). Med et livsverdensfenomenologisk utgangspunkt er vi alle en del av hverandres verdener og påvirker hverandre. Forskeren vil kunne prege observasjonen, analysen og tolkningene av resultatene med sine egne bakgrunns preferanser. Forskeren ser, blir sett og er med på å definere situasjonen og informantene vil kunne bli påvirket av dette. Observasjon som kvalitativt forskningsopplegg stiller spesielle etiske krav. Samtykke som skal gis kan være vanskelig ved observasjon da prosessen er åpen og utforskende (Johannessen et al., 2010, s. 141).

Min egen begrensede mulighet til å forstå andres verden og uttrykk er også et spørsmål som vil gjøre seg gjeldende når jeg skal tolke og analysere resultater. Representerer min beskrivelse det barnehagelæreren opplever og uttrykker?

Det må sikres at det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner, ved å omtale situasjonen generelt og ikke oppgi navn på barnehagen. Informanter må anonymiseres ved å endre på kjennetegn, for eksempel alder. Jeg må være oppmerksom på at publiseringen av intervjutranskripsjoner kan medføre en uetisk stigmatisering av personer eller grupper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214). Makt kan sies å være en forutsetning for forskning fordi det ligger makt i forskerrollen og i det vitenskapelige språket forskeren bruker. Ifølge Thagaard (2013) er det viktig at vi reflekterer over interaksjonen mellom oss og deltakerne, og at vi tar ansvar for at kontakten utformes på en etisk forsvarlig måte (s.87). Hun hevder videre at «De relasjonene vi utvikler i løpet av feltarbeidet, er basert på en fundamental asymmetri, fordi vi skal skrive om deltakerne etterpå» (Thagaard, 2013, s. 87).

Et forskningsintervju har som mål å innhente informasjon som kan føre til økt innsikt og kunnskap. Jeg har før, under og etter intervjuet reflektert over den rolle makt spiller i en intervjusituasjon. Kvale & Brinkmann (2015) viser til fem punkter som berører asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer. Disse er her kort oppsummert: intervjuet er en asymmetrisk maktrelasjon, en enveisdialog, en instrumentell dialog, kan være en manipulerende dialog og intervjueren har monopol på å fortolke (s.52). Gjennom alle forskningsstadier kreves det at vi tar stilling til mulige etiske problemer; i planlegging, valg av tema, i intervjusituasjon eller observasjon, i transkribering, analyse og rapportering. Dette er et stort ansvar som blir ekstra viktig når intervjuet blir foretatt fordi jeg da selv er redskapet som brukes til å innhente kunnskap om mitt tema. Jeg må være observant på å ikke krenke intervjupersonens egne grenser og behandle dynamikken i samspillet på en etisk forsvarlig måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s.49).

3.9 Fremgangsmåte ved analyse av data

Transkripsjonsspørsmålene er verdt vår oppmerksomhet, noe de ifølge Kvale & Brinkmann (2015) sjelden får i kvalitativ forskningslitteratur. En samtale mellom to mennesker som er fysisk til stede i et rom blir abstrahert og blir til fysiske data. Allerede når vi hører på opptak har noe av kroppsspråket, mimikk og gester gått tapt. Når vi skriver abstraherer vi enda et steg, intonasjon, åndedrett og stemme går tapt. Utskriftene er en oversettelse fra en narrativ form til en annen, fra en kultur til en annen. Talespråket og det skrevne språk er forskjellige kulturer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Struktureringen som skjer når vi transkriberer er begynnelsen på analysen. Jeg har selv transkribert materialet hvilket lærte meg en del om min egen intervjustil og hjalp meg med å tenke kritisk rundt de emosjonelle aspektene og egen rolle i intervjusituasjonen.

Transkripsjonen ble gjort ordrett med tegn for pauser, latter og markeringer av betonte ord, overlappinger og intonasjon. Mitt spørsmål videre var hvordan dette materialet kan hjelpe meg i å utvide min kunnskap rundt denne barnehagelærerens musikalske praksis. For sterkt søkelys på transkripsjonen, som er en hybrid, kan føre til at analysen blir svak og fragmentert. Som Kvale & Brinkmann (2015) skriver må jeg gå i dialog med teksten, se på oss som to forfattere og ha en imaginær samtale med intervjupersonen om det som viser seg. Kan vi sammen utdype, klargjøre og presentere noe nytt som beriker andre? Analysen fortsetter da samtalen som ble påbegynt i intervjusituasjonen (s. 218).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) finnes det ingen standard metoder for tekstanalyse for å komme frem til dypere meninger ved det som blir sagt i et intervju, og heller ingen teknologisk snarvei som kan anbefales. Jeg søkte i analysearbeidet etter temaer som viser seg, å skape et møte mellom det jeg observerte i barnehagen og det jeg hørte og så i intervjuet. Feltnotater og utskrifter fra intervju skal møtes, Gadamer (2010) beskriver det som å gå i dialog med empiriske materialet, søke etter temaer og å la den andre «få tala» (Åkerblom, Hellman & Pramling, 2020, s. 84). Med viten om at jeg aldri helt kan forstå en annens perspektiv var mitt utgangspunkt å være åpen i dialogen med data for å utvikle begreper og nye temaer. Teoretiske begreper skulle være til hjelp, men ikke hindre at ny kunnskap og nye perspektiver kommer til syne. For å utvikle temaer har jeg strevd etter dialog mellom feltnotater og intervjumateriale, og dialog mellom deler og helhet i hvert enkelt materiale.

Et perspektiv som har vært til hjelp er van Manen (1990) sine forslag til hvordan fenomenologiske temaer kan tre frem i et materiale. De tre stegene er: først en lesing og beskrivelse av ting som går igjen, eller overrasker i materialet. Så en ny selektiv lesing for å finne sammenhenger hvor temaet jeg undersøker kommer til syne. Til sist en tredje, mer detaljert, lesing hvor situasjoner og observasjoner studeres i detalj. Jeg har ikke fulgt de som en oppskrift, men som en hjelp til å se på materialet fra forskjellige perspektiver (Åkerblom, Hellman & Pramling, s 84). Hva er gjentakende temaer, nye temaer eller motstridende temaer og hvordan henger de sammen? Jeg merket av ord eller avsnitt i teksten med navn. Denne kodingen brukte jeg for å redusere materialet og finne meningsfulle utsagn og avsnitt. Her la

jeg vekt på å ha helheten for øye, og å være med bevisst at koding og fortolkning skjer parallelt (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 172-173). Kodene ble etter hvert til mer tolkende og teoretiske koder. Når jeg analyserte materialet delte jeg også opp teksten, ikke i avsnitt, men som en slags fortellende tekst. Å se på intervjuet som en fortelling ga meg en vei tilbake til den opprinnelige fortellingen og gjorde også transkripsjonene mer lettleste. Min egen forforståelse, mine valg og begrensninger i å forstå en annens livsverden er til stede i aller høyeste grad i denne analyseprosessen, noe jeg er meg bevisst. I neste kapittel ser jeg på resultatene av min studie i lys av relevant teori og forskning som er gjort rede for i oppgavens teoridel.

4. Resultater og funn

I dette kapittel presenteres resultatene fra analysene av datamaterialet i min undersøkelse. Materialet består av feltnotater fra observasjoner og transkribert intervjumateriale. Analysen fremstilles i to avsnitt under, observasjon og intervju, hvor jeg senere i teksten relaterer disse til tre ulike perspektiver. Beskrivelsen av analysefaser og prosessen frem til perspektivene jeg presenterer her er nærmere utdypet i metoddelen av oppgaven. Problemstillingen jeg har søkt å finne svar på er: *På hvilke måter bruker denne barnehagelæreren musikk i sitt arbeid med inkludering og fellesskap i barnehagen?*

I analysearbeidet har jeg funnet frem til tre perspektiver som kan bidra til å belyse min problemstilling. Jeg har gått i dybden i en praksis og beskriver denne. I teksten møter vi *en* barnehagelærers forståelse av fenomenet fellesskap og hvilken betydning musikk kan ha for opplevelsen av dette fenomen. I presentasjonen har jeg gitt barnehagelæreren et fiktivt navn, og har valgt å kalle han Anders. Som en del av anonymiseringen er alle navn som brukes i denne oppgave fiktive. Med utgangspunkt i disse tre perspektivene søker jeg å belyse sammenhenger mellom musikk og fellesskap og hente frem kunnskap som viser til arbeidsmåter som kan deles med andre som arbeider i feltet. Det første perspektivet jeg vil presentere er: *Å spille hverandre gode*, som omhandler betydningen av musikalsk fellesskap og opplevelsen et felles «vi» blant de ansatte. Videre løfter jeg frem *Ubuntu* filosofien og relaterer denne til musikkens overføringsverdi til andre arenaer og betydningen av *en kroppslig empatisk praksis*. Det tredje og siste perspektivet som vises frem er: *Boblen, et trygt rom der alle kan uttrykke seg*, som omhandler betydningen av relasjonelt samspill og et trygt

rom hvor du kan bygge selvtillit og styrke troen på deg selv. Dette perspektiv berører også aktiv bruk av mikrofon i dette arbeidet.

Jeg har i kapittel to redegjort for teoretisk grunnlag for oppgaven og noen teoretiske begreper som utgjør et rammeverk for min studie. Disse er: Maurice Merleau-Ponty (1962) sin fenomenologi hvor sanselighet, persepsjon og kroppslighet er utgangspunktet for all kunnskap om oss selv og andre. Malloch & Trevarthens (2009) forskning om *kommunikativ musikalitet*, Ruuds (2019) beskrivelser av musikkens *bevegelsesaspekt* og Fredrickson (2001) sin «*broaden -and-build*»-modell av positive følelser. Det er disse utvalgte teoretiske begrepene som vil være mine verktøy i analysen av de tre utvalgte kategoriene.

4.1 Observasjon

I observasjonen så jeg etter barnehagelærerens væremåte, mimikk, gester og kroppsspråk. Han var rolig i bevegelsene og brukte god tid, ansiktet var vennlig og åpent. Han brukte ingen overdreven mimikk eller stemme i samling eller ellers gjennom dagen, noe jeg ellers ofte har sett i mitt arbeid i barnehagen. Musikken, kroppens plassering i rommet og noen ganger gitaren ble brukt for å nærme seg barna eller få oppmerksomhet når det var behov for det. Der var få irettesettelser i samlingsstund og aktiviteter, barnehagelæreren hentet inn barna med hjelp av musikken og små nyanser i kroppsspråk, mimikk og stemmeleie. Jeg opplevde at Anders hadde en rolig væremåte. Han lyttet med hele kroppen, tonet seg inn i møte med barna og utstrålte trygghet og varme. De andre voksne i barnehagen hadde et vennlig og aksepterende kroppsspråk og glade, positive ansikt. Sangrepertoaret var stort og musikken rammet inn barnehagedagene. Feltnotatene under er et små utdrag som kan illustrere noe av det jeg observerte i løpet av uken jeg var i barnehagen:

Vi er ferdig med rydding, og samlingsmusikken blir skrudd på i hele huset. Glad musikk på middels høyt volum. Det virker som om alle barn vet hva dette betyr. Barn kommer i forskjellig tempo, noen løper, andre går rolig, en kryper inn i rommet. Det tar tid for alle er på plass og det virker som om dette er i orden når jeg ser på de voksnes kroppsspråk og ansiktsuttrykk. De utstråler ro og vennlighet. Barnestemmer blander seg med hverandre i rommet. Lyden av latter, summing og rop. Etter en stund har alle funnet en plass på gulvet, i ringen. Barn og voksne sitter tett sammen, noen barn ligger på magen. Der er ingen voksne som irettesetter barn, roper eller korrigerer. Anders spiller musikk på gitaren, en annen ansatt henter er tromme og

spiller på den. Barn deltar på ulik måte, noen synger høyt, andre sitter og kikker seg rundt, eller er opptatt med en liten detalj på klær eller toffel. Noen tenksomme ansikt, de er stille, litt innadvendt blick, men jeg opplever likevel at de er med. Et barn har bursdag, barnet får velge en sang og smiler og jeg kan se at han er fornøyd. Vi sitter i en ring, det er en rolig god stemning. Anders beveger seg litt rundt og «henter inn» barn med gitaren og stemmen. Han er tett på et barn og synger en stille beskjed til et barn som ikke klarer å sitte i ro. Jeg legger merke til bevegelser som går rundt i rommet hele tiden, en fot som vipper, et barn som vugger, hender som klapper på naboen. Bølger av bevegelser og stemmer i rommet. Seks sanger blir valgt, en sang for hvert år. Alle barn er med. Vi synger «Labbetuss» og «Ja må han leva». En ansatt synger opera stående oppå en stol fordi det er et ønske hos barnet. Dette utløser mye bevegelse og høylutt latter, flere barn reiser seg, hopper og danser med glade ansikt. Jeg ser smil og levende kropper som kommuniserer i bevegelse. Ansatte er aktive, synger med og kommer med innspill til Anders som leder samlingen.

(Eget feltnotat 21.01.22)

I analyseprosessen av feltnotatene ble jeg klar over noen hovedfunn som overrasket meg. Det som gjorde inntrykk de dagene jeg var i barnehagen og observerte gjenspeilte seg i notatene og funnene ble brukt inn i prosessen med å utforme intervju spørsmål. Flere ting jeg observerte var som forventet og faktorer jeg var kjent med fra før, eksempler på dette var bruk av musikk i overgangssituasjoner og musikkens sentrale plass i barnehagen generelt. Det første jeg bemerket meg som var overraskende var barns rolle og medvirkning.

Vi går på tur i gatene, med flagg og vimpler. Vi skal gå til hagen til en ansatt som har bursdag og syng for henne. Rekken av barn og voksne beveger seg som en slange bortover fortauet. Det regner ganske mye, himmelen er grå og det drypper fra trærne. Et barn stopper opp, hun har fått regn i stovelen. En gutt stopper opp og ser på henne med alvorlig ansikt: Jeg kan hjelpe deg, sier han. Boyer seg ned og fikser strikken under stovelen. Jenten smiler og klapper han på hodet, han ser opp og smiler tilbake. De går videre sammen. Sangen oppstår og forsvinner, vi over på bursdagssang. Et barn begynner på en 17 mai sang, alle stemmer i. Så ser en ansatt et gatenavn som minner om en sang, og begynner å syng, barna er med. Fremme i hagen står vi tett sammen i regnet, det er spent stemning. Vi er stille, dette skal være en overraskelse.

Alvorlige, glede og spente barneansikt inni regnjakkene. Nå kommer hun! Vi synger bursdagssang og veiver med flaggene. En jente sitter med ryggen til, jeg bøyer meg ned for å se hva hun gjør bak busken. Hun sitter på huk og ser på en makk som ringler seg bort på bakken. Makken, sier hun, den liker regn den!

(Eget feltnotat 25.01.22)

Jeg observerte barn som fikk gjøre mye, og mestret mye. De forhandlet seg imellom og ble oppfordret til å bidra og til å hjelpe hverandre. Jeg opplevde en påtagelig likeverdighet og at barna hadde en betydningsfull posisjon. Dette fikk meg til å undre over om holdningen og tilnærmingen var tilfeldig eller om det var en del av noe større, et slags fellesskap mellom barn, og voksne. Jeg spør Anders om dette i intervjuet:

Meg: Jeg synes de var veldig gode til å hjelpe hverandre, det var en ting som jeg så, som jeg reflekterte over etterpå, at barn blir mye invitert med her, til å hjelpe hverandre. Hvis et barn ikke fant et godt ord så var det en annen som kom med et forslag, eller hvis noen ikke klarer regnbuksen over stovelen så er det et annet barn som kan hjelpe. De var aktive, jeg tenkte medvirkning med en gang, dere voksne var liksom...ikke bakpå, men holdningen kom frem at barna også er en ressurs i gruppen. Er dette en bevisst holdning?

Det er jo helt klart, det er jo viktig for oss. Hva skal jeg si, at ungene må få lov til å skape sin egen kultur, holdt jeg på å si. Altså vi er jo med i kulturen, men med å opprettholde den. De må få rommet til å kunne hjelpe hverandre. Av og til når jeg er i garderoben setter jeg meg ned og så snakker vi om andre ting mens de kler på seg. Og så er det en som plutselig trenger hjelp, med noe, og så hjelper du, og så selvfølgelig når de hjelper hverandre så høyner vi jo alltid de. Det er jo noe vi er opptatt av...Det går jo inn i det arbeidet mot å bli sosialt kompetente mennesker, det å ville hverandre vel da. Det tror jeg handler om alle små situasjoner i hverdagen, og da, da må vi kanskje lage rom for at det kan skje. Da må vi voksne ta livet litt med ro tror jeg, vi må ikke ha så dårlig tid, sitte litt på hendene. (Anders)

Den andre oppdagelsen i observasjonene var en egen tydelig følelse av at vi sammen skapte et rom i rommet. Min opplevelse var at alle barn og ansatte i rommet hvor der var en

musikksamling var en del av et musikalsk fellesskap som ble skapt der og da, sammen. Verden utenfor forsvant en liten stund og det var god tid til å lytte, følge spontane innspill og til å la barn få delta i sitt tempo. Det siste som fikk meg til å reflektere videre var den åpne, intuitive innstillingen hos de voksne i musikkaktivitetene. Barns initiativ ble tatt på alvor og fulgt opp. Gode handlinger og innspill ble satt ord på og bekreftet med en sang eller et klappevers. Vi klappet og sang for de som gjorde noe bra og det var veldig ulikt fra barn til barn hva det var. Jeg observerte det jeg vil beskrive som en kroppslig musikalsk praksis. Det som utmerket seg var barnehagelærerens tilstedeværelse og kroppsspråk, og stemningen mellom de ansatte. En undring jeg brakte med meg videre inn i intervjuet var mikrofonbruken og tanken bak dette. Mikrofon ble hyppig brukt. Dette var helt tydelig noe barna var vant til og håndterte på lik linje med at rytmeinstrumenter ble delt ut og brukt i samling.

4.2 Intervju

En livsverdensfenomenologisk tilnærming ble brukt i intervjuet, denne er beskrevet tidligere i oppgaven. Mitt mål var å nærme meg Anders perspektiv og få frem hans egne refleksjoner kring musikalsk praksis. Jeg lyttet etter meninger og intensjoner for å undersøke hans forståelse av et fenomen, i dette tilfellet musikk og betydningen denne har i arbeidet med inkludering og fellesskap. Intervjuet ble utført på barnehagelærerens arbeidssted i trygge og kjente omgivelser for intervjupersonen. For å forstå intervjupersonens egne perspektiver ble det brukt en delvis strukturert intervjuguide med åtte spørsmål og mulighet for oppfølgingsspørsmål. Jeg brukte god tid på å formulere spørsmålene som ble utformet etter observasjonene. Utformingen hadde sitt utgangspunkt i et ønske om å forstå betydningen av temaer i den andres livsverden. Tillit er en grunnleggende faktor for et vellykket intervju, derfor ble intervjuet gjort etter at observasjonene var gjennomført. Vi var blitt kjent og jeg hadde observert og deltatt i aktiviteter som han ledet. Når jeg undersøker en pedagogisk praksis, vil jeg forsøke å forstå intervjupersonens perspektiv. Jeg vil lytte etter meninger og intensjoner som kommer frem og undersøke fenomenet musikk og fellesskap i dybden.

Herunder beskrives de tre perspektivene som utgjør mine hovedfunn i materialet fra intervju og observasjoner. Enkelte av mine funn fra observasjonene fanges opp av disse tre. Der er også funn fra observasjonene som ikke er med videre, dette fordi jeg valgt å ikke følge de opp da det vil føre meg for langt vekk fra oppgavens tema og problemstilling.

4.3 Å spille hverandre gode

Vi prøver å se på hverandre som at vi skal spille hverandre gode hele veien. (Anders)

Dette utsagnet oppsummerer på en god måte intervjupersonens beskrivelse av sitt arbeid i barnehagen, med en klar musikalsk referanse, men også overførbar til andre områder. Han beskriver at musikken er med på å skape et fellesskap, når de synger sammen, danser, ser hverandre, smiler til hverandre og har det godt sammen. Dette styrker ifølge Anders fellesskapsfølelsen og er et verktøy barnehagen bruker aktivt:

Vi viser at vi har det kjekt sammen med musikken da. Det tror jeg er den aller viktigste delen. Og så er det jo at noen har kanskje en sang de har hørt av de voksne og. Den må vi lære oss, og så finner vi ut av det og spiller den. Så jeg tror, jeg tror på en måte at vi, vi prøver å se på hverandre som at vi skal spille hverandre gode hele veien. At de må være med å bidra, og at selv om det er jeg som kanskje leder så er det like viktig det de har på hjertet, eller, hvis de kommer med et initiativ. Det er jo det jeg kjenner jeg blir dreven av, hvis noen kommer med et initiativ. Som når Emil kom ned, han var nede i går, han jobber egentlig oppe. Når han kommer ned og begynner med en sang, da kjenner jeg at det kribler i kroppen. Da er det frem med instrumenter, da blir det, da er jeg litt «fri». (Anders)

Anders beskrivelser kan belyses med hjelp av Merleau- Ponty (1994) sin teori hvor kroppslighet er utgangspunkt for all erfaring og refleksjon. Ruud (2019) viser til at følelsesbevissthet alltid involverer et kroppslig aspekt, og at vi kobler oss på hverandre emosjonelt og kroppslig.

På spørsmålet mitt om det er noe han er spesielt opptatt av eller brenner for i sitt arbeid i barnehagen sier han:

Altså da er jeg inne på inkludering og vennskap, det er helt klart noe jeg brenner for, å være med å skape det der spillet mellom ungene, det å forstå det samspillet. Hvis det er noe som...hvis de har en utfordring. Det å være med å støtte de til å forstå hverandre. At du jobber mot den utestengingen, at det heller blir en inkludering og et fellesskap. Eh..for eksempel, vi hadde en gjeng, jentene da, litt intriger om hvem som skal bestemme i leken. Og da begynner du å ane at det begynner å bli sånn ekskludering da. Og der kjenner jeg en skikkelig drivkraft til å snakke åpent med de

om det, det å sette seg ned og diskutere det. Reflektere rundt hva som skjer uten å selyfølgelig domme noen. Det er en sånn ting jeg kjenner at jeg brenner for å gjøre med disse her gruppene som vi har. Finne veier for å møte de utfordringene, som skal være der mener jeg, i lek, i alt det som ungene gjør i barnehagen. At de, hvis de har en utfordring, være med å støtte de opp og kunne takle det på en god måte. At du, hvis du møter noen som for eksempel sier: Nei, jeg vil ikke være med deg. Altså, det er jo noe som hvis du snur litt på det, er en styrke, tenker jeg, så lenge du har noen rundt deg som kan støtte deg, og lære deg å takle det. Hvordan kan du få de til å reflektere rundt den andre sine følelser? Den der empatien i det, og helt klart er det jo den sosiale kompetansen det går på da. Dette er noe jeg brenner for, akkurat den delen av å jobbe i barnehage, at du kan skape en gjeng som vil hverandre godt.

Her berører Anders temaer som vennskap og empati. Vist (2014) viser til at musikken kan være med på å utvikle barns evne til empati ved at vi lever oss inn i musikken som er en empatisk sfære hvor vi kan gi uttrykk for følelser og bli kjent med oss selv og andre. Musikken gir mulighet for å gi utløp for følelser, en emosjonell ekspressivitet som kan kobles til psykisk helse og sunnhet (Vist, 2014). Selve aktivitetene beskrives som planlagte men ikke for regelstyrte, med stort rom for improvisasjon og bidrag fra barn og ansatte. Om musikkksamlingene sier Anders:

Jeg tenker at det som er viktig med det er jo den der gleden, musikkgledden. Det å få lov til å uttrykke seg sammen, kreativt, og vise gleden, den er viktig å bevare! At det ikke liksom skal bli for..det må liksom være runde kanter tenker jeg, det må ikke bli for strengt og regelstyrt på et vis. Det er jeg veldig «fan» av, for å bruke det ordet. Så synes jeg det er viktig å spille på hverandre. At vi kan, altså jeg tenker at..sånn..at vi kan se det i et sånt dannesperspektiv. Og der vi diskuterer, sånn som i dag, hva skal vi syng i dag? Så kommer ungene med forslag, så på en måte viser vi respekt for hverandre. Vi tar hensyn til hverandre. Vi er i et fellellskap, så finner vi ut hva vi skal gjøre sammen, det er verdien i det. Jeg tror ofte kanskje at, eller det jeg prøver å si er at vi vet hva som er rundt det, musikken altså. Men det er ikke alltid vi nødvendigvis tenker at nå gjør vi det for den og den grunn. Men vi har et verktøy som vi har tenkt gjennom at det er en god grunn for at vi vil bruke, hver dag.

Om improvisasjon sier Steinsholt (2006) at den er en praktisk klokskap som kan læres og at det kreves mengdetrening. Videre viser han til at de musikerne som er best forberedt også er de som er mest i stand til å improvisere. Anders forteller at de ansatte følger hverandre og barna i de musikalske aktivitetene og at de løfter hverandre opp og frem. De snakker sammen om at hver stemme teller og minner hverandre om at vi skal være med og bidra. Det er lov til å glemme seg litt ut, men hvis alle er med blir det best. Anders sier at han følger barna og hva de er opptatt av i dag. Det som skjer i musikkksamlingen leder veien videre.

Jeg synes jo at det er veldig kjekt å gå inn i samling og på en måte prøve å følge litt. Hva er det ungene tenker på i dag? Eller er det noe spesielt da? Da kan vi (latter), noen ganger tar det ene det andre og det blir en lang samling, men jeg mener det er noe annet når du..når ungene er med og påvirker og medvirker i det vi gjør. Da blir det den leken. Det er da vi får den følelsen av å leke sammen tror jeg. At du, du spiller på hverandre, så da blir det leken som leder vei da, det du gjør sammen. (Anders)

En kroppslig lekfullhet ser ut til å være en tilnærming Anders bruker i musikkaktiviteter. Denne kan relateres til Malloch & Trevarthen (2009) og begrepet *kommunikativ musikalitet*. De hevder at kropp og sinn henger sammen og at vi er utviklet for å tenke, kommunisere og vise omsorg gjennom *bevegelse*. Anders beskriver musikkaktiviteter med en klar referanse til leken, vi leker og skaper sammen og vil hverandre vel:

Det er jo med og skaper et fellesskap. Jeg ser litt på musikk som det å leke da. At du kan, du kan sammenligne det litt med å være i lek da. Du gjør noe som du gjør sammen, og det der kroppslige, følelsesmessige som ligger i det....Når vi sitter på ring sammen, vi kan se på hverandre, vi kan synge, vi kan smile til hverandre. Det bygger jo på noen følelser som sier at vi leker sammen og har det godt sammen. Og det er jo helt klart noe som er med å styrke den fellesskapsfølelsen. Bare det å synge i seg selv, eller om vi har en sånn dans, hva det enn er vi gjør så er det med og bygger på vennskapet på en positiv måte. (Anders)

Anders syn på musikk og lek underbygges av Bjørkvold (1989) som viser til hvordan den menneskelige uttrykksformen bevegelse er nedfelt språklig i begrepet lek, og fremhever ordet lek som dekkende for det musiske menneskets egen kulturelle ytringsform.

Grunnbetydningene av ordet *lek* rommer klare musiske elementer av lyd og bevegelse. I flere

ulike språk har ordet for lek dobbeltbetydningen spill/lek. Leken rommer i Bjørkvolds beskrivelse viktige elementer av bevegelse og lyd i en totalitet.

Anders omtaler de ansatte som kulturbærere i barnehagen og viser til et felles «vi» som nøkkelen til fellesskapsarbeidet. Dette krever, ifølge Anders, at de ansatte tar et bevisst valg om å være aktive aktører og lyttere i samlinger og aktiviteter, om dette uttrykker han:

Så tror jeg og at vi spiller veldig på hverandre. Jeg føler jo at hvis jeg har en ide, eller en plan på et eller annet, om vi skal synge eller, uansett, om det er noe vi skal snakke om eller hva det er, så spiller vi hverandre gode da. At de innspillene som Anne kommer med når vi sitter i samling, det løfter det jeg hadde tenkt. Og motsatt, når hun kommer med noe har kanskje jeg noe å tilføre. Og i tillegg så er det jo, så tenker jeg jo at ungene har noe å tilføre der. Og at vi må på best mulig måte klare og følge hverandre da. Det tror jeg er litt den der nøkkelen i den fellesskapsjobbingen da, at vi er et «vi», det er ikke jeg som skal synge for gjengen, de er jo vi som skal synge sammen. Du må ta et valg, bevisst valg... eller barnehagen må kanskje ta et valg, hvordan er det vi skal jobbe sammen? (Anders).

Meg: Jeg tenker på nærværsbegrepet i musikk, fysisk og mental tilstedeværelse i stunden. Har du gjort deg noen refleksjoner i forhold til det at musikken kan gjøre at de ansatte er mer «pålogget» og til stede?

Ja, altså det er jo, det er jo det at du blir automatisk aktiv av musikken da. I hvert fall når..altså vi forventer jo det av hverandre i forkant. Nå snakket vi alle her om dagen om det å lytte, i forhold til det å høre. At det å høre, da hører du lydene, men hvis du lytter så forstår du hva som skjer. Når vi snakker om det i samlingen så er det jo like viktig for oss voksne. Det er jo det! At vi skal få med oss det, det er ikke bare ungene som må gjøre det. Vi må jo være de gode rollemodellene. Det å være en aktiv voksen i samling er ekstremt viktig å tenke over. Det er ikke greit å ikke gjøre, ikke bry seg. Det tror jeg nok jeg hadde pirka litt borti. (Anders)

Det Anders beskriver her kan forklares med hjelp av Kulseth & Halle (2020) som fremholder opplevelsen av et felles «vi» blant de ansatte som en nøkkel til mer sang og musiserende i barnehagen. Jeg spør så om hvordan han inkluderer nye ansatte, studenter eller besøkende i denne musikalske praksisen. Anders forteller:

Noen er jo litt sånn huff og nei, har omtrent ikke sunget en tone i mitt liv, på en måte..litt der, men altså, alle har noe å bidra med likevel. Plutselig så (latter) er de med der på en tromme eller noe. Det er litt synge med den stemmen du har, og så synger vi. Det er liksom summen av alt og stemmene som er, det viktige er ikke hver enkelt.

Meg: Det er gjerne det vi tenker noen ganger, at musikk er en ferdighet som man her eller ikke har, istedenfor å tenke at det er mer en væremåte, eller en sånn fellesskaps ting?

Det tror jeg mange har opplevd gjennom årene, at de blir en sånn del av det at de glemmer ut sin egen stemme, at den forsvinner litt fordi at du, ja følelsen av å gjøre det sammen da. Det er litt lettere når du har noen andre, og ungene med deg. (Anders)

Han beskriver videre at barnehagen bruker musikken som et verktøy for å skape fellesskap og vennskap:

Det trenger ikke å være et mål for hver enkelt gang jeg gjør det, men..altså vi snakker jo om det i fellesskap, og på stua, eller avdelingen da, eller huset, det er jo helt klart at vi bruker det som et verktøy for det å skape fellesskap og vennskap. Og så bruker vi det for språk, språklig utvikling, det er jo snarveien inn til språksentret i hjernen, det å synge. (Anders)

Hva som utmerker dette musikalske fellesskapet og musikken som verktøy i dette arbeidet med inkludering og fellesskap kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen.

4.4 Ubuntu, en kroppslig empatisk praksis

Du spiller med følelsene dine, du har historien i tankene, du får det inn med hele kroppen da. (Anders)

Et av mine spørsmål omhandlet musikkens overføringsverdi, jeg spurte om Anders kan se en betydning av musikken utover det musikalske. Her kom begrepet *Ubuntu* opp, som han kommer tilbake til gjentatte ganger i intervjuet i relasjon til musikk og fellesskap. Derfor er en kort definisjon på sin plass.

Ubuntu er et etisk humanistisk livssyn som legger vekt på fellesskap og menneskers forbindelser og forhold til hverandre. Ordet har sin opprinnelse i det bantiske språket

i Sør-Afrika, og tenkemåten blir sett på som en tradisjonelt afrikansk livsfilosofi. Ubuntu kan blant annet forklares som «godhet, medfølelse og vilje til å tilgi urett» (Wikipedia, 2022)

Anders beskriver *Ubuntu* slik:

Ubuntu er på en måte mer enn et ord så du kan ikke direkte oversette det..men det handler om det å være sammen, det å være venner, det å bry seg om hverandre. Vi er sammen summen av oss, jeg er den jeg er på grunn av deg. Og det speiles alle veier da. (Anders)

Så viser han til et konkret eksempel på hvordan en fortelling og en sang med bevegelser har ført til en positiv endring i barns måte å omgås hverandre i barnehagen. Sangen og fortellingen har sitt utgangspunkt i *Ubuntu* filosofien. Anders forteller:

Det handler om en mann som vil finne ut mye om Ubuntu, hva det betyr og hvordan det føles. Derfor reiser han til Sør-Afrika, han møter mange dyr på veien og til slutt kommer han til byen han skal besøke. Utenfor byen møter han en jente, de kan ikke snakke det samme språket og forstår ikke hverandre, men mannen gir hun en sjokolade han har med seg i sekken. Da sier jenten «Ubuntu» og så løper hun inn i landsbyen og roper «Ubuntu» sånn at alle kommer ut for å se hva som skjer. Jenten deler ut sjokolade til alle, også til dyrene, og den siste biten hun har gir hun til mannen og sier «Ubuntu».

Meg: Hun gir vekk hele?

Anders: Ja, hun trenger den ikke selv. Hun gir den til de andre og så..så synger vi den sangen da liksom. Med litt rytmer som skal hermes etter, og så er det en som leder an og synger «Ubuntu» og så skal alle svare og sånn. Men det handler om å være i musikken, og at du kan leve godt og være fri. Du kan liksom sammenligne det litt med det da. Og så har jeg bevisst brukt det, og så gått ut etterpå og sett, hvordan er de med hverandre? Og den overføringsverdien har jo vært overraskende tydelig. Du merket på en måte..at du merket at de har brukt den Ubuntu-tankegangen, at det blir satt litt ord på det. At det å inkludere hverandre i leken, og bry seg om hverandre, si for eksempel at en har skadet seg.

Meg: Mm

Anders: Men da har vi jo selvfølgelig rettet fokus på det, snakket om det..men jeg tror liksom at denne musikalske gleden av det påvirker ungene følelsesmessig.

Anders skildrer en overraskende tydelig overføringsverdi til leken og relasjonene mellom barna etter disse samlingene med fortelling og sang i barnehagen. Han sier at han tror at den musikalske gleden av aktiviteten påvirker barnas følelser og empatiske evner. Han refererer til et nytt eksempel hvor førskolegrupper fra to ulike bygg samles for å bli kjent. Her bli fortellingen og sangen brukt med samme effekt, her forteller han at:

De blir mer pålogget hverandre, når vi ikke har gjort det går alle ut og driver med sitt, men denne sangen treffer de følelsesmessig, i hjertet, ja mest der! (klapper på venstreside av brystet med hånden). Det har liksom vært en del av den der skoletreningen da, i forhold til..altså det er jo for sosial kompetanse og vennskap. Og da har vi gjort det med de fra ulike bygg. De kjenner ikke hverandre så godt, i starten, og da har jeg sett at de er mer pålogget hverandre og.. vil hverandre på en måte vel da. Det har vært ganske fascinerende å se. (Anders)

Anders beskrivelse underbygges av forskning til Cross et al., (2012) som undersøker relasjonen mellom empati og deltakelse i musikalske prosesser. De viser til at musikalsk samspill kan fungere som en plattform for utvikling av sensitivitet for andres følelser og generell empatisk kapasitet. Jeg er kjent med flere bøker og programmer av varierende kvalitet som skal føre til bedre relasjonell kompetanse hos barn og motvirke mobbing i barnehagen. I Anders eksempel kobles kroppen på fortellingen, med sang og bevegelse. Hele mennesket er med, hode, stemme, hjerte og helt ut i tærne. Jeg undrer meg over om dette en nøkkel til å nå frem til barns empati og kompetanse. Er det sånn at du må kjenne følelsen i kroppen, og bli berørt for å kunne praktisere en kunnskap, i dette tilfellet empati, eller omsorg. Kan det være tilfelle at vi i vårt arbeid med barn glemmer at kroppen må være med? Dette er muligens en viktig erkjennelse for oss som skal jobbe med inkludering og fellesskap, at musikk, sang, rytme og bevegelse er kraftfulle verktøy som kan tas mer i bruk.

Meg: Det var interessant det du sa med at de gjør det ut fra glede eller utfra hjertet. For du kan jo ha samlinger og snakke med barn om hvordan man skal være med

hverandre, hva som er en god venn og de tingene der. Er det musikken eller sangen som da gjør en forskjell der?

Det tror jeg, jeg tror kanskje at det går på et sånt dypere nivå da. Du spiller med følelsene dine, og du har på en måte det i tankene, du har historien og du har snakket litt om det. Så er det mer en sånn helhetlig forståelse da, du får det inn med hele kroppen da..tenker jeg. Og at man forbinder det med noe positivt, eller en kroppslig opplevelse på et vis da. Sånn at når du er i, når du er i det fellesskapet da, jeg tror at du knytter en sånn kontakt mellom oss som er sammen. (Anders)

Jeg relaterer Anders opplevelse til Fredrickson (2001) sin «broaden-and-build»-modell av positive følelser. Barna opplever positive følelser og utvider sitt repertoar, følelsen overføres så til andre situasjoner. Anders reflekterte videre over om han hadde oppnådd samme effekt med bruk av en annen sang. Det vil si en fortelling med fellesskapstema etterfulgt av en sang uten definert tema eller sammenheng med fortellingen.

Det kan jo være at selv om vi hadde brukt en annen sang hadde vi hatt samme effekten. Bare av det å synge sammen, fordi at det går på den fellesskapsfølelsen, uten den..men jeg tror nok at det spiller inn når du har en sånn underliggende mening. Det som jeg synes er spennende å bruke med musikken sammen med ungene, er det å bruke ting som har en sånn..mening. Både med tekster, og at sangene betyr noe på et vis (Anders)

Her uttrykker han tro på at underliggende mening og betydningen av tekstinhold i en sang. Vi undret oss også over om vi kan vi oppnå den samme effekten bare ved å synge sammen. Dette spørsmålet forble ubesvart, men vi fant det begge temaet interessant.

Jeg refererer til en observasjon som jeg gjorde, som berører barns deltakelse og sier:

Meg: Det var en liten kort observasjon jeg gjorde en av dagene som jeg bare hadde lyst å høre hva du tenker om det.

Anders: Ja.

Meg: Det som jeg ble litt overrasket over, det var roen som var i den samlingen. Når jeg begynte å se meg rundt så var der mange som var med og sang, men det var også en del barn som satt og pillet på sokken, eller var opptatt av noe armbånd, eller noe annet. Og på en måte var..absolutt, de var med, men med en annen tilstedeværelse.

Altså med litt sånn innover blikk, hvis du skjønner hva jeg mener? Litt sånn i sin egen verden.

Anders: Mm

Meg: Men altså forstyrret ikke, det var ikke noe sånn..og de ble heller ikke hentet inn. Men jeg synes det var fint, fordi det ga meg et sånt bilde av en annen side av musikken. Har du noen tanker om det, de barna som ikke er liksom der at de synger høyt og sånn?

Anders: Ja, altså, det jeg har erfart på en måte er at mange av de som er der, som du sier, når vi går ut så synger de av full hals. Og så i tillegg så har jeg og fått sett mange filmer som foreldrene har filmet hjemme, der de står..de har liksom stått på en stol på rommet sitt. Der de har kledd seg ut, og så står de og synger av full hals av sangene. Og det er jo helt klart at de..jeg har et inntrykk av at de er og en del av musikken og fellesskapet da, selv om de ikke alltid er hundre prosent med sånn. Og så går det litt opp og ned fra dag til dag. Men helt klart, vi minner jo hverandre på å være med og. Vi må lage litt rom for å få lov til å utfolde seg eller få inn musikken på sin egen måte og..tenker jeg. For spesielt..det er noen som kan være sånn..nesten sånn at det er vanskelig å si om de har det greit.

Meg:Mm

Anders: Sant, så du må jo ha et ekstra øye med det da. At vi på en måte tenker over det og. Jeg har liksom, spesielt de siste årene, kanskje etter at jeg begynte å studere har jeg blitt enda mer oppmerksom. Og i forhold til ansvaret du har, som pedagogisk leder og sånn, må du kanskje ta deg selv litt i nakken og være ekstra på. Da har jeg tenkt veldig over det der med, hva skjer etterpå? Hvordan tar de det med seg? Da opplever jeg veldig mange som sitter og tegner, og synger. Ute i sandkassen eller hvor enn de leker..synger de på sangene. Og foreldre som forteller at: åh, den sangen, det er en sang dere har sunget på, som de snakker om hjemme, og de filmene, sant? Så inntrykket er at de får ekstremt mye med seg selv om de..piller i en sokk. Og en av de (latter), kanskje var det da det gikk litt opp for meg! Det var en av ungene som gikk her for en del år siden, han sto alltid på hodet han.

Meg: Åh?

Anders: Hadde mye energi i kroppen, liksom sto på hodet inntil veggen. Det forstyrret ikke selv om han sto på hodet. For at det som viste seg var jo at, hvis vi snakket om noe, si at vi fortalte en historie, et eventyr, sang en sang. Har jo en del sanger som jo på en måte har en historie i seg, og så pleier vi å snakke om hva sangen handler om. Og da, han som sto på hodet, han fikk med seg mest av alle. Og da tror jeg kanskje at hvis han ikke hadde fått stå på hodet, så hadde ikke han fått med seg mest av alle. Det er liksom det der, det er mange forskjellige individer vi har med å gjøre da. Det må vi vise respekt for, samtidig så er vi jo i fellesskap, og de kan jo likevel få lov til å bli oppfordret til å være med å bidra, for det kan jo gi de enda sterkere tilknytning til musikken. Musikken er en vei inn, den trykker på de knappene, der er spor i kroppen av følelsene.

Anders beskriver her det kroppslige aspektet av musikk. Musikken blir en kroppsliggjort kunnskap som lagres i kroppen og som utløses i en annen aktivitet. Det Anders sier kan illustrere det Vist (2014b) omtaler som musikkopplevelser som medierende redskap for følelseskunnskap og sosial kompetanse. Dette kan også tolkes med hjelp av Ruud (2019) sin forskning som omhandler musikkens evne til å berøre kroppen og sansene. Det kroppslige aspektet, og kjennetegn på en kroppslig musikalsk praksis kommer jeg tilbake til i oppgavens drøftingskapittel.

4.5 Boblen, et trygt rom der alle kan uttrykke seg

Det handler om å være i musikken, at du kan leve og være fri. (Anders)

Opplevelsen som her får navnet *boblen* beskrives av Anders som at du lever her og nå, er sammen og alle er med og bidrar i fellesskapet. Å være i *boblen* gjør at verden utenfor forsvinner litt. Jeg kobler Anders beskrivelse til en slags opplevelse av mindfulness og tilstedeværelse i nuet. Han beskriver en slags frihetsfølelse forbundet med å være i *boblen*:

Jeg tror nok at for min del så er det å bruke musikk, det går veldig sånn inn i hjertet, følelsesmessig, fordi jeg vet hva det har gjort for meg. Og da er det noe jeg har lyst å gi til ungene og, at det kan være noe de kan bruke. Det er den der verden du er i når du driver med musikk, den der flytsonen du er inni..det er akkurat som et sånn univers av dine egne følelser og verdier og alt på en gang som du kan..slappe av i, og få ro. Så for meg er det jo ekstremt viktig da. Du kan legge vekk mye som er kjipt og stress og være i en positiv atmosfære som gjør godt i sjelen din.

Boblen refereres til flere ganger i intervjuet. Jeg forstår dette begrep som noe jeg kjenner igjen og selv opplevde i observasjonene. Vi lager et trygt rom, en *boble* vi kan være i når vi synger og lager musikk sammen.

Meg: Beskriv så nøyaktig som mulig det du opplever når du utover musikk i barnehagen. Hva er det som oppstår i rommet?

Åh, vi snakker jo mye om den boblen, det er jo et svevende begrep..det å forklare den..fordi det er jo sånn følelsmessig. Jeg føler på at, jeg føler på en måte at når vi synger, når vi har på en måte..altså noen dager, ting går jo alltid opp og ned, det er helt naturlig og sånn er det for alle, men, egentlig veldig ofte så føles det ut som om verden ut forbi på en måte bare..forsvinner litt. At du lever her og nå sammen, og at alle er med og bidrar, du er liksom i det fellesskapet. Det er jo bare en sånn flytzone, å bare være sammen, og leke sammen, det føler jeg på en måte skjer når du er i den musikkverden da. At du er, det er en sånn..en sånn frihetsfølelse. (Anders)

Anders forteller at hvis han starter en samling med en aktivitet med bevegelser er det enklere for alle å delta aktivt. Jeg spør om dette er en teknikk han bruker, og om han tenker gjennom rekkefølgen på sanger og aktiviteter i samling:

Ja, jeg pleier ofte å begynne med noe som der er bevegelse i fordi at, du bruker jo, du sanser jo med hele kroppen. Du lytter ikke bare til musikken. Du bruker hele kroppen, du kjenner det i hjertet og tærne holdt jeg på å si. Så du må på en måte..alle har kanskje sin måte og ta det innover seg, det har de jo. Og da kan det være en god strategi da, for å få, altså for å komme i gang da. (Anders)

Teknikken Anders bruker kan finne støtte i Malloch & Trevarthen (2009) som hevder at vi er utviklet for å tenke, kommunisere og vise omsorg gjennom *bevegelse*. Ruud (2019) viser til at kroppslighet utgjør et viktig aspekt i identitetsdannelsen og at vi kobler oss på hverandre emosjonelt og kroppslig, noe som kan bidra til å belyse Anders uttalelse. Videre sier Anders at han finner inspirasjon til å jobbe med musikk når han er sammen med barna, og ser hvilken virkning den har på dem og utviklingen som skjer. Han gir uttrykk for følelsen av å bidra til deres utvikling og at dette er en drivkraft i hans arbeid og beskriver et eksempel på dette:

For noen år siden var det en som,, vi sang den der «Ta livet som det faller seg» fra Jungelboken. Og så var vi veldig glad i den sangen. Så hadde hun lyst å synge solo,

men turte ikke, og så kom hun bort til meg mange ganger. Vi snakket litt om det, så det tok liksom litt tid for henne. Til slutt sa jeg, egentlig bare litt på tull, vi skal jo på skolen og synge, kan ikke du ta den der da? Også var hun litt usikker, så kom hun tilbake etter en stund. Jo, jo hun skal, hun hadde faktisk vært hjemme og snakket om det. Jo hun hadde lyst til det. Ok, da kjører vi på. Så kom vi på skolen da, også tenkte jeg: hvordan skal dette gå? Hun hadde ikke turt å gjort det i samlingen en gang. Men hun hadde så sykt lyst. Og det var hun som kanskje..hun var aktivt med, men litt sånn..syntes det var litt utfordrende å hve seg på mikrofonen og synge. Og så kom hun til skolen, så er der jo mange som sitter i salen (latter). Ok, hva har jeg egentlig utfordret hun til? Men så sa jeg: meg og deg, vi gjør det sammen, og så..så synger du, du synger først på verset, og så blir alle med når vi kommer til refrenget da. Du står ved siden av meg, så klarer vi det! Også bygget hun seg opp og sto foran så mange og sang solo på den for første gang, liksom. Det var noe hun hadde så sykt lyst til, og på en måte den der gleden du så, den der mestringsfølelsen som hun hadde. Hun svedde jo etterpå! Og da ble det på en måte hennes sang, sant, og det var fint å se på de andre og, fordi at når hun hadde fått det til så var de andre kjempeglad på hennes vegne. At hun hadde turt det. (Anders)

I denne forbindelse ville jeg koble på mitt spørsmål om mikrofonbruk i barnehagen. Bruken av mikrofon overrasket meg i observasjonene og jeg undret meg over målet og tanken bak. Jeg refererer til mine observasjoner og stiller spørsmålet:

Meg: Det med mikrofon, det har jeg ikke tenkt så mye på, det var interessant.

Anders: Vi bruker det ganske mye, i storsamling, og så har vi sånn, ok nå skal de minste få lov til å synge noen sanger, så sender vi mikrofonen rundt og så er de med og synger. Da synger jo kanskje alle og, også går mikrofonen på rundgang. Det er ganske fascinerende å se. Hvis du tenker på de passive og..mange av de som får en mikrofon i hånden..de må logge seg på. Du trenger ikke å si det engang då: kom igjen nå må du synge, nei, de bare kjører på. Hvis noen ikke vil så sender de den bare videre.

Meg: Tenker dere at det er et mål i seg selv at alle skal tørre å synge i mikrofon?

Nei, jeg tror fokuset vårt er at det handler ikke om å tørre, det handler om...det handler om det motet. Altså det gir en slags god selvtillit, tro på seg selv, men da handler det ikke om at du skal synge rett eller fint eller reint, det handler om motet til å gjøre det. Fordi..av den grunn at det styrker troen på deg selv. Ikke at det skal handle om at nå skal vi ha en sånn konkurranse i hvem som synger sangen finest eller ordene best. Det er gleden av å gjøre det og den gode følelsen det gir, av å bygge opp trygghet i seg selv og motet i seg selv. Det er viktig! Og da er der mange som står og synger i mikrofonen som ikke kan et eneste ord av sangen. Men synger av full hals (latter), det er nesten best! Alle vet, alle ungene vet at ok, de kan ikke teksten, men applauderer etterpå, for det handler om å tørre å utfordre seg selv ut forbi komfortsonen. Det er et godt verktøy. Mikrofonen er et, jeg vet ikke hvor mye det blir brukt sånn generelt i barnehagen. Vi har det jo sånn, skal vi skru på mikrofonen i dag? Og så synger vi. Av og til så deler vi litt inn, ok, nå skal dere tre synge første vers, og dere to synger andre vers, eller en og en synger hver sitt vers, så synger alle på refrenget. At vi jobber litt sånn, så bytter vi på hvem som gjør det da. Og når vi er ute og synger for andre da er det ikke nødvendig å planlegge hvem som skal ta hva. Nei, jeg tenker at det vi vil vise er jo, at når vi er der ute så kan hvem som helst gjøre det, det handler ikke noe om det. (Anders)

Vi kan se på Anders opplevelse av å møtes som likeverdige i *boblen* i lys av Kirschner & Tomasellos (2010) studier, som holder frem musikken som mer virkningsfull enn språket for å mobilisere følelsen av en felles intensjon og en opplevelse av likeverdighet og medvirkning. Han forteller om gleden av musikalske aktiviteter og den gode følelsen det skaper og viser til at det bygger trygghet og selvtillit i det enkelte barn i et trygt miljø, hvor det er lov å prøve og feile. Han gjengir flere episoder hvor enkeltbarn synger for full hals uten å kunne et eneste ord av sangen, og alle klapper etterpå. De som lytter får trening i å vente på tur, i å heie andre frem, i å glede seg over andre og i å hjelpe hverandre. Barna er vant til at mikrofonen blir sendt rundt. Vi kan se på Anders utsagn i lys av det Ødegaard (2006) uttrykker om de yngstes medbestemmelse i barnehagen. Forfatteren fremholder i sin artikkel faktorer som kan bidra til at barn blir hørt: repetisjon, engasjement og den alvorlige lekfullheten. Anders beskriver mikrofonen som et ekstremt godt verktøy for å bli trygg på seg selv, men han mener også at det ikke hadde gått hvis du ikke samtidig jobber med *Ubuntu*, fellesskapsfølelsen og en lekende tilnærming til musikken i den trygge *boblen*. Han sier:

Da er det en trygg plass å gjøre det, og en trygg plass å begynne, og det er lov å gjøre feil, det er lov å dumme seg ut, hva skal jeg si, de dummer seg jo ikke ut men sånn satt på spissen så er det lov å gjøre det. Uten at det er feil å gjøre det tenker jeg. Men det er den leken med musikken, det er der den kommer inn da. Du må ha et trygt fellesskap for å, for at de skal tørre å ta den mikrofonen og synge, men i tillegg så er det jo, altså når du faktisk gjør det så bygger du jo og styrker den følelsen enda mer, når du mestrer det i fellesskapet. Så det går nok litt begge veier. Du bygger den enkeltes selvfølelse, men også gruppens styrke. Ja..kanskje det er sånn at det er den enkelte som synger men, det er viktig for fellesskapet at de gjør det.

Anders beskriver musikken som et universelt verktøy. Han sier at når i vi er i *boblen* sammen møtes vi som likeverdige individer, og ikke bare som barn og voksne i de tradisjonelle rollene.

Det er noe med den stunden, noe universelt menneskelig, man møtes mer på like bane på et vis. (Anders)

Hans opplevelse kan belyses med hjelp av Malloch & Trevarthen (2009) sin teori om at vi deler energi og harmoni i relasjoner og aktiviteter gjennom en *kommunikativ musikalitet*. Vi søker en samstemthet og en kroppslig delet oppmerksomhet. Dette berører etter min mening temaer som makt i relasjon, posisjoner og barns rette til å medvirke og bli hørt. Dette skal jeg følge videre opp i kapittel fem. Når Anders forteller om mikrofonbruk, går jeg fra å være lett skeptisk til en følelse av å ha blitt klokere og kommet et skritt nærmere å forstå denne barnehagelærerens praksis.

4.6 Avslutning

Mitt mål i denne oppgaven er å formidle kunnskap om et tema, *en* barnehagelærers musikalske praksis. Av kapasitetshensyn, og det begrensede omfang oppgaven har, er *en* informant brukt. *En* informant kan gi en god beskrivelse, flere hadde muligens bidratt til et mer pålitelig bilde. Med et kritisk blikk på mitt metodevalg kan det sies at fortolkningselementet i transkripsjonene gjør at resultatene kan bli forskjellige selv om det samme lydopptaket blir spilt for å transkribere, av to ulike personer. I utskrift kan de komme til å uttrykke helt ulike betydninger (Kvale & Brinkmann, s.212).

I dette kapitlet har jeg redegjort for resultatene av analysene av datamaterialet i min undersøkelse. I analysen har jeg funnet frem til noen perspektiver som jeg mener kan bidra til å belyse min problemstilling. De tre perspektivene er:

Å spille hverandre gode, som omhandler betydningen av musikalske fellesskap og opplevelses av et felles «vi» blant de ansatte. *Ubuntu*, en kroppslig empatisk praksis som relateres til musikalske aktiviteter og deres overføringsverdi til leken og relasjonene mellom barn. Det tredje og siste perspektivet som vises frem er: *Boblen, et trygt rom hvor alle kan uttrykke seg*, som omhandler betydningen av relasjonelt samspill og et trygt rom hvor du kan bygge selvtillit og styrke troen på deg selv. Aktiv bruk av mikrofon i dette arbeidet blir også berørt her. Neste kapittel vil belyse disse tre perspektivene ved å bruke ulike teoretiske synsvinkler på musikk og fellesskap.

5. Diskusjon

Problemstillingen i denne studien er: På hvilke måter bruker barnehagelæreren musikk i arbeidet med inkludering og fellesskap i barnehagen? Med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv utforsker jeg en barnehagelærers praksis og erfaringer i møte med barn og musikk. Formålet har vært å få økt kunnskap om hva som kjennetegner *en* barnehagelærers musikalske praksis. Min studie har slik jeg ser det gitt et bidrag inn mot hva som kjennetegner en kroppslig musikalsk praksis og betydningen et musikalsk fellesskap.

I dette kapittel drøftes funn fra empirien som berører og viser forholdet mellom kropp, følelseskunnskap og fellesskap. Jeg diskuterer resultatene på bakgrunn av oppgavens teoretiske forankring primært utfra Merleau-Ponty (1962) sin tenkning om kroppen som utgangspunkt for all erfaring og refleksjon, Malloch & Trevarthen (2009) sin forskning om *kommunikativ musikalitet* og Ruud (2019) sine beskrivelser av musikkens bevegelsesaspekt og fenomenet emosjonell smitte. Tidligere forskning som også utgjør en del av diskusjonen er Kulset og Hallle (2019), om opplevelsen av et «vi» og Vist ((2014) om musikkopplevelser som medierende redskap for følelseskunnskap. De teoretiske perspektivene skal bidra med en samlende ramme rundt prosjektet og gi det generell interesse. Gjennom analysen ble resultatene kategorisert i tre hovedkategorier i tråd med fremtredende funn. Den første kategorien som drøftes er: *Å spille hverandre gode*, som omhandler betydningen av musikalsk fellesskap og opplevelsen av et felles «vi» blant personalet. Deretter vil jeg se på *Ubuntu*

filosofien som her relateres til musikkens overføringsverdi til andre arenaer og betydningen av en kroppslig empatisk praksis. Denne kategorien omhandler også musikkopplevelser som medierende redskap for følelseskunnskap og sosial kompetanse. Til slutt vil jeg diskutere: *Boblen, et trygt rom hvor alle kan uttrykke seg*, som omhandler betydningen av relasjonelt samspill og et trygt rom hvor du kan bygge selvtillit og styrke troen på deg selv. Dette perspektiv berører også aktiv bruk av mikrofon som verktøy for å styrke trygghet og fellesskap i barnegruppen. Jeg har valgt kategorier utfra et faglig perspektiv og det er min tolkning av fenomenene som kommer til syne i analysen. Jeg vil fortelle om *noe* viktig som skjer, min fremstilling er en tolkning som er bygget opp av deler av feltnotater og intervjuutsnitt. Mine observasjoner er ikke frie fra teori og begreper, men rammet inn av disse.

5.1 Å spille hverandre gode

Anders beskriver musikken med en klar referanse til leken, hvor det kroppslige og følelsesmessige er med og viser til en opplevelse av et «*vi*» i personalet. Musikkaktiviteter er, ifølge han, noe de gjør sammen og de løfter og inspirerer hverandre. Dette bekreftes av mine observasjoner. Merleau-Ponty (1994) sin teori hvor kroppsselve er selve utgangspunktet for erfaring og refleksjon kan bidra til å forklare Anders opplevelse. Møtet mellom mennesker er ifølge Merleau-Ponty er forutsetning for at vi skal forstå hverandre og delta i hverandres livsverden. Denne opplevelse kan også relateres til Malloch & Trevarthen (2009) og begrepet *kommunikativ musikalitet*. De sier at vi lever, tenker og husker i bevegelse, i et musikalsk samspill hvor vi øver samstemthet og kroppslig delet oppmerksomhet, en følelsesinntoning. Evnen er medfødt og beskrives som en synkronisering av bevegelser og lyd som uttrykk for intensjoner.

Noe som kan forklare mitt funn fra observasjonene, at Anders og de andre ansatte var åpne og deltakende i musikalske aktiviteter, er Kulseth & Halles (2020) forskning om hvordan opplevelsen av et felles «*vi*» kan bidra til å utvikle en positiv musikalsk identitet i et voksent fellesskap. En del av konseptet «*vi*» er et høyt tillitsnivå blant personalet, som gjør at alle tør å være med, trygghet og et støttende miljø er andre faktorer av betydning. Kulseth & Halle skriver også i sin artikkel at nyere forskning viser til flere viktige gevinster ved bruk av sang i barnehagen, som f. eks empatiutvikling og relasjonsbygging (2020, s.304). De fremholder opplevelsen av et «*vi*» i personalet som en viktig nøkkel til mere sang og musiserende i

barnehagen. Mye fellessang og musikk med trygge relasjoner som base blir holdt frem. Voksnes fellesskap, trygghet og praktisk trening bidrar til at det å musisere sammen blir til en vane. Anders beskrivelse av hva han mener er nøkkelen i å jobbe med å utvikle et fellesskap er at *vi* skal gjøre det sammen. Dette underbygges av Kulset & Halle (2020) sin studie.

Det går an å trekke det Anders sier om et voksent fellesskap videre og se på det i lys av Fredrickson (2001) sin beskrivelse av en «*broaden-and-build*»-modell av positive følelser. Positive følelser som glede, interesse og tilfredshet har en komplementær effekt ved at de utvider menneskers tanke- og handlingsrepertoar. En aktivitet, i dette tilfelle en musikkaktivitet, hvor deltakerne opplever positive følelser utvider repertoaret til den enkelte og disse overføres til andre situasjoner i det voksne fellesskapet. Her fungerer de positive følelsene som transportmiddel for vekst og samspill. Musikkaktivitetene får varige effekter og bygger en positiv kultur og et fellesskap i personalgruppen.

Anders beskriver videre at musikken er med på å skape et fellesskap, gjennom at de synger, danser, ser hverandre og har det godt sammen. Han legger vekt på det kroppslige og følelsesmessige som viktige komponenter i veien mot dette fellesskapet. Dette kan forklares ved hjelp av Johansson & Løkkens (2014) studie som omhandler barns kroppslighet, og forbindelsen denne har med sanser og bevissthet. De hevder at en pedagogikk basert på antakelsen om denne sterke forbindelse utfordrer pedagogen med en forståelse av at de i møtene er sammenflettet gjennom sansene og kroppen (s.896). Det kan virke som om Anders er et eksempel på en barnehagelærer med en slik forståelse og at jeg har møtt en slik praksis i min studie.

5.2 Ubuntu, en kroppslig empatisk praksis

I observasjonene undersøkte jeg Anders musikalske praksis og hva som kjennetegner den. Hva er det han gjør, og hvordan? Observasjonene viste at Anders hadde en inkluderende, empatisk og intuitiv væremåte. Han lyttet med hele kroppen og tonet seg inn på barna. Jeg observerte at han var kroppslig nær barna, musikken og noen ganger gitaren ble brukt for å nærme seg barna eller for å få oppmerksomhet. Han var tydelig, rolig og nyansert i mimikk og stemmeleie i musikkksamlingene. Han hadde et vennlig og åpent kroppsspråk og ansikt og improviserte sammen med barna i stunden. Han lyttet til barna og tok deres idéer videre inn i samlingen.

Jeg så en trygghet i det musikalske samspillet og opplevde Anders kroppslighet som avgjørende for samspillet og den musikalske praksis. Han utviste en slags kroppslig musikalitet og jeg hadde en fornemmelse av improvisasjon og lekenhet innenfor gitte rammer. Utfra måten Anders brukte kroppen og musikken på ser det ut som om han skapte gode vilkår for møter mellom barn og voksne. Vist (2014) beskriver emosjonell tilgjengelighet som evnen til å la seg påvirke, reagere emosjonelt og være åpne for andres følelsesmessige uttrykk. Vist vektlegger musikkens rolle i empatiutvikling, emosjonell forståelse er tett knyttet opp til empati og musikken er en empatisk sfære hvor vi kan bli kjent med andre og oss selv. Anders' praksis kan beskrives som en kroppslig musikalsk praksis med rom for improvisasjon. Hans praksis viste meg en måte å tilnærme seg barna og musikken på som fungerte, noe jeg kommer tilbake til senere i kapitlet. Jeg undrer meg over om dette en tilnærming som kan læres, og i tilfelle hvordan. For å utvikle en kroppslig musikalsk praksis trenger vi rollemodeller, trening og teoretiske begrunnelser for denne tilnærming. Kroppslig nærhet, en lyttende innstilling og improvisasjon kommer her frem som viktige komponenter i en kroppslig musikalsk praksis. Det kan være at barnehagelærerutdannelsen kan dra nytte av disse komponentene i sin utforming av musikkundervisningen.

Anders begrunnelser for sin pedagogiske praksis kommer frem i intervjuet. Anders skildrer en overraskende tydelig overføringsverdi til lek og relasjonene mellom barna etter samlinger med sang, bevegelse og musikk i barnehagen. Han forteller at barn blir mer oppmerksomme på hverandre, og empatiske i sitt møte med hverandre etter en musikkaktivitet. Hans eksempler kan forklares ved hjelp av det Ruud (2019) skriver om musikkens evne til å berøre kroppen og sansene og aktivere mennesker. Musikken blir en kroppsliggjort kunnskap som lagres i kroppen og en felles delaktighet i aktivitet utløser denne kunnskapen (s.207). Det kan virke som om det Anders beskriver kan være en kroppsliggjort kunnskap som utløses i en annen aktivitet og at kunnskapen som ble lagret i musikkaktiviteten blir hentet frem i andre situasjoner. Vist beskriver at vi henter ut og overfører det vi sanser i en modalitet til en annen. Anders eksempler illustrerer det Vist (2014b) omtaler som musikkopplevelser som medierende redskap for følelseskunnskap og sosial kompetanse hos voksne og barn (s.505).

Det kan også forklares ved hjelp av det Ruud (2019) beskriver som *emosjonell smitte*, et element fra musikkpsykologien. Vi kjenner igjen uttrykket i musikken og imiterer dette og konteksten rundt, som gir signaler som bidrar til dette. Det vil i dette eksemplet bety at barna

kobler musikkopplevelsen til følelse og kropp. Når omgivelsene, barna rundt, har den samme mimikken og gestene i en ny situasjon smitter dette over og viser seg på andre måter.

Bevegelsesaspektet ved musikken (Ruud, 2019) er en annen mulig forklaring som kan bidra til å forstå Anders opplevelser. Musikk utfolder seg i bevegelse og fremkaller ulike følelsesvalører med hjelp av klang, intervall og rytme. Det kan virke som om selve *bevegelsesaspektet* i musikken gjør at den utmerker seg som redskap for å overføre følelseskunnskap til andre arenaer.

Ifølge Ruud er det noe ved musikken som innbyr til imitasjon. Måten musikken er bygget opp på påvirker våre følelser, og kulturen den utspiller seg i legger føringer for musikkens mening og emosjon. Vi kan oppleve det vi sanser hos andre i vår egen kropp, som en emosjonell respons og det er en sammenheng mellom bevegelse, sansing og persepsjon (s.67).

Fenomenet emosjonell respons kan også ses på i lys av det Brean & Skeie (2019) skriver om speilnevronsysteemets viktige funksjon i sosialt samspill, et system som gjør at vi raskt og automatisk deler de samme følelsene.

Vist (2014) viser også til at emosjonell tilgjengelighet og bevissthet åpner for en annen type følelseskunnskap. Sosialt samspill, regulering og empati benevnes her som intersubjektive sider ved følelseskunnskap. Dette eksemplet bygger opp under Vists forskning som viser at musikken åpner dørene til en emosjonell bevissthet hvor musikken blir en representasjon av følelsen, som barna tar med seg inn i andre aktiviteter. Anders beskriver barnas adferd som mer empatisk og det sosiale samspillet som mer harmonisk etter musikksamlinger. Dette kan forklares ved hjelp av Vist (2014) som viser til at musikk kan være med på å utvikle barns emosjonelle forståelse og empati.

Kirschner & Tomasello (2010) sin forskning gir også støtte til Anders beskrivelse, i sin studie viser de at felles musikkaktiviteter hos fireåringer fører til en økning i senere spontant samarbeid og hjelpsomhet. Cross et al., (2012) undersøker i sin studie empatiens rolle i kreative musikalske samspill og skisserer et teoretisk rammeverk for konseptet *empatisk kreativitet*. Anders utsagn støtter opp under deres funn: at musikalsk samspill kan ha umiddelbare og langsiktige konsekvenser for barns sosiale kapasitet og empatiutvikling.

5.3 Boblen, et trygt rom der alle kan uttrykke seg

Et funn fra studien har fått navnet *boblen* og beskrives av Anders som en frihetsfølelse, tilhørighet med andre og tilstedeværelse i nuet. Mine observasjoner støtter opp under denne opplevelsen. Jeg hadde selv en lignende opplevelse i musikkaktivitetene. Han sier at når vi er i *boblen* sammen møtes vi som likeverdige individer og ikke i de tradisjonelle rollene av barn og voksen. Dette kan forklares ved hjelp av Ruud (2019) som beskriver en opplevelse av å møtes i musikken som et høydepunkt i en lekende og skapende prosess i musikkterapi. Barn og unge møtes her i musikalske improvisasjoner, med eller uten en plan. En sterk samhørighet oppstår som beskrives som å leve sammen og puste sammen i musikken (s.42). Anders opplevelse av tilstedeværelse, velbehag og fellesskap kan relateres til denne opplevelse av å møtes i musikken. Musikkens sammenheng med Rammeplanens kapittel om livsmestring og helse fremstår som åpenbar og enda et faktum som støtter Kulset & Halle (2020) sitt ønske om en revurdering av innholdet i barnehagelærerutdannelsen. Opplevelsen kan også ses i lys av det Vist (2014) beskriver fra sin forskning: at barn fremtrer som subjekter med egne intensjoner og opplevelser i det musikalske samspillet, Hun konkluderer med at musikalsk samspill samtidig er emosjonelt samspill hvor begge parter er likeverdige, og derfor er en vei til å oppfylle Rammeplanens forventning om at vi møter barn med respekt for deres opplevelsesverden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8).

Anders opplevelse av å møtes som likeverdige i *boblen* bygger opp under Kirschner & Tomasellos (2010) studier som holder frem musikken som mer virkningsfull enn språket for å mobilisere følelsen av en felles intensjon og en opplevelse av medvirkning og likeverdighet. I følge Malloch & Trevarthen (2009) er vi utviklet til å tenke, kommunisere og vise omsorg i *bevegelse*. Når vi er «in tune» med egne følelser og deler energi og harmoni i relasjoner og aktiviteter gjennom en *kommunikativ musikalitet* deler vi også meningsfulle relasjoner. Det kan synes som om Anders' og min egen opplevelse av å være i *boblen* bekrefter Malloch & Trevarthens teori om vår medfødte *kommunikative musikalitet*. Vi søker en samstemthet og en kroppslig delat oppmerksomhet.

Bruken av mikrofon var et funn som overrasket meg. Mikrofonen ble brukt daglig i musikkaktiviteter og jeg undret meg over målet med dette og tanken bak. Anders beskriver mikrofonen som et ekstremt godt verktøy for å bli trygg på seg selv og at det bygger trygghet og fellesskap i gruppen. Han mener at fellesskapet styrkes ved at det enkelte barn utfordrer

seg selv og tør. Samtidig blir barnet tryggere på seg selv og dette påvirker i sin tur tryggheten i gruppen. Mikrofonen blir her en metafor på å gi barna en posisjon og en stemme i fellesskapet. Alle er likeverdige og det musikalske er kjernen av innholdet i aktiviteten. I mine observasjoner opplevde jeg en påtagelig likeverdighet i det menneskelige samspillet mellom barn og voksne. Barn deltok, ble hørt og oppfordret til å bidra og delta. Dette kan forklares ved hjelp av musikkpraksisen i denne barnehagen og da spesielt mikrofonbruken som en del av daglig praksis. Barna får en betydningsfull posisjon og en stemme og denne praksisen åpner opp for å få være deg selv og uttrykke din identitet i et trygt fellesskap. Samtidig bidrar denne praksisen til musikalske utfordringer og utvikling hos det enkelte barn. Det kunne vært interessant å studere praksisen med mikrofonbruk videre i denne barnehagen og se nærmere på mulige virkninger på intersubjektive aspekter av følelseskunnskap og fellesskapet i gruppen.

6. Avsluttende refleksjon

Formålet med denne studien har vært å få økt kunnskap om barnehagelærerens musikalske praksis og intensjonen er at studien kan bidra til en forståelse for musikkens rolle i arbeidet med utvikling av følelseskunnskap hos barn og betydningen av musikk som redskap for inkludering og fellesskap.

Problemstillingen er: *På hvilke måter bruker barnehagelæreren musikk i arbeidet med inkludering og fellesskap i barnehagen?* Med utgangspunkt i et livsverdensfenomenologisk perspektiv har jeg utforsket *en* barnehagelærers praksis i møte med barn og musikk. Jeg har undersøkt hans kroppslige musikalske tilstedeværelse og subjektive erfaringer med musikalske møter med barn. Sentralt i studien har vært å forstå hans perspektiv og tolkingsmønstre. Hovedfokuset i min studie er musikkens rolle i arbeidet med følelseskunnskap og fellesskap, med kroppslighet som utgangspunkt.

Denne studie viser gjennom resultatene fra det empiriske materialet til de store gevinstene ved bruk av musikk i arbeidet med inkludering og fellesskap i barnehagen. Musikkaktiviteter bygger fellesskap ved at positive følelser og følelseskunnskap overføres til andre arenaer. På den måten kan studien ses i sammenheng med resultater fra forskning av Vist (2014) og Fredrickson (2001).

Et viktig funn er noen kjennetegn på en kroppslig empatisk praksis som i sin tur påvirker barnas posisjon og mulighet til medvirkning: Barnehagelæreren var lyttende, rolig, åpen og improvisatorisk. Studien viser også at bruk av musikkaktiviteter ser ut til å bidra til økt relasjonell kompetanse og en mer empatisk væremåte hos barna. Dette funn bygger opp under forskning av Cross et al., (2012). Et annet sentralt funn er bruken av mikrofon i musikkksamlinger, som et verktøy for å bygge selvtillit i det enkelte barn og for å styrke trygghet og fellesskap i gruppen.

Min studie har slik jeg ser det gitt et bidrag inn mot hva som kjennetegner en kroppslig musikalsk praksis og betydningen av et musikalsk fellesskap. Videre underbygger studien forskningsresultat av Kulset & Halle (2019) om konseptet «*vi*» som en viktig nøkkel til mer sang og musiserende i barnehagen og betydningen av et voksent fellesskap.

Studien viser til noen elementer som kan tas inn i praksis og i barnehagelærerundervisningen. Kroppslig nærhet, en lyttende innstilling og improvisasjon kommer frem som viktige komponenter i en kroppslig musikalsk praksis. Det kan være at barnehagelærerutdannelsen kan dra nytte av disse komponentene i sin utforming av musikkundervisningen.

Intensjonen har vært å bidra til å synliggjøre kroppen som utgangspunkt for all følelseskunnskap og teoretisk viten ved å løfte frem temaene musikalsk identitet og tilhørighet og betydningen av en felles musikalsk praksis i barnehagen.

Jeg har tidligere redegjort for begrensninger rundt datainnsamlingen. Av kapasitetshensyn og oppgavens begrensede omfang har jeg brukt *en* informant. Flere informanter ville muligens bidratt til et mer pålitelig bilde. På tross av dette mener jeg at studien kan ha en betydning for videre forskning innen området musikk, som verktøy for inkludering og fellesskap

Funnet om mikrofonbruk ser jeg på som viktig å undersøke videre. I denne praksisen, hvor dette brukes som en naturlig del av samværet i en trygg gruppe, får barna en posisjon og en stemme inn i fellesskapet.

7. Litteratur

- Arendt, H. (1996). *Vita Activa-Det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2020-06-19-91). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2020-06-19-91>
- Bengtsson, J. (1988b). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Bengtsson, J. (Red.). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I., Lilja, A., Rinne, I. (Red.). (2019). *Fenomenologiska sammanflätningar*. Göteborg: Daidalos.
- Bjørkum, P.A. (2016). *Annerledestenkerne. Kreativitet i vitenskapens historie*. 4. utgave, Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørkvold, J.-R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Brean, A & Skeie, G.O. (2019). *Musikk og hjernen, om musikkens magiske kraft og fantastiske virkning på hjernen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Cross, I., Laurence, F. & Rabinovitch, T. (2012). Empathy and Creativity in Group Musical Practises: Towards a Concept of Empathic Creativity. *The Oxford Handbook of Musical Education, Volume 2 (2 ed.)*.
- Drugli, M.B. (2019) Emosjonell utvikling og tilknytning. I: V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen-forskning og praksis*, s.49-77. Trondheim: Akademika.
- Eide, B.J., Winger, N., Danielsen Wolf, K. (2019). Alt henger sammen- Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning, 2019* (vol.18, 1).
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218-226.
<http://dx.doi.org.ezproxy.uis.no/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Grimen, H. (2008) Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halle, K. (2017). Toddlernes rom. Når barn møter kunsten- og kunsten å møte barna. I A. Berge & E. Johansson (Red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning* (s.119-133). Universitetsforlaget.

- Hole, K. (2017). Hva lærer voksne når barn forteller? En fenomenologisk tilnærming til barns livsverdener. I A. Berge & E. Johansson (Red.). *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning* (s.85-100). Universitetsforlaget.
- Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), Universitetet i Stavanger (UiS), Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN), Nord Universitet, m.fl. *Gode barnehager for barn i Norge*. Hentet 5.november 2021 fra <https://goban.no/om-prosjektet/>
- Ilje-Lien, J. (2016). Et nødvendig fremtredelsesrom for kroppslige møter. Gulpinar, T., Hernes, L: & Winger, N. (Red), *Blikk fra barnehagen* (s 219-229). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utgave). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johansson, E. (1999). Etik i små barns värld: *Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan* (doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E., & Løkken, G. (2014) Sensory Pedagogy: Understanding and encountering children through the senses, *Educational Philosophy and Theory*, 46:8, 886-897. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.783776>
- Johansson & Rosell. (2020). Livsvärldsfenomenologi-att studera människors levda erfarenheter. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.). *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Gleerups Utbildning AB.
- Kirschner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children, *Evolution and Human Behavior*, Volume 31, Issue 5,2010, Pages 354-364, ISSN 1090-5138, <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>.
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.). (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kulset, N. & Halle, K. (2019) 'Fake it till you make it'. How do kindergartens staff in kindergartens with a music profile talk about their musical identity? *Researchgate*, 2019/11/01. <https://www.researchgate.net/publication/33935260/>.
- Kulset, N. & Halle, K. (2020) Togetherness!: adult companionship – the key to music making in kindergarten, *Music Education Research*, 22:3, 304-314, DOI: [10.1080/14613808.2020.1765155](https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1765155)
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.(FOR-2017-04-24-487).Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2017-04-24-487>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lillemyr, O.F. (2008) *Barns sosiale og kulturelle tilhørighet i barnehage og skole*. Paper presentert ved konferansen "FOU i praksis" 17. og 18. april, Trondheim. 2008. Trykt i FOU i praksis 2008: konferanserapport, utgitt i 2009. ISBN 978-82-519-2417-7
- Malloch, S & Trevarthen, C. (Red.). (2009). *Communicative Musicality: Exploring the basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- [NESH \(2016\). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/](https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/)
- Nordahl, T et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra [INKLUDERENDE FELLESSKAP FOR BARN OG UNGE.indb \(regjeringen.no\)](#)
- Rasmussen, Hangaard, T. (1996). *Kroppens filosof Maurice Merleau-Ponty*. Köpenhamn: Semi-forlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roaldset, D. (2011). Gode relasjoner og personlig kompetanse i veiledning. I: Høihilder, E.K. & Olsen, K-R. (Red). *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. Oslo: Pedlex.
- Rommetveit, R. (2008). *Språk, individuell psyke, og kulturelt kollektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Ruud, E. (2019). *Musikk og identitet*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. *musikk* i *Store Norske Leksikon* på snl.no. Hentet 22.mai 2022 fra <https://snl.no/musikk>
- Statped. (2021, 05 oktober). *Hva er inkludering*. [Hva er inkludering | www.statped.no](https://www.statped.no)
- Steinsholt, K. (2006). *På den andre siden av ingensteds: Improvisasjon, kreativitet og ansvar for den Andre*. I K. Steinsholt & Sommerro (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm & Søn AS.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vist, T. (2014b). Musikk i barnehagen-følelser, fellesskap, kunnskap. I: V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen-forskning og praksis*, s. 492-510. Trondheim: Akademika.
- Wikipedia. (2021, 18 april). *Inter-rater reliability*. [Inter-rater reliability - Wikipedia](#)
- Wikipedia. (2022, 04. mai). *Ubuntu* [Ubuntu \(ideologi\) – Wikipedia](#)
- Ødegaard, Eriksen. E. (2006). Kaptein Andreas og hans mannskap: Drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold. I *Barn*, nr. 1, 2006: 67-89.
- Åkerblom, A., Hellman, A. & Pramling, N. (Red.). (2020). *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Gleerups Utbildning AB.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Sang, rytme og bevegelse som redskap for inkludering i barnehagen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor målet er å søke kunnskap om hvordan barnehagelærere bruker sang, rytme og bevegelse i arbeidet med inkludering og fellesskap i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å søke større kunnskap om hvordan barnehagelærere jobber med fellesskap og inkludering med sang, rytme og bevegelse som redskap.

Metoden jeg velger i min studie er observasjon med feltnotater og semistrukturerte intervjuer av en barnehagelærer i en barnehage med musikalsk profil.

Omfanget av prosjektet omfatter 1 ukes feltstudie i barnehagen og intervju i etterkant av dette.

Intervjuspørsmål formuleres med utgangspunkt i resultatene fra feltstudien.

Omfanget av den skriftlige masteroppgaven er 40 STP.

Jeg skal analysere forskningsspørsmålet: På hvilke måter bruker barnehagelæreren i en barnehage med musikalsk profil aktiviteter som inkluderer sang, rytme og bevegelse i sitt arbeid med inkludering og fellesskap i barnehagedagen?

Forskningsprosjektet er en Masteroppgave i barnehagevitenskap, 40 STP, som er en del av det 2 årlige mastergradsstudiet i barnehagevitenskap ved Universitetet i Stavanger 2020-2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for barnehagelærerutdanning ved fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, UiS, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmålet om å delta med utgangspunkt i at du er ansatt som barnehagelærer i en barnehage med uttalt musikalsk profil.

Jeg har fått dine kontaktopplysninger fra styrer i din barnehage.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg velger i mitt forskningsprosjekt er 1 ukes observasjon med feltnotater og semistrukturerte intervjuer av en barnehagelærer i etterkant av observasjonene.

- Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg vil komme på din avdeling og observere og analysere din praksis i en uke. Opplysningene registreres av meg som feltnotater. I

observasjonene vil jeg ta utgangspunkt i de samme situasjonene som GoBaN undersøkelsen bruker, og observere hvordan du bruker sang, rytme og bevegelse i disse ulike situasjonene.

- Du vil også delta i et semistrukturert intervju i etterkant av observasjonene, intervjuet vil ta ca. 1,5 time

Jeg vil sørge for at foreldre blir informert om forskningsprosjektet og formålet med observasjonen i forkant.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student Maria Svenaeus og veiledere Kirsten Halle og Inger Benny Espedal Tunglund ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved UiS vil ha tilgang til opplysningene som samles inn.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte dette med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, i dette tilfelle Masteroppgaven

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juli 2022. Personopplysninger slettes når prosjektet avsluttes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for barnehagelærerutdanning ved UiS har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for barnehagelærerutdanning ved UiS ved Kirsten Halle, kirsten.halle@uis.no
- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kirsten Halle
Prosjektansvarlig
Veileder UiS

Maria Svenaeus
Student v Barnehagelærerutdanningen
UiS

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Sang, rytme og bevegelse som redskap for inkludering i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vurdering

Referansenummer

910870

Prosjekttittel

Sang, rytme og bevegelse som redskap for inkludering i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektansvarlig

Kirsten Halle

Student

Maria Svenaeus

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.07.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

13.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.01.2022.

Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene og observasjonene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere barnehagebarn eller kollegaer.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!