

# ”Språk på musikkmåten”

---

En studie om bruk av musikkaktiviteter i ei  
språk- og musikkgruppe for å stimulere  
førskolebarn til aktiv bruk av språk

**Therese Midtgaard Larsen**  
**Masteroppgave**  
**Norges musikkhøgskole**  
**Våren 2013**



**Norges**  
**musikkhøgskole**  
Norwegian Academy  
of Music



## Forord

Det nærmer seg slutten av studietiden – slutten av tre gode år på Norges musikkhøgskole. Jeg vil takke klassen, lærere og praksislærere for gode opplevelser, erfaringer og ny kunnskap. Masteroppgaven er ferdig, og jeg avslutter en utfordrende og krevende prosess, men like fullt en spennende, lærerik og morsom tid. Til tross for periodevis stor frustrasjon og mye arbeid, føler jeg meg heldig som har fått muligheten til å fordype meg i en studie som dette, og det er mange som har hjulpet meg gjennom arbeidet.

Først vil jeg rette en stor takk til min gode veileder, Rita Strand Frisk, som har hatt tro på meg, støttet og oppmuntret meg, og hjulpet meg til å se løsninger.

Jeg takker Pedagogisk fagteam som lot meg gjennomføre studien, og spesielt logopedene som ville være med og som villig har delt av sin kunnskap og sine refleksjoner. En spesiell takk til praksislæreren som hjalp meg inn i dette prosjektet, og som har lært meg så mye på veien mot å bli musikkterapeut. En stor takk også til de fire barna som deltok i språk- og musikkgruppa, og som har lært meg så mye.

Tusen takk til gode venner som har vist interesse og bidratt med gode innspill til arbeidet med prosjektet og til tekstens utforming. En spesiell takk til Mikael André, Hilde og Adrian, for uvurderlig hjelp og støtte gjennom korrekturlesing, nyttige faglige diskusjoner og mange tips og råd på veien.

Tusen takk til familie og gode venner som har støttet og oppmuntret meg på ulike måter, og vært forståelsesfulle og overbærende med meg denne tiden.

Til sist vil jeg rette en stor takk til klassen, og spesielt til lesesalgjengen! Takk for gode samtaler, gjensidig veiledning, nødvendige pauser, nyttige faglige innspill gjennom hele studietiden, og ikke minst for gode vennskap. Ønsker dere alt mulig godt fremover!

Takk også til deg som vil lese oppgaven, det gjør det enda mer verdt det å ha skrevet den!

Oslo, juni 2013

Therese Midtgaard Larsen

## Oppsummering

Studien baseres på sammenhenger mellom musikk og språk, og utforsker hvordan deltakelse i musikkaktiviteter kan bidra til å stimulere førskolebarns aktive språk. Problemstillingen lyder: ”*På hvilken måte kan deltakelse i musikkaktiviteter i ei språk- og musikkgruppe stimulere til aktiv bruk av språk for førskolebarn?*”

Studien er gjennomført som en kvalitativ, instrumentell casestudie i ei språk- og musikkgruppe bestående av fire barnehagebarn i alderen 4–5 år. Gruppen ble ledet av musikkterapeut og logoped, der jeg hadde rolle som musikkterapeut og deltakende forsker. Gjennomføringen av studien var inspirert av aksjonsforskning, der logopeden og jeg planla, gjennomførte og evaluerte gruppesamlingene i tverrfaglig samarbeid.

Datamaterialet er samlet gjennom deltakende observasjon og videoobservasjon. Resultatene etter analyseprosessene kan sammenfattes i kategorien *brudd*, med underkategoriene *brudd innenfra* og *brudd utenfra*, som mulige forklaringer på hvordan barna bruker språket aktivt gjennom deltakelse i musikkaktivitetene. Resultatene eksemplifiseres som tre narrativer fra datamaterialet, og drøftes opp mot teorier fra musikkterapi, pedagogikk og utviklingspsykologi. Gjennomgående fra de tre eksemplene er at musikkaktivitetenes strukturer, sammen med en improvisatorisk holdning danner grunnlaget for at brudd kan skje, og resultatet er spontant økt språklig aktivitet.

## Summary

The study is based on connections between music and language, and explores how participation in musical activities can help stimulate pre-school aged children's active language. The thesis says: "*In what way can participation in musical activities in a language and music group stimulate to an actively used language for pre-school aged children?*"

The study has been implemented as a qualitative, instrumental case study in a language and music group consisting of four pre-school children aged 4–5 years. The group was led by a music therapist and a speech therapist, where my role was that of music therapist and participatory researcher. The implementation of the study derived its inspiration from participatory action research, where the speech therapist and I planned, implemented and evaluated the groups in an interdisciplinary cooperation.

The data has been collected through participatory observation and video observation. The results after the analytical process can be summarized through the category *violation of expectations*, as possible explanations of how the children use the language more actively through participation in the musical activities. The results are exemplified as three narratives from the data material, and are discussed up against theories from musical therapy, pedagogy and development psychology. All three examples show that the structures of the music activities, together with an improvisational approach, form a foundation where the children spontaneously increase their language activity.

# Innhold

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Formål med studien .....	2
1.3	Problemutvikling .....	2
1.4	Sentrale begreper .....	3
1.5	Litteratursøk .....	5
1.6	Disposisjon av oppgaven .....	5
<b>2</b>	<b>Teori.....</b>	<b>7</b>
2.1	Språklig utvikling .....	7
2.1.1	Grunnleggende kommunikasjon .....	7
2.1.2	Sentrale læringsteorier .....	8
2.1.3	Verbalspråklig utvikling .....	9
2.1.4	Domenegenerell utvikling.....	10
2.2	Språklig treningsarena .....	10
2.2.1	Læringsmiljø .....	10
2.2.2	Selvoppfatning og mestring .....	11
2.2.3	Sosial kompetanse .....	12
2.3	Musikkterapeutiske samhandlingsformer .....	13
2.3.1	Lek .....	13
2.3.2	Improvisasjon.....	13
2.4	Musikk og språk .....	14
2.4.1	Fellestrekk: musikk og grunnleggende kommunikasjon .....	15
2.4.2	Fellestrekk: musikk og verbalspråk.....	15
2.4.3	Oppmerksomhet og forventning.....	15
2.4.4	Struktur .....	16
2.4.5	Musikken aktiviserer .....	17
2.4.6	Eksempler på språktrening gjennom musikkaktiviteter .....	17
<b>3</b>	<b>Metode og analyse .....</b>	<b>19</b>
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted .....	19

3.1.1	Kvalitativ forskning.....	19
3.1.2	Fenomenologi.....	20
3.1.3	Hermeneutikk.....	20
3.2	Forskningsdesign.....	21
3.2.1	Case .....	22
3.2.2	Aksjonsforskning.....	22
3.3	Gjennomføring og empiri .....	24
3.3.1	Språk- og musikkgruppa.....	25
3.3.2	Utvalg av informanter.....	25
3.3.3	Gjennomføring av prosjektet .....	25
3.3.4	Presentasjon av noen av musikkaktivitetene.....	26
3.4	Metodiske valg .....	29
3.4.1	Deltakende observasjon .....	29
3.4.2	Videobservasjon .....	31
3.4.3	Loggnotater fra observasjonene .....	31
3.4.4	Metodetriangulering .....	32
3.5	Analyseprosess .....	33
3.5.1	Fra erfaringsnær til erfaringsfjern .....	33
3.5.2	Abduktiv tolkningsprosess.....	33
3.5.3	Fenomenologi og hermeneutikk.....	34
3.5.4	Analyse av datamaterialet .....	34
3.6	Kvalitetsvurderinger av prosjekt og metode.....	38
3.6.1	Vurderingskriterier for kvalitativ forskning.....	38
3.6.2	Vurdering av eget prosjekt.....	38
3.7	Etiske refleksjoner .....	41
3.7.1	Konfidensialitet .....	41
3.7.2	Informert samtykke .....	41
<b>4</b>	<b>Resultat og drøfting.....</b>	<b>43</b>
4.1	Innledende refleksjoner.....	43
4.1.1	Musikkterapeutisk grunnlagstenkning.....	43
4.1.2	Deltakelse.....	44
4.2	Brudd .....	44
4.2.1	To former for brudd.....	44

4.3	Eksempel 1: Trommedansen – ”Jeg spiste alle blomstel!” .....	46
4.3.1	Drøfting.....	47
4.4	Eksempel 2: Trommen går rundt – ”Ma-ti-as” .....	52
4.4.1	Drøfting, del 1 .....	53
4.4.2	Drøfting, del 2 .....	55
4.4.3	Drøfting, hele eksempel 2 .....	56
4.5	Eksempel 3: Blomster små – ”Jeg kan synge den!” .....	59
4.5.1	Drøfting.....	60
<b>5</b>	<b>Oppsummerende diskusjon .....</b>	<b>65</b>
5.1.1	Sosialt språk .....	65
5.1.2	Musikkens plass .....	66
5.1.3	Spontanitet .....	67
5.1.4	Konklusjon.....	68
<b>6</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>69</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>70</b>
	<b>Musikkaktiviteter .....</b>	<b>75</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>76</b>
	Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD .....	76
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	78
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring .....	79



# 1 Innledning

Denne studien ser på bruk av musikk for å stimulere til aktiv bruk av språk hos førskolebarn. Den tar utgangspunkt i et tverrfaglig samarbeid mellom musikkterapeut og logoped, hvor språklig og musikkterapeutisk kompetanse forenes for å kunne gi barna et best mulig tilbud til språklig stimulering. Det er dette jeg kaller ”språk på musikkmåten”.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

All kontakt mellom mennesker er avhengig av kommunikasjon, som betyr ”å gjøre noe felles”, både ikke-språklig og språklig (Jederlund, 2011, s. 18 min oversettelse). Det er altså viktig å utvikle språklige ferdigheter, på kort sikt for å kunne formidle følelser, opplevelser og meninger, bygge relasjoner, og for læring, lese- og skriveferdigheter, og på lang sikt for samfunnsdeltakelse for øvrig (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009).

Min bakgrunn for å studere barn og språkutvikling var i hovedsak en interesse for feltet, i tillegg til at jeg ser temaet som relevant for flere musikkterapeutiske praksisområder. Siden 1970-tallet har det spesialpedagogiske arbeidsfeltet stått sentralt i norsk musikkterapi, og mange av barna som mottar musikkterapi trenger ekstra stimulering for å utvikle talespråket (Hodne, 2008, s. 225). Jeg har møtt musikkterapeuter som sier de ikke har nok kjennskap til barns språkutvikling, og på den annen side logopeder som uttrykker et ønske om å kunne bruke musikk i språktrening. På begge sider fortelles det om opplevelser av at barn mestrer språk bedre i musikkaktiviteter enn i rene språkaktiviteter (Ruud, 1990; Jederlund, 2011).

I musikkterapiutdanningens andre semester var jeg i praksis hos en musikkterapeut i et pedagogisk fagteam, hvor jeg var med på opprettelsen av ei språk- og musikkgruppe. Dette var et samarbeid mellom musikkterapeut, logoped og spesialpedagog fra fagteamet. I løpet av praksisperioden hadde vi ni samlinger med gruppa, og etter endt praksis overtok jeg gruppa sammen med en ny logoped. Slik ble denne gruppa et naturlig sted for innhenting av datamateriale til studien. Tiden i praksis ble en forberedelsestid som gav meg nyttige bakgrunns erfaringer å bygge på til forskningsprosjektet. Jeg hadde da ikke ansvar for gruppa, men kunne lære av hvordan min praksislærer ledet den, samtidig som barna og jeg ble kjent med hverandre.

## 1.2 Formål med studien

Studien kan inneha relevans for musikkterapien på tre nivåer: fag, profesjon og praksis (Ruud, 2008a). Et formål med å velge dette temaet var å rette søkelys mot sammenhenger mellom språk og musikk – deres fellestrekk, og hvordan musikken innehar elementer som kan benyttes for å legge gode rammer for språkinnlæring. Jeg søker å peke på hvordan et samarbeid mellom musikkterapeut og logoped kan være hensiktsmessig for å fremme barns aktive språk, og hvilken rolle musikken kan ha i dette arbeidet. På denne måten tror jeg studien kan bidra til å utvide grensene for musikkterapien som *fag*, og gjøre det relevant for flere yrkesgrupper. Studien søker relevans for musikkterapien som *profesjon* ved å vise til et arbeidsfelt som er aktuelt for mange musikkterapeuter og ved å belyse muligheter som musikken gir i et tverrfaglig samarbeid på en pedagogisk arena. På et *praksisnivå* er formålet å gi et tilbud til disse barna som trenger hjelp til aktivisering av språket.

Et personlig formål med studien har vært å utvikle meg som musikkterapeut, utvide min praksiskompetanse, og å øke min kunnskap om barns språklige utvikling.

Studien er en eksplorerende studie, som belyser et tilfelle innenfor et felt jeg finner interessant (Sander, 2006). Den forsøker ikke å vise alle relevante aspekter og sammenhenger. Snarere er målet å dokumentere hva som skjer i den gruppa jeg jobbet med, når det gjelder barns språklige deltakelse. I så måte kan studien tjene som en pilotstudie for senere forskning, der jeg eller andre kan bygge på erfaringer fra denne, og gjøre mer inngående, deskriptive studier.

## 1.3 Problem utvikling

I tråd med studiens eksplorerende karakter har jeg latt prosjektet utvikle seg underveis i prosessen. Også forskningsspørsmålene har endret seg, noe som er vanlig innenfor denne typen studier (Hammersley & Atkinson, 1996). Under gjennomføringen av prosjektet stilte jeg åpne spørsmål med formuleringen ”hva skjer?” En foreløpig problemstilling var: ”Hva skjer i gruppa når musikkterapeut og logoped bruker musikkaktiviteter for å stimulere språkutvikling?”

I løpet av prosjektperioden og gjennom analyseprosessene valgte jeg å fokusere på barnas aktive bruk av språk, og den endelige problemstillingen lyder:

*”På hvilken måte kan deltakelse i musikkaktiviteter i ei språk- og musikkgruppe stimulere til aktiv bruk av språk for førskolebarn?”*

## 1.4 Sentrale begreper

I problemstillingen og gjennom teksten vil noen begreper være spesielt sentrale. Disse defineres i de følgende avsnitt, etter noen innledende avklaringer omkring prosjektets og min egen plassering.

### ***Musikkterapi***

Jeg støtter meg i hovedsak til Ruuds definisjon av musikkterapi, som ”bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter” (Ruud, 1990, s. 24).<sup>1</sup> Her ser jeg det å beherske språk som en mulighet for handling i samfunnet, og følgelig kan det å lære å ta i bruk språket mer aktivt gi barna nye handlemuligheter.

En annen, mye brukt definisjon finnes hos Bruscia: ”Music therapy is a systematic process of intervention wherein the therapist helps the client to promote health, using music experiences and the relationships that develop through them as dynamic forces of change.” (Bruscia, 1998, s. 20). Dette er en vid definisjon som favner nesten all musikkterapeutisk praksis. Den er relevant for denne studien da den påpeker det systematiske arbeidet, samt musikk og relasjoner som årsak til forandring. Logopeden og jeg hadde et mål om endring hos barna, og vi jobbet systematisk med musikkaktiviteter og søkte å bygge gode, trygge relasjoner for å oppnå økt aktivt språk.

Bruscia (1998) har systematisert musikkterapien i seks praksisområder, der jeg arbeidet innenfor det didaktiske området, hvor målet er å fremme barns sosiale og kognitive utvikling. I mitt tilfelle dreide det seg om utvikling og bruk av talespråk.

### ***Musikkterapeut***

De ulike oppfatninger og fremstillinger i studien preges av min personlige deltakelse. Gjennom studien har jeg søkt større og større avstand til datamaterialet, fra musikkterapeutrolle til forskerrolle, og studiens fremstilling gjenspeiler også denne bevegelsen fra et innenifra jeg-fokus, til et mer utenforstående forskerfokus i analysedelen.

Når jeg velger å omtale meg selv som musikkterapeut, til tross for at jeg ikke er ferdig utdannet og ikke formelt har denne tittelen, er det fordi jeg hadde funksjon som musikkterapeut, både overfor barna, og i det tverrfaglige samarbeidet.

---

<sup>1</sup> Definisjonen ble første gang presentert i Ruud (1979, s. 34).

”Språk på musikkmåten”

### ***Tverrfaglig samarbeid***

Betegnelsen ”tverrfaglig samarbeid” brukes om samarbeidet mellom logopeden og meg som musikkterapeut. Ved ”tverrfaglighet” møtes to (eller flere) fagpersoner på tvers av sine fagfelt, for å bringe inn sin kompetanse og hente ut det beste i den andre. Dette til forskjell fra ”flerfaglighet”, som betegner at flere fag arbeider side ved side (Lauvås & Lauvås, 2004). Vårt tverrfaglige samarbeid munnet ut i beskrivelsen ”språk på musikkmåten”.

### ***Musikkterapeut i en pedagogisk arena***

Arbeidet lå i grenselandet mellom pedagogikk og terapi, både fordi det foregikk på en pedagogisk arena, og på grunn av det tverrfaglige samarbeidet. Dermed ble det viktig at jeg som musikkterapeut ivaretok en terapeutisk tankegang, samtidig som jeg var imøtekommende og tilpasningsdyktig til den konteksten jeg jobbet i.

### ***Språk- og musikkgruppe***

Gruppen vi arbeidet i ble av pedagogisk fagteam kalt ”språk- og musikkgruppe”. Den ble kalt dette helt fra gruppas oppstart, noen måneder før mitt prosjekts start, men når jeg bruker betegnelsen, referer det til gruppa slik jeg forholdt meg til den i mitt prosjekt. Med førskolebarn forstår jeg barn i barnehagealder. Barna som deltok i språk- og musikkgruppa, og derfor inngår i denne studien, var 4–5 år gamle.

### ***Musikkaktiviteter***

Med begrepet musikkaktiviteter forstår jeg aktiviteter der musikalske elementer er grunnleggende, det være seg eksempelvis sanger med melodi, eller aktiviteter der rytme eller tempo er sentralt. Også aktiviteter i musikk, slik som bevegelser til musikk, inngår i musikkaktivitetsbegrepet. I denne studien brukes begrepet musikkaktiviteter om alle de aktivitetene vi gjorde i språk- og musikkgruppa. I teksten omtales musikkaktivitetene ofte kun som ”aktiviteter” for å lette språket.

### ***Aktivt språk***

Studien fokuserer ikke på selve språkutviklingen, men på barnas aktive og sosiale bruk av språket, gjennom deltakelsen i språk- og musikkgruppa. Dermed blir sosiale aspekter som trygghet, deltakelse og sosial kompetanse vel så viktige som språklige aspekter.

## 1.5 Litteratursøk

I tillegg til litteratur fra musikkterapien har jeg støttet meg til teorier fra noen av musikkterapiens tilgrensende fagområder som pedagogikk, logopedi og utviklingspsykologi. Jeg har i stor grad hentet relevant litteratur gjennom å lese sentral musikkterapilitteratur, doktoravhandlinger i musikkterapi og tidligere masteroppgaver, og studere deres litteraturlister inngående. Dette har ledet til kjeder av litteratursøk, både innen temaer som barn, musikk og språk, men også innenfor forskningsmetoder, vitenskapsteori og –filosofi. I studiets tredje semester skrev jeg en teoretisk oppgave om barns språkutvikling for å fordype meg i dette temaet.

Ved søk etter tidligere musikkterapistudier har jeg ikke funnet noen som studerer dette temaet med samme innfallsvinkel som meg. Men flere studier har vært relevante som bakgrunns litteratur og inspirasjon, eksempelvis Trondalen (2004), Stensæth (2008a), Øvergaard (2006) og Engen (2012).

## 1.6 Disposisjon av oppgaven

Jeg har i kapittel 1 redegjort for studiens bakgrunn og problemstilling, samt noen sentrale begreper som vil gå igjen i oppgaven. Kapittel 2 redegjør for de teorier jeg finner relevante for problemstillingen, både teorier som lå til grunn for gjennomføringen, og teorier som kan underbygge de senere resultater og drøftinger. I hovedsak hentes teorier fra musikkterapi, pedagogikk og utviklingspsykologi. I kapittel 3 beskrives hvordan jeg posisjonerer meg vitenskapsteoretisk, samt de metoder og teknikker som er brukt for gjennomføring av prosjektet og innsamling av data. Neste del av kapittelet redegjør for analytisk tilnærming og min analyseprosess. Til slutt i kapittelet gjøres kvalitetsvurderinger og etiske refleksjoner. I kapittel 4 presenteres og drøftes resultatene fra analyseprosessen opp mot utvalgt teori. Resultatene eksemplifiseres ved tre hendelser, som presenteres som narrativ, fra datamaterialet. I kapittel 5 følger en oppsummerende diskusjon, som sammenfatter noen hovedtrekk fra resultatene. Oppgaven avsluttes med noen oppsummerende betraktninger om veien videre.

”Språk på musikkåten”

## 2 Teori

Dette kapittelet redegjør for studiens teoretiske rammeverk. Studien bygger på musikkterapeutisk litteratur, men da den er innenfor en pedagogisk arena, støtter den seg i tillegg i stor grad til pedagogiske teorier. Som et bakteppe redegjøres først for teorier om generell og språklig utvikling og utvalgte sentrale læringsteorier, før normal språkutvikling presenteres kort. All teori er valgt med utgangspunkt i det tverrfaglige samarbeidet mellom logoped og musikkterapeut for arbeid med barnas aktive språk i språk- og musikkgruppa. Derfor fokuseres teori som belyser ulike aspekter ved det sosiale miljøet som legger til rette for at barna kan aktivisere språket. Deretter vises det til fellestrekk mellom musikk og språk, og noen utvalgte elementer ved musikken som bidrar til å argumentere for musikkaktivitetens plass i arbeid med språkstimulering.

### 2.1 Språklig utvikling

Sentralt i menneskelig kommunikasjon er språket. Hvordan selv små barn kan tilegne seg dette komplekse systemet, med alle dets lyder, symboler og regler har vært gjenstand for utallige diskusjoner og teorier; fra *nativismen*, som hevder at alle har en medfødt evne til å skape språk, til de *sosialkonstruktivistiske* retninger, som ser språket som kulturelt redskap som læres i samhandling med andre (Tetzchner, 2012). Det er sosialkonstruktivistiske teorier jeg støtter meg til, og som vil danne grunnlaget for videre refleksjoner omkring språkutviklingen.

#### 2.1.1 Grunnleggende kommunikasjon

Lenge før barna kan snakke kan de kommunisere. De oppfatter det som skjer rundt dem, gjenkjenner visuelt og auditivt, og kan respondere på inntrykk. Kommunikasjon dreier seg i hovedsak om *oppmerksomhet*, det å ha sin oppmerksomhet rettet mot noe, å kunne lede andres oppmerksomhet eller la sin oppmerksomhet ledes av andre. Slik oppnås *felles oppmerksomhet* (Bråten, 2004; Tetzchner, 2012), jamfør ordet kommunikasjons betydning: ”å gjøre noe felles” (Jederlund, 2011, s. 18 min oversettelse).

Felles oppmerksomhet fordrer intersubjektivitet, et begrep som knyttes til spedbarnforsker Trevarthen (1979). Trevarthen hevder at barnet fødes som sosialt individ med et iboende ønske om å kommunisere. I det ligger en antakelse om at selv før spedbarnet evner å rette oppmerksomheten mot noe, vil det kunne inngå i subjekt-subjekt-relasjoner (Bråten, 1998;

## ”Språk på musikkmåten”

Trevarthen, 1998; Bjørkvold, 2001). Gjennom spedbarnstudier (blant andre Trevarthen (1998) og Bråten (2004)) har en sett at det tidlige samspillet mellom mor og barn har samme struktur som verbal dialog. I dette, som kalles *protokonversasjon*, gir de hverandre oppmerksomhet, veksler på å ta tur, og regulerer seg til hverandre i tempo, dynamikk og intensitet (Bråten, 2004; Høigård, 2006; Jederlund, 2011). Her lærer barnet dialogens grunnstrukturer og ”får en mengde dialogerfaringer lenge før det har lært å snakke” (Høigård, 2006, s. 21).

### 2.1.2 Sentrale læringsteorier

Innenfor sosialkonstruktivistisk tenkning hevder man at behovet for verbalspråk oppstår i kommunikasjon med andre, og slik pekes det på en sammenheng mellom den tidlige ikkeverbale kommunikasjonen og den senere talespråkutviklingen (Høigård, 2006). Tilegnelse av språk ses, som læring for øvrig, som et sosialt fenomen (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Pape, 2006; Tetzchner, 2012). Derfor presenteres her noen sentrale læringsteorier som blir relevante for barnas språktilegnelse i språk- og musikkgruppa.

Den sosialkonstruktivistiske retningen tilskrives Vygotskij som ser på sammenhenger mellom språk og tenkning, og hevder at læring skjer først sosialt, dernest psykologisk (Tetzchner, 2012). Han betoner voksnes og eldre barns betydning for barns læring, og skiller mellom det barnet klarer alene (oppnådd kompetanse), det barnet klarer sammen med andre (den proksimale utviklingssonen), og det barnet ennå ikke har forutsetning for å greie (fremtidig kompetanse). I følge Vygotskij er det i *den proksimale utviklingssonen* at læring kan skje, der barnet lærer gjennom samtale og imitasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Tetzchner, 2012). Bruner bruker tilsvarende begrepet ”scaffolding” eller ”stillasbygging”, om den støtten et barn trenger for å gjøre oppgaver det ikke greier alene. Stillaset blir en bro mellom det kjente og det ukjente (Pape, 2006; Tetzchner, 2012).

Bandura<sup>2</sup> vektlegger betydningen av rollemodeller i læringssituasjonen, og hevder at modellering skjer ved at barnet observerer andres atferd og konsekvensene av disse (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Tetzchner, 2012). Bandura hevder at det er tilstrekkelig at barnet observerer eller får informasjon om en handling for å lære. Han støtter seg følgelig til en mer kognitiv forståelse, og ikke først og fremst læring i samspill, som vi ser hos Vygotskij. Modellering kan imidlertid også forstås sammen med imitasjon, der barnet både observerer

---

<sup>2</sup> Bandura representerer sosial læringsteori, med elementer fra behaviorisme og kognitiv psykologi. Behavioristiske eller atferdsanalytiske teorier, ser læring som endring av atferd gjennom betinging og imitasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Tetzchner, 2012).



og imiterer modellene, og slik lærer nye (Tetzchner, 2012). Slik kan modellering ha likhetstrekk med stillasbygging.

Sammenfattet kan en forstå at læring skjer i oppmerksomt samspill med andre, med observasjon og imitasjon som viktige faktorer, der rollemodeller legger utfordringer innenfor realistisk rekkevidde for barnet. Det er på dette grunnlaget jeg ser språkutvikling.

### 2.1.3 Verbalspråklig utvikling

For å oppnå *kommunikativ kompetanse* trenger barnet både kompetanse på det *lingvistiske* (grammatikk) og det *pragmatiske* området (det å bruke språket) (Høigård, 2006, s. 45). Jeg vil i det følgende presentere noen sentrale trekk ved utviklingen av språket som system.

I følge Høigård (2006) skjer utviklingen parallelt på språkets ulike nivåer: barnet lærer språkklydene (*fonologisk nivå*<sup>3</sup>), å sette lydene sammen til ord, samt hvordan ord bøyes (*morfologisk nivå*<sup>4</sup>), og å sette ord sammen til setninger (*syntaktisk nivå*<sup>5</sup>). Det å lære å binde sammen setningene til lengre deler inngår i det Høigård (2006) kaller *tekstutvikling*. Det semantiske nivå<sup>6</sup> inkluderer betydningen av ord, hvordan de brukes, og inn under dette ligger begrepsforståelse, idet barnet lærer hva ordene refererer til. Over nivåene ligger *metaspråklig bevissthet*, som innebærer å ha bevissthet om språket som fenomen (Høigård, 2006; Tetzchner, 2012).

Kort vil jeg skissere noen faser i språkutviklingen, basert på Høigård (Høigård, 2006, s. 110 f; Høigård, Mjør, & Hoel, 2009). *Systemlæringsfasen* tilskrives 1–3-årsalderen, da barna tilegner seg de fleste språkklydene, øker ordforrådet betraktelig, og får med seg de fleste hovedregler for bøyning av ord. Også enkel setningsoppbygging behersker de normalt innen de er fire år. I *systemstabiliseringsfasen* (4–6 år), stabiliseres de fonologiske, morfologiske og syntaktiske ferdighetene fra første fase. Barnas ordforråd utvides kraftig, de lager lengre setninger og kan begynne med små sammenhengende tekster og fortellinger. I *tekstutviklingsfasen* (6–9 år), utvikles spesielt det syntaktiske nivået videre og barnet kan i økende grad fortelle historier som gir sammenheng og mening. Semantikken setter Høigård i denne sammenheng i en særstilling, utenfor fasene, da hun påpeker at dette vil utvikles hele livet, da en stadig tilegner seg nye begreper og nye måter å bruke språket på. Barna i denne studien er alle 4–5 år, og en kan anta at de er i systemstabiliseringsfasen.

<sup>3</sup> Fonemet er den minste byggesteinen i talespråket – språkklydene (Høigård, 2006, s. 112).

<sup>4</sup> Morfologi kommer av det greske ordet *morphe* som betyr form (Høigård, 2006, s. 125).

<sup>5</sup> Ordet *syntaks* betyr sammenstilling (Høigård, 2006, s. 130).

<sup>6</sup> Semantikk er læren om betydning (Høigård, 2006, s. 143).

### **2.1.4 Domenegenerell utvikling**

Der de tradisjonelle språkutviklingsteoriene skilte mellom ulike domener i utviklingen, har nyere spedbarnsforskning bidratt til å forene biologiske og sosiale perspektiver til en mer helhetlig forståelse. En antar at utvikling på ulike områder påvirker hverandre gjensidig og utvikles parallelt; en *domenegenerell utvikling*, til forskjell fra *domenespesifikk* (Bråten, 1998; Tetzchner, 2012). Følgelig må også barnets språklige utvikling forstås i sammenheng med den øvrige utviklingen; motorisk, sosialt, emosjonelt og kognitivt. Eksempelvis kan språket benevne motorisk aktivitet, det er sosialt idet det læres og brukes i samspill, og viktig for å kunne uttrykke seg, sette ord på emosjoner, for kognitiv tankevirksomhet og kunnskapstilegnelse (Høigård, 2006; Tetzchner, 2012).

På samme måte som utvikling og læring skjer helhetlig på tvers av domener, kan den også ses som helhetlig innenfor området språk. I følge Jederlund (2011, s. 141) kan en skille mellom prosodisk og segmentell utvikling. Det prosodiske refererer til språkets *prosodi*, nemlig rytme, intonasjon og betoning, mens det segmentelle dreier seg om de ulike segmentene eller delene, som språklyder og ord. Jederlund refererer til blant andre Waterson (1984 i Jederlund, 2011, s. 148) som gjennom flere studier har konkludert med at den prosodiske utviklingen går forut for den segmentelle. Det betyr at barna kan forstå meningen med teksten og være med på uttale og den helhetlige opplevelsen, før de forstår hvert enkelt ord.

## **2.2 Språklig treningsarena**

I dette avsnittet presenteres noen aspekter ved barns læring i et sosialt miljø, først læringsmiljø generelt, dernest aspekter som selvoppfatning, mestring og sosial kompetanse.

### **2.2.1 Læringsmiljø**

For å kunne tilegne seg språklig kompetanse og bruke språket aktivt trenger barna et miljø som legger til rette for læring og som oppmuntrer til å bruke språket; et miljø hvor de ikke bare *er til stede*, men også *våger å delta* og *hevde seg* i gruppa. Noen elementer som er viktige for å etablere et godt læringsmiljø, basert på Pape (2006), er: gode relasjoner hvor barna kan delta ut ifra egne interesser, passe utfordrende oppgaver så barna kan oppleve mestring, og et miljø som anerkjenner den enkeltes initiativ og som motiverer for læring og deltakelse.

Skaalvik og Skaalvik (1996) fremhever betydningen av struktur i aktivitetene. De skriver at det at barna vet hva som forventes av dem er viktig for at de skal oppleve trygghet i

situasjonen (Mortimore m.fl. 1988 i Skaalvik & Skaalvik, 1996). Imidlertid er det også viktig å gi muligheter for frihet og endringer innenfor disse rammene. Et slikt aksepterende og inkluderende miljø hvor det er rom for å ”feile” og lov til å prøve seg frem kan motivere barna til å ta initiativ, noe som vil øke deltakelsen i gruppa (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

### 2.2.2 Selvpoffatning og mestring

Selvpoffatning kan ses som en fellesbetegnelse på ulike oppfatninger, vurderinger eller forventninger en person har om seg selv. Den er et resultat av personens tidligere erfaringer, og hvordan han eller hun vurderer og tolker disse. Slik er selvpoffatningen nært knyttet til prestasjoner, på den ene side ens vurderinger av egen dyktighet, og på den annen side forventninger om prestasjoner senere (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 96 med referanse til White og Watt 1973) skiller mellom indre og ytre kilder til selvpoffatning. De trekker frem mestringserfaringer (eller mestringsopplevelser) som en sterk indre kilde til selvpoffatning. Når et barn opplever å mestre oppgaver og sosiale situasjoner, kan dette øke selvfølelsen direkte, samt at forventningene om å mestre senere øker. Slik blir ”forventninger om mestring” (”self-efficacy”), et begrep som tilskrives Bandura, en annen sterk indre kilde til selvpoffatning. Forventninger om mestring kan defineres som ”en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver” (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 87, med referanse til Bandura 1977 og 1986).

En ytre kilde til selvpoffatning og forventninger om mestring er andres vurderinger og sosial sammenlikning, og kan derfor avhenge av hvem man er sammen med (Skaalvik & Skaalvik, 2005).<sup>7</sup> Pavlicevic (2003) skriver om hvordan de grupper en deltar i påvirker hvordan en ser på seg selv, og ens oppfatning av egen identitet. Identitet kan forstås i lys av de roller en har i ulike grupper eller kontekster i samfunnet. En kan si at forståelsen av identiteten konstrueres gjennom observasjoner og vurderinger av egen atferd, samt andres respons på atferden (Pavlicevic, 2003).

I lys av sosial sammenlikning, kan mindre grupper med barn som er forholdsvis like i nivå, ferdigheter og deltakelse ses som hensiktsmessig. I en slik gruppe får barna en ny referansegruppe – en ny gruppe å sammenlikne seg med, istedenfor den store barnegruppa, og nye muligheter for å oppleve mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

---

<sup>7</sup> Sosial sammenlikningsteori tilskrives Festinger, fra artikkelen ”A theory of social comparison processes” (1954, referert i Skaalvik & Skaalvik 1996, ss. 40 ff).

## ”Språk på musikk måten”

I et terapeutisk perspektiv kan mestringsopplevelser ha stor betydning for psykisk helse, livskvalitet og sosial kompetanse videre i livet. I den forbindelse kan en slik mindre gruppe ses som forebyggende arbeid, både for å forebygge økte språkproblemer senere, men også deres deltakelse i sosiale sammenhenger generelt (Ruud, 1990; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Ogden & Rygvold, 2008).

Selvoppfatning og forventninger om mestring kan videre knyttes til motivasjon, da et barn som opplever å mestre vil kunne vurdere seg selv høyere, ha høyere forventninger om mestring senere, og dermed få økt motivasjon til å gjøre liknende og også nye oppgaver. I motsatt fall kan et barn med lav selvoppfatning ha forventninger om å mislykkes, noe som kan lede til forsvaring av selvverdet ved selvpåførte handikap i vanskelige situasjoner. Dermed er motivasjon en viktig forutsetning for å lære (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Bandura påpeker at barn som har høyere forventning om mestring viser større mot til å ta utfordringer og større utholdenhet i oppgavene. Videre forskning viser at disse barna også velger mer strategiske læringsstrategier og er mer selvregulerende i læringssituasjoner enn barn med lave forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik 1996, s. 83, med referanse til Locke, Frederick, Lee og Bobko 1984).

I denne sammenheng vil jeg knytte noen kommentarer til *mestringsstrategier*. I møte med utfordringer er en strategi å prøve å unngå situasjonen eller benekte problemet. En annen strategi er å erkjenne problemet, forsøke å nærme seg det aktivt, og konfrontere situasjonen direkte for å løse den. En tredje strategi er å søke hjelp til å møte vanskelige situasjoner. Hvilken strategi man velger vil være formet av ens selvoppfatning og forventninger om mestring. Den valgte mestringsstrategien vil få direkte konsekvenser for deltakelsen i den aktuelle situasjonen, samt for andre situasjoner senere (Fyrand, 2005).

### **2.2.3 Sosial kompetanse**

Et nærliggende begrep er *sosial kompetanse*, som beskriver hvordan barn mestrer sosiale situasjoner og omgivelsenes forventninger. Herunder ligger deres kapasitet, evne og motivasjon til å lykkes sosialt, inngå i sosiale relasjoner, med resultater som opplevd sosial mestring og positiv selvoppfatning (Ogden & Rygvold, 2008).

Et viktig aspekt ved sosial kompetanse er *selvhevdelse*, som innebærer å kunne ta initiativ, hevde sine meninger, ønsker og behov, kunne uttrykke autonomi, samt å ha en positiv selvoppfatning (Vetland, 2007; Ogden & Rygvold, 2008). Når barn ikke deltar aktivt i barnehagen, kan det skyldes lav evne til selvhevdelse. Den kan imidlertid styrkes gjennom

trygge relasjoner, ved at andre har tro på barnet, og lytter, viser tillit og anerkjennelse (Vetland, 2007). Også barnets selvoppfatning vil være av betydning for dets sosiale kompetanse og evne til selvhevdelse (Ogden & Rygvold, 2008).

## 2.3 Musikkterapeutiske samhandlingsformer

Dette avsnittet belyser lek og improvisasjon som naturlige samhandlingsformer med barn i musikkterapeutisk arbeid. I følge Stensæth (2008b) kan begge fenomenene ses som en ”møteplass”, der deltakerne søker mot hverandre og mot felles oppmerksomhet, jamfør den tidlige preverbale kommunikasjonen. Musikkterapien vektlegger en her-og-nå-dimensjon som gir rom for deltakelse, felles opplevelser og kreativ utfoldelse gjennom gode relasjoner, og som ”møteplasser” kan lek og improvisasjon være sentrale samhandlingsformer.

### 2.3.1 Lek

Høigård omtaler leken som ”barnets livsform” (Høigård, 2006, s. 77). Lek kan også ses som en bevissthetstilstand som en kan gå inn og ut av, men som når en er inne i den kan være så altopplukende at en glemmer tid og sted (Olofsson, 1993). Et annet viktig aspekt er at lek er ”det motsatte av prestasjonskrav” – et barn som opplever ikke å mestre, kan gå inn i en lek der alt er lov (Olofsson, 1993, s. 35). I leken kan barna innta nye roller, de kan samhandle, planlegge og evaluere, og slik utvikle sosial kompetanse. Gjennom å mestre samhandling med jevnaldrende kan selvoppfattelsen bygges opp, de kan få økte forventninger om å mestre, og slik bli tryggere til å delta (Olofsson, 1993; Pape, 2006).

Nært knyttet til lek er humor. Hermundstad (2008) skriver om humorens betydning i musikkterapi, og hvordan lek, spontanitet, kreativitet og improvisasjon er viktige elementer i samhandlingen. Han definerer humor som noe uforutsett og fornuftstridig, ”en handling eller hendelse med en indre kontekstuell brist eller selvmotsigelse” (Hermundstad, 2008, s. 291).

### 2.3.2 Improvisasjon

Improvisasjon står sentralt i musikkterapien, både i *handlinger* og i *holdninger* til arbeidet (Stensæth, 2008b, s. 111). Stensæth skriver at en kan forstå musikkterapeutisk improvisasjon som lekende og intuitiv, og i følge Trondalen (2004) er et overordnet mål med improvisasjon å opprettholde en umiddelbar gjensidig ”lekende utveksling av musikalske ideer eller temaer” (Trondalen, 2004, s. 119). Med utgangspunkt i at barn er lekende, kan en tenke seg at en improvisatorisk holdning vil kommunisere godt med barn.

## ”Språk på musikk måten”

En lekende og improvisatorisk holdning åpner for at ”hva som helst” kan skje i samspillet; en er ikke opptatt av å holde på faste rammer, men ønsker å ta imot barnas initiativ, anerkjenne og bygge videre på dem. Her er ingenting rett eller galt, og barnet kan få erfaring med å mestre sosiale situasjoner. For barn som trenger å trene på å bruke språket, vil improvisatoriske samhandlingsformer være gode arenaer for å utforske språket (Ruud, 1990).

Ruud (2008a) argumenterer for at et ”musikkterapeutisk menneskesyn” innebærer å se mennesket som improviserende og handlende. Gjennom en improviserende holdning, legges det til rette for handling, og det ”gis plass for et ’handlende subjekt’” (Ruud, 2008a, s. 11). Slik kan improvisasjoner bidra til ”å øke handlemulighetene”, jamfør Ruuds (1990) definisjon av musikkterapi. I musikalsk improvisasjon likestilles partene, og deltakerne kan bidra som handlende mennesker, med subjektstatus, jamfør den subjekt-subjekt-relasjonen en ser i det tidlige samspillet (Bråten, 1998; Ruud, 2008a).

Musikkterapeuter er opptatt av å legge til rette for trygge relasjoner, som åpner for deltakelse og samspill, og i en slik etablert trygghet muliggjøres improvisasjon (Ruud, 1990). Improvisasjon dreier seg om spontant å gjøre noe man ikke har gjort før, bryte med faste mønstre og skape noe nytt. Musikken gir gode muligheter for å improvisere, både på grunn av de faste strukturene og rammene som en kan improvisere over, og fordi musikkens elementer som rytme, klanger og melodier er godt materiale å improvisere med. Improvisasjon er sentralt i musikkterapien blant annet fordi en ser en overføringsverdi fra å improvisere i musikk til å improvisere ellers i livet. Deltakelse i musikalsk improvisasjon kan gi barnet nye måter å forholde seg til uforutsette situasjoner på, oppleve mestring, ta initiativ og skape noe nytt (Bruscia, 1987).

## 2.4 Musikk og språk

I dette avsnittet belyses hvordan musikkaktiviteter kan legge grunnlag for godt læringsmiljø, basert på elementer ved musikken selv. Først betones noen likhetstrekk mellom musikk og språk, og dernest hvordan musikk kan stimulere til aktiv bruk av språk med utgangspunkt i elementer ved musikken. Som nevnt må barns utvikling forstås helhetlig, og språklig utvikling avhenger av og påvirker motorisk-, sosial-, emosjonell- og kognitiv utvikling. Musikken innehar noe av dette helhetlige, idet den både aktiverer motorisk til bevegelse; den kan oppleves og gjøres innenfor en sosial ramme; den gir rom for å uttrykke og kommunisere følelser; og den kan være både kilde til og uttrykk for læring (Ruud, 2008b).

### 2.4.1 Fellestrekk: musikk og grunnleggende kommunikasjon

Det samspillet som ligger til grunn for all kommunikasjon beskrives av blant andre Bråten og Trevarthen (Bråten, 1998; Bråten, 2004) med musikalske begreper, som tempo, timing, toneleie, puls og dynamikk. Dette kan tale for bruk av musikk og musikkaktiviteter når en arbeider med grunnleggende kommunikasjonsferdigheter, eksempelvis turtaking. Men det kan også vitne om at musikken tilgjengeliggjør slike grunnleggende kommunikasjonselementer, og følgelig at andre ferdigheter lettere kan læres når det baseres på musikkaktiviteter.

### 2.4.2 Fellestrekk: musikk og verbalspråk

Som verbalspråket er musikken et komplekst system bestående av mindre deler. På samme måte som språket kan også musikken gi mening i sin helhet, uten at en må fragmentere og ”forstå” de mindre bestanddelene, jamfør prosodisk tilnærming til språket (Jederlund, 2011).

På et segmentelt nivå har musikk og språk mange felles parametre, som rytme, puls, melodi og dynamikk. Der musikken kan ses som sanger, fraser og toner, består språket av tekster, setninger og ord. Tilsvarende musikkens grunnrytme, puls, synkoper og pauser, står språkets rytmikk med ordenes stavelser og måten vi rytmisk binder sammen ord til setninger og tekster. Videre har både musikk og språk melodier, der språkets intonasjon kan tilsvare musikkens melodier. Betegnelsen *prosodi* betegner det musiske i talen, som tonefall, tonehøyde, språklydenes lengde, rytme og dynamikk. Dynamikk er også sentralt i både musikk og talespråk, der styrkegrader kan variere mellom sterkt og svakt, tilsvarende roping og hvisking (Ruud, 1990; Jederlund, 2011).

### 2.4.3 Oppmerksomhet og forventning

I lys av at kommunikasjon kan forstås som ”felles oppmerksomhet”, kan musikken musikkaktivitetene, ved å være dette *noe* som man har felles oppmerksomhet om, bidra til å etablere en situasjon som legger til rette for kommunikasjon.<sup>8</sup> Oppmerksomhet er, som nevnt, også et viktig premiss for læring og for språktilegnelse. I dette fellesskapet kan barna stimuleres til å være deltakende, ta initiativ og å bruke språket (Ruud, 1990; Ruud, 2008b).

Musikken i seg selv kan også være oppmerksomhetsfangende, blant annet ved muligheten til å spille på kontraster i dynamikk, rytmikk og tekst, for å nevne noen (Ruud, 1990; Næss, 1999). Ved at barna gjentakende opplever aktiviteter og strukturer i gruppa, skapes det

---

<sup>8</sup> Unni Johns' samling av sanger for bruk i musikkterapeutisk arbeid, har en beskrivende tittel i så måte: *Sanger mellom oss* (Johns, 1996).

## ”Språk på musikkmåten”

forventninger om konsekvenser.<sup>9</sup> Legare (2008) viser til flere spedbarnsstudier som viser at barn a) har forventninger, b) blir overrasket når forventningene ikke innfris, og at de c) viser overraskelse ved å vise større oppmerksomhet.<sup>10</sup> Overraskelse defineres her som ”en tilstand av forhøyet oppmerksomhet på grunn av et forventningsbrudd” (Legare, 2008, s. 12 min oversettelse).<sup>11</sup> Med bakgrunn i denne definisjonen kan en anta at overraskelser som følge av kontraster eller brudd med forventningene kan føre til økt oppmerksomhet, og dermed til økt læring. I lys av dette spiller man i musikkterapien bevisst på forventninger for å fange klientens oppmerksomhet, med utgangspunkt i at brudd på forventningene vil kunne lede til at ”klienten selv tar initiativ til å fullføre de konsekvenser som ligger i et bestemt musikalsk mønster” (Ruud, 1990).

### 2.4.4 Struktur

En sentral årsak til at musikk kan være bærer av forventninger er dens strukturerende funksjon (Ruud, 1990; Ruud, 2008b). Sanger og musikkaktiviteter har en oppbygning som gjør at man vil forvente at første tone i en sang leder til resten av melodifrasen, og at sangens del to kommer etter del én. I tillegg vil sangenes rytme og melodi kunne skape struktur og gi stabile holdepunkt som barna kan følge. Slike strukturer og rammer skaper forutsigbarhet, leder til at barna vet hva som forventes av dem og hvordan aktiviteten vil forløpe. I tillegg til at det bidrar til å holde dem oppmerksomme og konsentrerte i aktiviteten, skaper det trygghet i gruppa.

Musikkterapeuten kan strukturere en musikkaktivitet enten ved å improvisere musikalsk og slik ”ramme inn” det barnet sier eller gjør, eller ved å bruke ferdige sanger som er kjente for barna (Ruud, 1990). Gjennom kjente, strukturerte aktiviteter med klare forventninger, kan en etablere en trygg arena hvor barna kan oppleve mestring. Når barna vet hva som forventes er det lettere å prøve seg frem og å ta i bruk språket. Musikkaktiviteters forutsigbare struktur legger til rette for gjentakelser uten at det oppleves som repeterende. Slik kan barna få gjentakende erfaringer, og over tid bli tryggere i aktivitetene og mestre mer.

---

<sup>9</sup> Forventninger trenger imidlertid ikke å være eksplisitte. En kan ha forventninger som en ikke blir bevisst på før de eventuelt blir brutt.

<sup>10</sup> Legare (2008) viser til flere studier på spedbarns forståelse av fysiske og psykologiske fenomener. Studiene bruker ”violation-of-expectation”-oppgaver (forventningsbruddsoppgaver). Barnets økte oppmerksomhet bestemmes av at det ser lengre på et fenomen som er overraskende enn et som er forventet.

<sup>11</sup> ”Surprise is defined as synonymous with a state of heightened attention or arousal caused by an expectation violation.” (Legare, 2008, s. 12).



### 2.4.5 Musikken aktiviserer

Musikken virker aktiverende og engasjerende på mange nivåer, og kan dermed stimulere utvikling på flere områder. Musikken kan virke motiverende og engasjerende ved fengende rytmer som inviterer til dans og bevegelse, melodier som det er lett å synge med på, og fordi det er noe felles som man kan gjøre sammen (Ruud, 2008b). I og med at utvikling på ulike områder krysstimulerer hverandre, er det en sentral antakelse innen musikkterapien at det å engasjere barnet gjennom musikalske senso-motoriske handlinger, kan bidra til å stimulere den generelle utviklingen, og dermed også den språklige (Ruud, 1990; Jederlund, 2011). Eksempel 1, i kapittel 4.3, viser hvordan en musikkaktivitet motiverer barna til å delta ved å gjøre bevegelser og benevne dem, og slik bruke språket aktivt. ”Begrep som læres uten å oppleves blir tomme,” skriver Jederlund (2011, s. 153). I dette ligger noe av den helhetlige tenkningen – at barnet trenger å *gjøre* for å lære. Dette kan også knyttes til det humanistiske menneskesynet som Ruud poengterer, der mennesket ses som et handlende subjekt (Ruud, 2008a).

For at musikkaktivitetene skal innby til aktivitet, ser jeg selvoppfattelse, tilhørighet i gruppa og sosial kompetanse som viktige faktorer. Ruud (1990) viser hvordan musikkterapeuter kan differensiere og tilpasse musikkaktivitetene til det enkelte barn for å gi dem utfordringer som er realistiske og meningsfylte, og slik legge til rette for gode mestringsopplevelser. Eksempelvis kan en variere vanskelighetsgrad ved å variere tempo, eller ved å dele ut ulike instrumenter som krever ulike ferdighetsnivåer. Slik kan musikkterapeuten tilrettelegge for mestring for alle, og gjennom musikken anerkjenne den enkeltes bidrag, uten at den ene oppleves mindre viktig enn den andre (Ruud, 1990).

### 2.4.6 Eksempler på språktrening gjennom musikkaktiviteter

Musikken innehar også gode muligheter for å jobbe med språkstimulering direkte. Jeg vil kort gi noen eksempler på hvordan musikkaktiviteter kan bidra til utvikling av munnmotoriske ferdigheter, økt ordforråd og språklig bevissthet.

Elementært for tydelig uttale er god lydproduksjon. Sanger eller musikkaktiviteter med instrumenter med ulike lyder kan være gode måter å trene på dette. Videre kan munnmotoriske øvelser hjelpe barnet til å lage nye lyder og slik forbedre uttalen. Ved å legge slike øvelser inn i en musikkaktivitet hvor en for eksempel skal lage grimaser for å se ut som ulike ting, kan munnmotoriske øvelser bli morsomme, lekende og motiverende. Ord med

## ”Språk på musikk måten”

spesielt vanskelig uttale kan settes inn i en musikalsk ramme, der melodier og rytmer i musikken bidrar til å fremheve ordet og gjøre det mer tilgjengelig for barnet (Ruud, 1990).

Musikkaktiviteter som bygger på klare rytmiske strukturer kan bidra til å forstå hvordan ord består av stavelser. Et eksempel fra datamaterialet er ”Trommen går rundt”, som beskrives nærmere under presentasjonen av musikkaktivitetene (kapittel 3.3.4) og i Eksempel 2 (kapittel 4.4). Språklig bevissthet kan trenes gjennom sanger som leker med rimord, eksempelvis ”Er de’kke rart?” (presenteres i kapittel 3.3.4), som kan hjelpe barnet til å forstå hvordan én lyd kan forandre et helt ord. En slik sang setter ordene inn i meningsfulle setninger, og slik kan barna også lære hvordan ordene brukes.

Når det gjelder semantikken og hva ordene refererer til, kan sanger med tekst gi gode muligheter til å delta i og forstå hele setninger i sammenheng, og barna vil kunne bruke lengre setninger enn de lager selv, jamfør det tidligere nevnte om prosodisk utvikling (Høigård, 2006; Jederlund, 2011). Sanger med tekster, enten det er ferdigskrevne sanger, eller musikkterapeuten skriver dem sammen med barna, kan slik bidra til å utvikle barnas ordforråd, begrepsforståelse, setningsoppbygging og grammatikk.

### 3 Metode og analyse

Metode kan forstås som veien mot et mål, eller som de fremgangsmåter forskeren bruker for innhenting og analyse av data for å svare på forskningsspørsmål (Thomassen, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kapitlet redegjør for min vei gjennom innhenting og analyse av data. Etter en refleksjon rundt prosjektets plassering i det vitenskapsteoretiske landskapet, presenteres prosjektets forskningsdesign. Dernest følger en beskrivelse av gjennomføringen av prosjektet og de forskningsmetodiske og analytiske fremgangsmåter som er valgt i henhold til studiens formål. Til sist i kapitlet følger noen kvalitetsvurderinger og etiske refleksjoner tilknyttet den veien jeg har valgt.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Studien plasseres innenfor det kvalitative forskningsparadigmet. De nasjonale forskningsetiske komiteene (2010b) definerer at kvalitative metoder ”bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi).” Dette avsnittet redegjør for studiens kvalitative karakter, samt det fenomenologiske og hermeneutiske tankegods som ligger til grunn for min tilnærming til datainnsamling og analyse.

##### 3.1.1 Kvalitativ forskning

Kvalitative studier kjennetegnes ved subjektivitet og erfaringsnærhet, idet de søker å beskrive sosiale fenomener slik som aktørene selv opplever virkeligheten. Som motstykke står det kvantitative paradigmet, som tilstreber en større grad av objektivitet og distanse til det som forskes på (Thagaard, 2009).

Jeg mener at en ikke kan avdekke objektiv kunnskap distansert fra den verden en forsker på. Der hvor kvantitative studier ideelt sett søker ”å avdekke” kunnskap gjennom generaliserbare årsakssammenhenger, vil jeg søke forståelse gjennom å gå i dybden av få enheter. I tråd med et kvalitativt forskningsparadigme mener jeg at kunnskap er konstruert av den som forstår, preget av subjektive beskrivelser og tolkninger. Ved å si at kunnskap konstrueres, vektlegges den enkeltes mulighet til å ha en personlig oppfatning av verden, og man anerkjenner alle oppfatninger som gyldige (Stake, 1995; Thornquist, 2003; Alvesson & Skjöldberg, 2008).<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Dette dreier seg om epistemologiske spørsmål – om ulike syn på kunnskap. Epistemologi betyr erkjennelsesteori eller -lære, og dreier seg om kunnskap, hva kunnskap er og hva vi kan vite noe om (Thornquist, 2003, s. 8).

## ”Språk på musikk måten”

Dette synet på kunnskap kan knyttes til sosialkonstruksjonismen, der man er opptatt av hvordan virkeligheten konstituerer seg for den enkelte, og en ser handlinger og tolkninger som sosiale konstruksjoner (Alvesson & Skjöldberg, 2008). I tråd med dette forsøker jeg ikke å si noe generelt om musikkaktivitetens betydning for barns aktive språk, men jeg beskriver et bestemt prosjekt og ser på hva som skjedde i akkurat denne gruppa.

### 3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologien er læren om ”det som kommer til syne og viser seg” (Thornquist, 2003, s. 83). Forskeren er opptatt av å komme nær det fenomenet som studeres for å forstå og beskrive menneskers handlinger og samhandling. En tenker seg at ethvert fenomen innehar en *essens* som vil tre frem for forskeren når fenomenet studeres inngående, gjentatte ganger, og med et åpent blikk, uten påvirkning fra egen forforståelse. Husserl introduserte begrepet *epoché*, som innebærer å sette seg selv og sine interesser i parentes (Thornquist, 2003, s. 86).

En kritikk mot fenomenologien kan være at søken etter fenomenets essens kan medføre en form for reduksjonisme. En annen innvendig er hvorvidt det er mulig å sette seg selv helt til side – en vil alltid se verden fra sitt ståsted (Thornquist, 2003).

Jeg innledet en fenomenologisk arbeidsprosess, der jeg spurte åpent ”hva skjer?” og forsøkte å la datamaterialet ”tale til meg” (Thornquist, 2003). Mitt epistemologiske ståsted tillot meg imidlertid ikke å se etter en objektiv essens; jeg så etter hva som trer frem for meg, nettopp med min bakgrunn og erfaringer. Jeg trengte dermed å supplere med en annen tilnærming enn den fenomenologiske – den hermeneutiske.

### 3.1.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om forståelse og fortolkning og dreier seg om å se det man studerer i lys av konteksten. En hermeneutiker vektlegger at det verken er mulig eller hensiktsmessig å sette seg selv til side, fordi vi ”alltid allerede har en forutforståelse” (Thornquist, 2003, s. 142). Heidegger<sup>13</sup> var opptatt av ontologiske spørsmål<sup>14</sup> om menneskets ”væren i verden”. Han ser forståelse som et ”grunnleggende mønster ved menneskers tilværelse” (Fangen, 2004, s. 44) og at ny forståelse alltid vil være tuftet på tidligere forståelse, eller ”forforståelse”. Slik vil tilegnelse – konstruksjon – av kunnskap skje gjennom veksling mellom gammel og ny forståelse, i det som i hermeneutikken omtales som den hermeneutiske spiral. Et annet viktig

---

<sup>13</sup> ”Heidegger omtales både som fenomenolog og hermeneutiker, og dessuten også som eksistensialist” (Thornquist, 2003, s. 154).

<sup>14</sup> Ontologi er læren om det værende og omhandler det som finnes i verden, dets natur og egenskaper. Et typisk ontologisk spørsmål er ”hva vil det si å være til?” (Thornquist 2010: 8, 154).

aspekt ved den hermeneutiske spiralen er pendlingen mellom helhet og deler, der en ser elementene i lys av helheten, og helheten på bakgrunn av enkeltdelene (Thornquist, 2003).

Min arbeidsprosess har båret preg av en slik spiral- eller pendelbevegelse på flere nivåer. Jeg har vekslet mellom å se på helheten i samspillet i gruppa, og å fokusere på mindre deler, som én aktivitet eller ett barn. Tilsvarende kunne jeg velge å fokusere på hver samling for seg, eller alle samlingene som et hele, og se hvordan forståelse i en av de to innfallsvinklene påvirket forståelsen av den andre. Et annet nivå er forholdet mellom teori og praksis. Teorier var ledesnorer for min praksisutøvelse, og nye erfaringer i praksis førte til nye teoretiske refleksjoner og tilegnelse av teori, som igjen førte til en endret praksisutøvelse (Thornquist, 2003; Trondalen, 2004).

I tråd med den hermeneutiske spiral beskriver Wadel (1991) den kvalitative forskningsprosessen som en ”runddans” mellom teori, metode og data. Dette indikerer en designfleksibilitet som tillater at studien ikke har en fast plan fra prosjektets start til slutt, noe som til sammenlikning er vanlig i kvantitative studier (Vedeler, 2009; Fangen, 2004). I kvalitative studier, hvor man forholder seg til menneskers handlinger, ser jeg det som et fortrinn at forskeren evner å være fleksibel og å tilpasse seg det som skjer i prosjektets løp, noe også jeg har tilstrebet i mitt arbeid.

På bakgrunn av dette, ser jeg min tilnærming til prosjektet som abduktiv, der mitt empiriske arbeid danner grunnlaget for min teoretiske forståelse, som videre blir brukt til å belyse problemstillingen (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Den abduktive fremgangsmåten vil bli utdypet senere i kapittelet.

### **3.2 Forskningsdesign**

Jeg ønsket å gjøre empiriske undersøkelser og å forske på egen praksis for å studere barns bruk av språk gjennom deltakelse i musikkaktiviteter. Derfor valgte jeg en forskningsdesign inspirert av casestudie og aksjonsforskning, der språk- og musikkgruppa er casen jeg valgte for å studere temaet, og aksjonsforskning er den måten jeg gjennomførte innhenting av data på.

### 3.2.1 Case

Ordet ”case” kommer av det latinske substantivet *casus*, som betyr ”individuell objekt” (Smeijsters & Aasgaard, 2005, s. 440 min oversettelse). Det indikerer at et slikt forskningsprosjekt dreier seg om én spesiell enhet, eksempelvis en hendelse, et menneske eller en hel gruppe mennesker. Aasgaard presiserer at enheten må ha ”some kind of specificity” (Aasgaard, 2002, s. 56). Stake definerer tilsvarende at en case er ”a specific, a complex, functioning thing” (Stake, 1995, s. 2).

Casestudier fokuserer på her-og-nå-opplevelsene, og vektlegger nærhet til det virkelige liv. De er naturalistiske studier hvor en verken kan eller vil manipulere eller kontrollere variablene, slik som i laboratorieundersøkelser (Yin, 2009). Slik har casestudier mye til felles med kvalitativ forskning for øvrig, ettersom de fokuserer på enkelttilfeller og går i dybden av disse.<sup>15</sup> Enkelttilfellene behøver ikke å være representative for en større sammenheng, eller å si noe generelt om et større felt. Casestudie er en egnet metode når en studerer mennesker og handlinger i en bestemt kontekst, og i tilfeller hvor det ikke er lett å skille fenomenet en studerer fra konteksten (Yin, 2009). Jeg valgte å studere barnas aktive språk gjennom en case for å få nærhet til en naturalistisk kontekst, for å studere deltakernes handlinger i konteksten, samt for å stille åpne spørsmål til det jeg observerte.

Casestudier benyttes ofte når man forsker på et felt man ikke kjenner godt fra før. Stake skiller mellom integrative (”intrinsic”) og instrumentelle casestudier (Stake, 1995, s. 3 min oversettelse); forskeren bruker en integrativ tilnærming når målet er innsikt i et spesifikt tilfelle, og en instrumentell tilnærming når casen brukes for å forstå et større felt. I så måte er min studie instrumentell, da det ikke er denne barnegruppa jeg primært er interessert i, men jeg bruker mitt arbeid i gruppa til å studere et større felt tilknyttet musikk og språk.

### 3.2.2 Aksjonsforskning

Stige (2005) setter opp fire sentrale dimensjoner ved aksjonsforskning som jeg vil diskutere opp mot mitt prosjekt: a) forskerens aktive deltakelse i forskningsprosessen, b) sosiokulturell forandring og det å utruste deltakerne (”empowerment”) som en del av forskningsprosessen, c) teori, praksis og forskning er nært knyttet sammen, og d) vid forståelse av kunnskapsbegrepet i evaluering av forskningsprosess og resultat (Stige, 2005, s. 405 min oversettelse).

---

<sup>15</sup> Casestudier er for øvrig ikke forbeholdt kvalitative studier, man finner også kvantitative casestudier (Yin 2009).

Som ordet indikerer dreier aksjonsforskning seg om aksjon, eller *handling*, som jeg mener er en bedre oversettelse av det engelske ”action research”. Man forsker på handling, og man forsker ved å utøve handling,<sup>16</sup> noe som understreker forskerens aktive deltakelse (jf. Stige, 2005).<sup>17</sup>

Sentralt i en aksjonsforskningstankegang er et ønske om forandring, om å utvikle den praksisen det forskes på, og at forskningen skal være til nytte for deltakerne (Madsen, 2004), jamfør Stiges punkt b). Jeg hadde en agenda om å sette fokus på sammenhengene mellom musikk og språk, og dermed i noen grad et ønske om sosiokulturell forandring. I større grad var jeg opptatt av empowerment, ved at barna skulle få utvikle seg språklig, og oppleve mestring ved å bruke språket. Dette kan knyttes til empowerment da jeg ser evnen til å beherske språk som grunnleggende for å fungere godt i samfunnet vårt. Det å lære å bruke språk kan øke deres deltakelse i samfunnet, både det lille samfunnet i barnehagen, men også i storsamfunnet senere i livet (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009).

Stige skriver at ”når en står overfor et problem kan en tenke om det, snakke om det, eller gjøre noe med det” (Stige, 2005, s. 405 min oversettelse). Aksjonsforskningen kjennetegnes ved måten man kombinerer disse tre, idet en lar seg utfordre av et problem for å vinne ny innsikt, søker å knytte gammel kunnskap til ny, for så å kunne skape forandring. Dermed er et viktig aspekt ved aksjonsforskningen at en evner å reflektere over praksisutfordringer og teorier, og se de små elementene i en større sammenheng (Stige, 2005). Tankegangen henger i så måte tett sammen med hermeneutikken og Wadels (1991) tidligere nevnte teori om ”runddans”. Ved at jeg forsket på egen praksis ble praksis og forskning naturlig sammenvevd. En nær kobling til teori ble også helt avgjørende for praksisutøvelsen ettersom jeg forsket på et felt som var forholdsvis nytt for meg. Dessuten bidro logopedien med verdifull innsikt i form av faglige refleksjoner fra logopedien, og erfaring fra det spesialpedagogiske feltet.

Stiges punkt d) dreier seg om det epistemologiske ståstedet. Innenfor aksjonsforskningen er en ikke opptatt av å si noe om hva som er sann kunnskap, men derimot studeres forholdet mellom kunnskap og makt. En ser på kunnskap som noe som vokser frem gjennom menneskers samspill i sine naturlige kontekster (Stige, 2005). I denne studien kan dette knyttes til det sosialkonstruksjonistiske ståstedet.

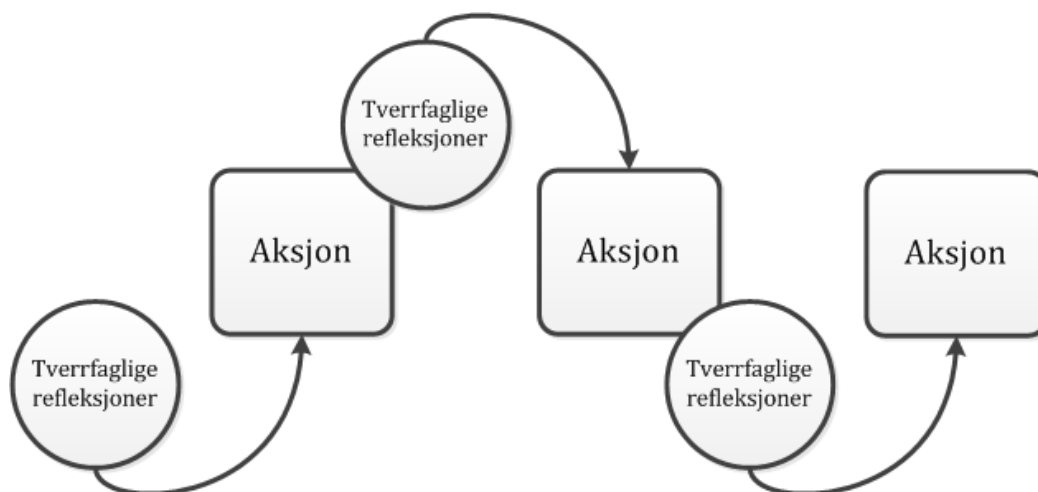
---

<sup>16</sup> Tiller (2004, s. 21) presiserer for øvrig at ”Aksjon er handling.”

<sup>17</sup> Stige (2005) omtaler aksjonsforskning som ”participatory action research”, altså deltakende aksjonsforskning. Participatory Action Research (PAR) kan ses som en variant av aksjonsforskning (Stjernstrøm (2004)).

## ”Språk på musikkåten”

En aksjonsforskningsmodell innebærer at man jobber syklisk: fra idé til planlegging og gjennomføring, til observasjon og evaluering, som igjen fører til nye ideer og ny planlegging av neste syklus (Jakhelln, 2004). Stige beskriver aksjonsforskningsprosessen som en ”selvrefleksiv spiral” (Stige, 2005, s. 408), noe jeg gjenkjenner i min egen arbeidsprosess, jamfør den hermeneutiske spiral (Thornquist, 2003). Før prosjektets start tegnet jeg opp følgende modell som jeg presenterte for logopeden, og som jeg hadde i bakhodet mens jeg jobbet:



Figur 1 Aksjonsforskningsmodell

Oppsummert kan en si at aksjonsforskning ikke regnes som en egen metode for forskning, men snarere et tankesett som man forsker på bakgrunn av (Stige, 2005). Jeg var inspirert av denne tankegangen, men fulgte ikke kriteriene for aksjonsforskning til det fulle. Dette fordi jeg ønsket en fleksibel design som utviklet seg i takt med språk- og musikkgruppas utvikling. De viktigste elementene jeg hentet fra aksjonsforskning var min egen deltakelse, ønsket om å utvikle en praksis best mulig for barna, samt en syklisk arbeidsmetode med konstante evalueringer både alene og i tverrfaglig samarbeid.

### 3.3 Gjennomføring og empiri

Nedenfor presenteres språk- og musikkgruppa som ble min case, og de overveielser jeg gjorde med henhold til utvalg. Videre følger en beskrivelse av hvordan logopeden (Ingvild) og jeg, gjennomførte prosjektet inspirert av aksjonsforskning. Dernest følger en presentasjon av et utvalg av aktivitetene, med tilhørende teoretiske overveielser.



### 3.3.1 Språk- og musikkgruppa

Språk- og musikkgruppa besto av fire barn i alderen 4–5 år: Herman, Matias, Sara og Lasse.<sup>18</sup> Det var meldt behov hos flere barn fra flere barnehager i området, og pedagogisk fagteam satte sammen denne språk- og musikkgruppa på bakgrunn av barnas språkferdigheter, samt hva som var praktisk gjennomførbart. Det ble sagt om barna at de var mindre deltakende, brukte språket mindre aktivt og viste dårligere begrepsforståelse enn andre barn i barnehagen. Lasse var den eneste av dem som hadde vedtak om ekstra støtteressurs, og han kom til gruppa sammen med sin støttepedagog, Frida. Vi vurderte ham til å ha større språklige utfordringer enn de tre andre, men det var enighet om at han likevel kunne ha nytte av å være med i gruppa da det gav ham noe å strekke seg etter, og Frida kunne hjelpe ham til å forstå og til å delta.

### 3.3.2 Utvalg av informanter

I kvalitative studier står forskeren fri til å velge den gruppen mennesker han/hun ønsker å studere, og gjør følgelig et *selektivt utvalg* (Schatzman & Strauss, 1973 i Fangen, 2004, s. 48) eller *hensiktsmessig/strategisk utvalg* (Vedeler, 2009). Jeg gjorde et selektivt utvalg da jeg bestemte meg for alder og omtrentlig funksjonsnivå hos barna jeg ønsket å studere. Akkurat denne barnegruppa ble valgt fordi det var hensiktsmessig; det var en gruppe som var tilgjengelig for meg som forsker, og barna fikk dermed et tilbud om språk- og musikkgruppe.

Videre gjorde jeg en utvelgelse innenfor den valgte gruppa. Siden jeg overtok en allerede eksisterende gruppe, ønsket jeg ikke å endre på sammensetningen da jeg satte i gang prosjektet, til tross for vurderingene om barnas ulike språklige nivå. Men i analysen valgte jeg å fokusere kun på de tre barna som er mest like i språklig nivå; Herman, Matias og Sara.

Jeg har gjort en tidsmessig avgrensning ved kun å innlemme data fra selve prosjektperioden, selv om flere observasjoner og erfaringer fra forberedelsesperioden også kunne vært interessante. Dette i hovedsak fordi min rolle endret seg mye fra ”assistent” til leder, noe som gjør erfaringene veldig forskjellige for meg, samt at det påvirket hvordan barna forholdt seg til meg. Jeg kan dessuten ikke dokumentere det som skjedde de første ukene da jeg ikke hadde startet med systematiske observasjoner.

### 3.3.3 Gjennomføring av prosjektet

Gjennomføringen av prosjektet besto av seks ukentlige aksjoner, og alle samlingene ble filmet fra start til slutt av et videokamera som sto på stativ. Inspirert av aksjonsforskning var jeg

<sup>18</sup> Alle navn på voksne og barn er fiktive. Jeg valgte navn med likt antall stavelser som deres egentlige navn, for å forsikre at eksempler som fokuserer på navnenes stavelser skulle bli riktige.

## ”Språk på musikk måten”

opptatt av å vurdere og evaluere mellom hver samling. Etter hver aksjon loggførte jeg mine tanker, refleksjoner og vurderinger som del av den deltakende observasjonen. Deretter så jeg på dagens videoopptak, noterte ned det som ble viktig for meg, samt supplerte med notater som ikke kom frem på videoopptaket, men som videoen minnet meg på.

Videre hadde jeg møter med logopeden mellom hver aksjon, for tverrfaglig refleksjon og drøfting. Vi evaluerte samlingen basert på hva vi husket og hadde opplevd, og planla neste samling på bakgrunn av evalueringen. I planleggingen skrev vi alle aktivitetene inn i et skjema, hvor vi inkluderte en kolonne for aktivitetens hensikt. Denne oversiktlige måten å planlegge og evaluere på skulle vise seg å bli et viktig redskap i analyseprosessen. Oversikten så eksempelvis slik ut:

**Tabell 1 Program for samlingene (eksempel)**

<b>Aktivitet</b>	<b>Ansvar</b>	<b>Beskrivelse</b>	<b>Begrunnelse (formål/hensikt)</b>
<b>Trommedansen</b>	I+T	T spiller tromme. Når spillingen stopper, gir I instruksjoner til hva vi skal gjøre. Eks ”rumpa i gulvet”	Tørre å slippe seg løs, få oppmerksomhet. Selvhevdelse. Bevissthet rundt begrepene, aktivitetene. Begreper satt i praksis. Bevegelse. Felles aktivitet. Morsomt.

### 3.3.4 Presentasjon av noen av musikkaktivitetene

Allerede etter første møte med barna var vår antakelse at de tre behersket en del språk og først og fremst trengte å aktivisere det. Dermed ble vår oppgave å skape en trygg treningsarena hvor de kunne oppleve mestring ved å bruke språk, samtidig som de kunne øke sin språklige kompetanse (Ruud, 1990; Høigård, 2006; Pape, 2006). Vårt anliggende var ikke å korrigere barnas språk, men å legge til rette for at de kunne bruke det språket de hadde.

På den bakgrunn fokuserte vi på to kriterier som vi mente må være tilstede for at barn skal bruke språk aktivt: a) sosial trygghet, og b) at de behersker språket. Vi ønsket at alle samlinger, og helst alle musikkaktiviteter, skulle inneha begge de to kriteriene, slik at summen av programmet som barna var med på kunne gi økt sosial trygghet og økt språkbeherskelse, og dermed økt aktiv bruk av språk. Vi ønsket at utvikling på de ulike domener kunne stimulere hverandre, jamfør Jederlund (2011) og Tetzchner (2012). Betegnelsen ”språk på musikk måten” søker å gjenspeile denne helhetlige tankegangen.

I tillegg tilstrebet vi å differensiere musikkaktivitetene, og å legge dem innenfor barnas proksimale utviklingszone, jamfør Vygotskijs begrep (Skaalvik & Skaalvik, 2005), slik at hvert enkelt barn skulle få nok støtte og utfordring i oppgavene. Vi vektla faste rammer og gjentakelse av aktiviteter for å skape rom for å bruke språket basert på både sosial og språklig trygghet. Men vi gjorde også noen endringer underveis på bakgrunn av barnas responser, og søkte å tilpasse oss barnas lekende holdning og å la dem utfolde seg i musikkaktivitetene som det ble naturlig for dem. Dette gjenspeiler den improvisatoriske holdningen beskrevet av Stensæth (2008b) og Ruud (2008a) som nevnt tidligere.

Hver samling hadde fast velkommen- og avslutningssang, og mellom disse arbeidet vi, gjennom ulike musikkaktiviteter, med blant annet stavelser, ordforråd og bevegelse. Her følger en kort beskrivelse av noen utvalgte aktiviteter.

***Velkommensang: "Hei, alle sammen"*<sup>19</sup>**

Sangen gir en fast struktur, rammer inn samlingen og samler gruppa. Med fengende rytme og melodi er den lett å synge med på, den fanger oppmerksomheten og "setter tonen for samlingen". Tydelig a- og b-del, med instruksjoner i teksten gjør det lett å delta; de som ikke synger (for Lasse er det litt vanskelig), kan likevel være med på bevegelsene. Ett og ett barn velger en aktivitet/bevegelse, eksempelvis "hinke" eller "knipse", som hele gruppa gjør. Slik stimulerer den til selvhverdelse og bidrar til felles oppmerksomhet. Den språklige utviklingen ligger i at aktiviteter benevnes, samt at barna er med og synger en sang med hele setninger med mening.

***Avslutningssang: "Nå må vi si 'ha det bra' og tusen takk for timen"*<sup>20</sup>**

Også denne gir fast struktur på timen og samler gruppa til avslutning. Aktivitetens a-del er energisk sang i raskt tempo, akkompagnert av musikkterapeutens spill på djembe. Den inviterer til aktiv deltakelse med både sang og bevegelse, og stimulerer slik til en helhetlig utvikling (jf. blant andre Jederlund (2011) og Tetzchner (2012)). Barna spiller med på rytmeegg eller håndtromme. I b-delen får hvert barn bruke stemmen på ulike måter og si/hviske/rope et "ha det bra" som hele gruppa gjentar. Slik stimulerer også denne aktiviteten til selvhverdelse, det å ta plass i gruppa, ta initiativ og å følge andres initiativ, anerkjennelse av hverandres uttrykk, i tillegg til det å gjøre noe gøy sammen. Språklig utvikling, i tilknytning til avslutningssangen, ligger i å bruke stemmen på ulike måter.

<sup>19</sup> Sangen er skrevet av Rita Strand Frisk, og utgitt i blant annet Næss (red.) (1993).

<sup>20</sup> Sangen er skrevet av Siri Hjorth Johansen (upublisert).

”Språk på musikk måten”

### ***Bevegelse: ”Trommedansen”***

Aktiviteten følger en fast struktur med to hoveddeler: a) fri bevegelse mens musikkterapeuten spiller på djembe, og b) logopeden gir instruksjoner til en aktivitet/bevegelse som alle gjør. Trommespillet inviterer til dans og bevegelse, og markerer samtidig tydelig når den frie delen er over og alle skal gjøre samme aktivitet/bevegelse. Musikkaktiviteten innehar i begge delene utfordringer om å slippe seg løs, og å tørre å gjøre bevegelser som vises i gruppa. I tillegg skal instruksjoner forstås og følges. Den språklige utviklingen er først og fremst morfologisk, og ligger i økt ordforråd og bevisstgjøring av begreper idet motorisk aktivitet benevnes (Høigård, 2006). Én gang ble barna bedt om å ta lillefinger på øreflipp, og vi måtte finne begge kroppsdelene før aktiviteten kunne utføres. Slik kan barna lære nye begreper gjennom å gjøre bevegelser. Også preposisjoner trenes, da de fleste instruksene inneholder slike. Ved et tilfelle reagerte et barn på logopedens ”hånda i veggen!” da han umiddelbart sa: ”hånda på veggen!”

### ***Stavelser: ”Trommen går rundt”<sup>21</sup>***

Sangen følger en fast struktur der trommen sendes rundt i ringen, mens vi synger: ”Trommen går rundt, trommen går rundt, til én etter én etter én etter én”. Sangens enkle melodi og tekst gjør det lett å delta, og tekst og rytmikk gjør det naturlig å sende trommen til ”én etter én” (med trykk på én). Sangen aktiviserer barna motorisk, virker samlende og skaper forventning; barna vet hva som skjer når trommen stopper hos seg – ”da er det min tur til å spille!” Da har musikkterapeuten og barnet en håndtromme hver, og musikkterapeuten sier ord, mens stavelsene slås på trommen. Barnet gjentar. Her trenes språklig bevissthet, en fokuserer på ordenes stavelser for å bevisstgjøre på språkets bestanddeler, samtidig som det kan bidra til at barnet både oppfatter og uttaler ord tydeligere. Et eksempel er mitt navn ”Therese”, som har tre stavelser. Et av barna i gruppa sier gjentakende ”T’le-se” med kun to stavelser. En slik aktivitet kan bidra til å øke hans forståelse av dette ordets oppbygning. I tillegg trenes utenomspråklige ferdigheter som øye-hånd-koordinasjon, turtaking, det å akseptere hverandre, lytte til hverandre og kanskje lære av hverandre. Vi pleier å starte med barnets eget navn, og deretter de andre navnene, og i dette ligger en anerkjennelse av barnas tilstedeværelse i gruppa.

### ***Ordforråd: ”Det var en gang en hage” og ”Er de’kke rart?”<sup>22</sup>***

Ordforrådet kan også utvikles gjennom å vise og snakke om bilder eller andre konkreter. I noen samlinger så vi på bilder av og snakket om ting vi finner ute, før vi sammen laget en

---

<sup>21</sup> Sangen er basert på en norsk oversettelse av ”Fun for four drums” (Nordoff & Robbins, 1968).

<sup>22</sup> Begge sangene finnes på Lillebjørn Nilsen (1995) *Haba Haba – Lillebjørn Nilsens barneviser* [lyd-CD].

sang med navnet ”Det var en gang en hage”. Melodien var hentet fra ”Det var en gang et troll”. Melodien er enkel, og hver linje gjentas slik at det er lettere for barna å være med på teksten. Sangens rock-pregede stil synes å motivere barna, og det virker som de synes det er gøy å synge med på den. Gjennom å lage sang sammen får barna være med på å skape noe, de bidrar til en improvisert sang, og de får erfare hvordan ord vi har snakket om kan settes inn i setninger og få større mening.

Noen samlinger tok vi utgangspunkt i Lillebjørn Nilsens ”Er de’kke rart?” og så på bilder av eksempelvis ”en flue med skjerv og lue” og ”en gris som spiste is”. Denne sangen øver i tillegg til ordforråd, på språkets formside, ordenes oppbygning, og hvordan én lyd endrer kun bitte litt på ordet, men likevel mye på betydningen. Ved å synge en sang med disse ordene, settes de inn i sammenhengende setninger som kan gjøre dem mer meningsfulle for barna. I begge disse sangeksemplene jobber vi med syntaktisk og semantisk nivå (Høigård, 2006).

### 3.4 Metodiske valg

I det følgende beskriver jeg hvordan jeg samlet inn datamaterialet fra arbeidet med språk- og musikkgruppa. Ordet metode defineres av Sander (2004) som ”læren om de verktøy som kan benyttes for å samle informasjon”. Da jeg ønsket å studere handlingsmønstre og samhandling, valgte jeg observasjon som verktøy, henholdsvis deltakende observasjon og videoobservasjon. Fra begge observasjonsmetodene har jeg loggnotater med direkte observasjonsnotater, samt terapeutiske og forskningsmessige refleksjoner. Først presenteres de to metodene hver for seg, dernest hvordan jeg kombinerte dem.

#### 3.4.1 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon er en form for feltarbeid hvor forskeren deltar i en gruppe eller et samfunn, som ikke er strukturert av forskeren selv (Hammersley & Atkinson, 1996; Fangen, 2004)<sup>23</sup>. Forskeren søker å ta del i de handlinger og det språk som den aktuelle gruppen har, for å kunne beskrive både hva deltakerne sier og hva de gjør (Fangen, 2004). Slik får en deltakende observatør tilgang til data som går utover det deltakerne selv kan fortelle. For i tillegg til de ordene man uttrykker, kommuniserer man med kroppsspråk og mimikk, og dette, sammen med et helhetsinntrykk av stemningen i situasjonen kan være avgjørende for hvordan

---

<sup>23</sup> Feltarbeid og deltakende observasjon dreier i opprinnelig sosiologisk betydning å gå inn i en allerede eksisterende gruppe og se på deres handlemønstre. Den gruppa jeg studerte var samlet i hensikt å være en språk- og musikkgruppe, og i den forstand strukturert, men da det ikke var jeg som forsker som strukturerte den, mener jeg den likevel kan regnes som ”ikke strukturert av forskeren selv”.

## ”Språk på musikkmåten”

man tolker og oppfatter andres kommunikasjon (Bjørndal, 2004). Heidegger vektlegger intuisjon og kroppslige reaksjoner som ”kilde til kunnskap” (Fangen, 2004, s. 81). Min deltakelse i gruppa gjorde at jeg kunne oppfatte mer enn hva jeg ville gjort som utenforstående, og den gav meg inntrykk som preger min forståelse av det som skjer (Fangen, 2004).

Deltakende observasjon innebærer at man har to roller – deltaker og observatør – og med det følger et valg om grad av involvering (Bjørndal, 2004; Fangen, 2004). Jeg hadde roller som deltakende musikkterapeut og som observerende forsker. Siden jeg ledet gruppa valgte jeg en høy grad av deltakelse som musikkterapeut under gjennomføringen, og i større grad en forskerrolle siden. I møte med barna ville jeg legge bort forskerrollen av hovedsakelig to grunner: for det første av etisk hensyn til barna, som man mente hadde behov for et språk- og musikktilbud. For det andre for å kunne studere hva som skjer i ei gruppe som er ledet av musikkterapeut, ikke en forsker. Derfor prøvde jeg å legge vekk forskerrollen også i samarbeidet med logopeden mellom aksjonene, for at evalueringer og planlegging skulle tilpasses barnegruppa, og ikke etter mitt forskningsprosjekt.

Gjennom selv å delta i gruppa fikk jeg en helt spesiell nærhet til feltet, og førstehåndserfaring med det jeg studerte (Rønholt, 2003). Man kan i denne sammenheng operere med begrepene innside- og utsideperspektiv (Fangen, 2004; Kvernbekk, 2005; Stensæth, 2008a)<sup>24</sup>. Som deltakende forsker fikk jeg et innsideperspektiv gjennom å være opplevende i situasjonen. Fangen (2004) skriver at det å oppnå dette innsideperspektivet er første steg i en prosess, hvor en videre må reflektere over det observerte, og forholde seg til både et innside- og et utsideperspektiv. Det å kunne tre ut av situasjonen, se den utenfra og videre beskrive den for andre, er viktig for forståelsen av fenomenet. Her kan en se et av nivåene i den hermeneutiske prosessen, hvor en veksler mellom å se situasjonen innenfra og utenfra.

På grunn av mitt ønske om å legge vekk forskerrollen i møte med barna, hadde jeg behov for et ekstra redskap for å supplere mitt innsideblikk. Som hjelp til å huske hva som skjedde, og som en inngangsport til et utsideperspektiv i ettertid, valgte jeg å benytte meg av video som observasjonsredskap.

---

<sup>24</sup> Ofte brukes de engelske begrepene ”insider” og ”outsider” om det samme (Fangen, 2004; Kvernbekk, 2005; Stensæth, 2008a).

### 3.4.2 Videoobservasjon

Ordet video kommer fra det latinske vi'de, som betyr "å se" (Stensæth, 2008a, s. 61), og videoopptak gir muligheten til nettopp å se en situasjon – utenfra og på ulike måter. Slik kan en ved bruk av video komme nær en situasjon uten selv å være i den, og studere egen eller andres praksis fra et utenfraperspektiv. Videre dreier ikke observasjon seg kun om å se, men "å se systematisk" (Stensæth, 2008a, s. 61 min oversettelse). Dermed blir videoopptak godt egnet, da de kan ses flere ganger, med forskjellige oppmerksomhetsfokus og i ulik hastighet; dette gir mulighet for å observere mer systematisk enn man kan som deltaker.

Systematisk observasjon av videoopptak, ved å sette på pause, zoome, og spille om igjen, gjør at videoobservasjonene kan gi "fyldigere" data enn man får gjennom naturalistisk observasjon (Stensæth, 2008a, s. 63 min oversettelse). Slike sterke data kan imidlertid bli unaturlig sterke. Ved "å blåse opp" et bilde eller en situasjon, kan den virke større for den som ser videoen enn den var for dem som var tilstede, og forskeren kan slik komme til å overfortolke små bevegelser og lyder.

Selv om videoopptakene kan gi sterke data, viser de ikke hele virkeligheten. Mange faktorer fanges ikke opp av kameraet, slike som lukt, smak og følesans, og de helhetsopplevelsene en får av å være tilstede kommer heller ikke frem av videomaterialet. Ikke engang bilde og lyd vil være fullstendige representasjoner av virkeligheten, da det kreves svært godt opptaksutstyr for å kunne gi opplevelsen av å være til stede (Stensæth, 2008a). I tillegg er det viktig å ta høyde for at faktorer utenfor bildet kan påvirke det som skjer.

Jeg gjennomførte datainnsamlingen på video ved hjelp av et kamera som sto stille på samme sted hver samling. Jeg startet opptaket noen minutter før vi satte i gang samlingen for at min håndtering av kameraet skulle være minst mulig forstyrrende for barna. Ved et par anledninger viste noen av barna interesse for kameraet. Da lot jeg dem se på det før jeg raskt fikk samlet gruppa til å fortsette. Det at jeg kun hadde ett stasjonært kamera gjør at det er mange faktorer utenfor bildet jeg ikke får med. Jeg vurderte dette imidlertid som bedre enn å ha med et menneske med håndholdt kamera som kunne forstyrre samlingene.

### 3.4.3 Loggnotater fra observasjonene

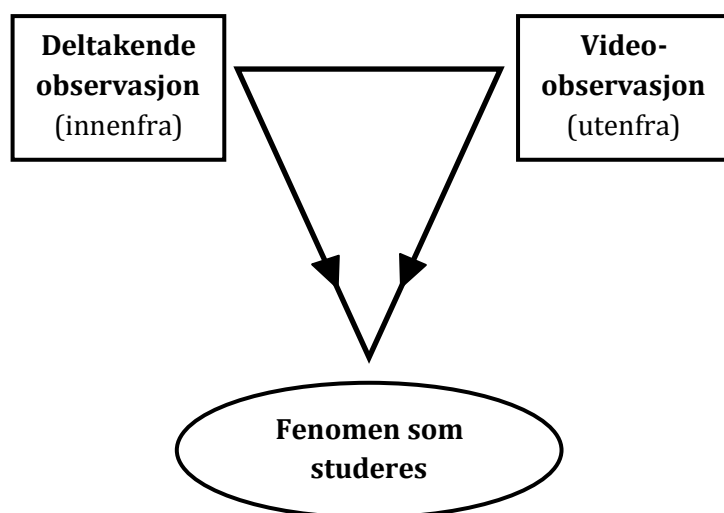
Som del av min deltakende observasjon tok jeg loggnotater etter hver aksjon. Et mål med slike notater er å skrive ned så nøyaktig som mulig hva jeg har hørt, sett og opplevd, og slik omforme det som skjedde i øyeblikket, til noe varig som jeg kan gå tilbake til og analysere senere (Geertz, 1973, s. 19). I tillegg noterte jeg refleksjoner og tanker rundt det som skjedde

## ”Språk på musikkmåten”

på samlingene, og startet allerede da en begynnende analyseprosess (Fangen, 2004). Loggnotatene ble viktige for samarbeidet med logopeden, og fungerte som terapeutiske notater for å bedre praksis. De ble også en viktig del av datamaterialet som jeg senere kunne analysere i rollen som forsker.

### 3.4.4 Metodetriangulering

Jeg har samlet inn data ved å være deltakende observatør i gruppa, i tillegg til videoopptak for ytterligere observasjoner. Det å kombinere to (eller flere) metoder for datainnsamling kalles triangulering (Fangen, 2004). Fangen påpeker at en triangulering vil kunne gi meg som forsker større innsikt og forståelse ettersom det gir meg flere innfallsvinkler til fenomenet. Jeg forstår dermed triangulering som en trekant, der jeg ser fenomenet fra flere vinkler (eng. ”angels”).



Figur 2 Metodetriangulering

Ved å velge to former for observasjon kunne jeg studere fenomenet både fra innsiden og utsiden, og gjøre mer omfattende observasjoner. På den ene side kunne videoobservasjonene ”re-vitalisere” mine tidligere erfaringer (Stensæth, 2008a, s. 66 min oversettelse); på den annen side hjalp de meg til å distansere meg fra min egen rolle i prosjektet, og i større grad se meg selv utenfra, som om jeg observerte noen andre enn meg selv. Et begrepspar jeg finner relevant i denne sammenheng er Geertz’ begreper erfaringsnær og erfaringsfjern, som jeg kommer tilbake til senere (Geertz, 2000).



### 3.5 Analyseprosess

Nedenfor presenteres noen utvalgte refleksjoner omkring analyse som jeg finner særlig relevante. Deretter vil jeg redegjøre for min egen analyseprosess.

#### 3.5.1 Fra erfaringsnær til erfaringsfjern

Fangen (2004) skriver at analyse innebærer å tilføre noe mer til de observasjoner og fortolkninger en har gjort. Først vil forskeren observere det som skjer, for så å sette dette inn i en fortolkende sammenheng der han/hun setter ord på sine observasjoner med begreper som ligger nær praksisfeltet. Dette er begreper som Geertz kaller *erfaringsnære begreper* (Geertz, 2000, s. 57; Fangen, 2004, s. 170)<sup>25</sup>. Geertz fremholder at første steg i en fortolkning er å gi fyldige beskrivelse ("thick descriptions") (Geertz, 1973, s. 26; Fangen, 2004, s. 173). Fyldige beskrivelser skilles fra tynne beskrivelser ved at de ikke kun forteller om det observerte, men også om deltakernes egne ord på handlingene (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Et neste trinn i analyseprosessen vil være å se nye sammenhenger, knytte *erfaringsfjerne* begreper til fenomenene, og slik skape teorier rundt det spesifikke tilfellet (Geertz, 1973, s. 26; Fangen, 2004, s. 173).

#### 3.5.2 Abduktiv tolkningsprosess

Denne prosessen tilsvare det som Alvesson og Skjöldberg (2008) kaller en abduktiv tolkningsprosess. Der induksjon utgår fra empiri, og deduksjon utgår fra teori, innehar abduksjon elementer fra begge disse prosessene.<sup>26</sup> Ved abduksjon tar en utgangspunkt i enkelttilfeller, tolker og forklarer disse ut ifra allerede eksisterende teori, og videre ser på nye tilfeller for å bekrefte de første, og for å danne grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Alvesson & Skjöldberg, 2008; Thagaard, 2009). Slik kan fortolkningsprosessen sees som en pendelbevegelse mellom teori og empiri, noe som også har vært en viktig prosess gjennom hele min studie.

I tråd med studiens abduktive karakter vil jeg trekke frem Hansons begrep "teoriladet observasjon" (Alvesson & Skjöldberg, 2008, s. 63). Han hevder at vi aldri ser sansedata alene, men alltid tolkede data, plassert i en referanseramme av tidligere erfaringer og kunnskap (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Kvernbekk (2005) påpeker at all praksis er teoriladet fordi vi

<sup>25</sup> Begrepsparet knyttes vanligvis til Geertz, men han selv krediterer begrepene til psykoanalytiker Heinz Kohut (Geertz, 2000, s. 57). Wierzbicka (1999) forklarer at de knyttes til Geertz fordi det var han som tok dem inn i antropologien.

<sup>26</sup> Alvesson og Skjöldberg (2008) presiserer imidlertid at abduksjon ikke er en blanding av induksjon og deduksjon.

## ”Språk på musikkmåten”

alltid handler på bakgrunn av erfaringer og oppfatninger. Dette gjelder også for denne studien da jeg startet prosjektet med et sett av teorier og erfaringer som gjennomføring, observasjoner og analyser ble preget av. Gjennom konstante vekslinger i arbeids- og analyseprosessene har mine erfaringer og teorier utviklet seg, og de videre analyser bygger på disse.

### **3.5.3 Fenomenologi og hermeneutikk**

Min analytiske tilnærming til datamaterialet er preget av både en fenomenologisk og en hermeneutisk forståelsesgrunn. Fra fenomenologien hentet jeg en åpen holdning; ved å stille meg åpen for at datamaterialet kunne ”tale til meg” har et fokus kunnet ”tre frem”. Videre i prosessen inntok jeg en mer fortolkende holdning. Gjennom de mange analyserundene så jeg datamaterialet i lys av min forståelseshorisont og forskjellig teori, i håp om å se datamaterialet på ulike måter. Slik har mitt anliggende vært å gå ”i dialog” med datamaterialet (Thornquist, 2003, s. 169)<sup>27</sup>, å veksle mellom det erfaringsnære og det erfaringsfjerne, og forsøke ”å trenge bak det selvsagte” (Fangen, 2004, s. 68). Den hermeneutiske spiral er i denne sammenheng en passende analogi, både når det gjelder å finne et fokus for studien, og med tanke på videre fortolkning og analyse av datamaterialet.

### **3.5.4 Analyse av datamaterialet**

Etter endt gjennomføring av prosjekt og innsamling av observasjoner, hadde jeg følgende datamateriale: loggnotater nedskrevet umiddelbart etter hver aksjon, seks videoopptak á 35-45 min, samt utfyllende og kommenterende notater fra videomaterialet. Ut ifra dette laget jeg en oversikt over alle aktivitetene, som sammen med videoopptakene ble gjenstand for analyse. Min analyse av datamaterialet kan beskrives som en prosess i fire trinn, inspirert av Rønholts beskrivelse av sin analyseprosess (Rønholt, 2003, ss. 129 ff).

#### ***Første trinn: første intuitive fortolkning***

Første trinn besto av refleksjoner og vurderinger underveis i gjennomføringen, presentert i egne loggnotater fra rett etter samlingene, programmet for samlingene utviklet i tverrfaglig samarbeid, sammen med notater fra første observasjon av videoklippene. I denne delen av prosessen var fokuset mitt fremdeles veldig vidt, og ingen analysekategorier var valgt (Rønholt, 2003). Hovedmålet med notater og refleksjoner var å ta vare på så mye data som mulig, og å bevare nærheten til gjennomføringen.

---

<sup>27</sup> Thornquist refererer her til Gadamer som omtaler fortolkning som ”et møte mellom tekst og leser” (Thornquist, 2003, s. 169).

En tid etter endt gjennomføring startet jeg prosessen av å distansere meg fra materialet; jeg gjorde dette ved igjen å se alle videoene og forsøke ”å skrive meg tom” for inntrykk, minner og opplevelser fra gjennomføringen. Her lette jeg ikke etter noe spesielt, verken hva fokus eller problemformulering angår, men prøvde å la datamaterialet ”tale til meg”. Noen aktiviteter og hendelser trådte frem for meg som spesielt interessante. Rønholt skriver at ”de nedskrevne hendelser og opplevelser under observasjonene er den første intuitive fortolkning av de levde erfaringer i felten” (Rønholt, 2003, s. 131 min oversettelse).

### ***Andre trinn: oversikt og oppdagelser***

Noen måneder etter gjennomføring, med større avstand til datamaterialet, så jeg igjen alle videoklippene. I søken etter et oppmerksomhetsfokus, forsøkte jeg å fokusere på aktivitetene og bruken av disse, og samlet alle aktivitetene i en stor oversikt, som strekker seg over tretten A3-sider.<sup>28</sup> Oversikten har to deler, der de første tre kolonnene er hentet fra planleggingen av samlingene, mens de neste er nye refleksjoner. Her la jeg til en kolonne for flere begrunnelser for aktivitetene, og en kolonne for notater, som inkluderer observasjoner av hvordan aktivitetene ble brukt og barnas responser på dem. Siste kolonne er de terapeutiske refleksjonene jeg gjorde knyttet til videoobservasjonene. Ved alle notater finnes en tidsangivelse så jeg kunne finne tilbake i videomaterialet.

Tabell 2 Aktivitetsoversikt (eksempel)

Planlegging			Gjennomføring		
Aktivitet	Beskrivelse	Begrunnelse	Begrunnelse i ettertid	Notater	Terapeutisk refleksjon
Trommen går rundt					

Ved å skrive denne oversikten, så jeg sammenhenger mellom de ulike aktivitetene, innad og på tvers av samlingene, og jeg trakk ut noen momenter som ble viktige for meg. Eksempelvis oppdaget jeg at mange av mine refleksjoner omhandlet ”deltakelse”, og flere ganger noterte jeg tilfeller av plutselige avbrytelser i, eller spontane utvidelser av, aktivitetene, som førte til at barna deltok mer.

<sup>28</sup> På grunn av oversiktens størrelse ligger den ikke ved som vedlegg.

”Språk på musikkmåten”

### ***Tredje trinn: fokusering og reduksjon***

Etter nye måneder uten direkte kontakt med datamaterialet tok jeg igjen frem videoopptakene og så dem med ”nye øyne”. For første gang greide jeg å distansere meg nok fra videoene til å omtale den jeg så på skjermen som ”musikkterapeuten”, og ikke som ”meg selv”.

På dette trinnet ville jeg lete etter mulige overordnede kategorier (Rønholt, 2003). Noen aktiviteter viste seg som spesielt interessante for meg, og disse studerte jeg nærmere. Jeg så på hva som skjer med enkeltbarn, samspelet i gruppa og deltakelsen, og på aktivitetens utvikling gjennom hele prosjektperioden. Parallelt med å studere enkeltdele, hold jeg et øye med helheten. Mitt totale inntrykk var at barna, gjennom deltakelse i språk- og musikkgruppa:

#### **deltar mer og snakker mer**

Slik jeg ser det går disse to elementene inn i hverandre, de kan være gjensidig avhengig av hverandre, og sammen utgjør de en aktiv deltakelse hvor språket brukes; dette valgte jeg å beskrive som ”aktiv bruk av språk”. Jeg bestemte meg for dette som videre fokus og gjorde derfor en omformulering av problemstillingen.

Mine umiddelbare antakelser om hvorfor barna begynte å bruke språket mer aktivt i gruppa var at de var blitt: a) tryggere sosialt, og/eller b) tryggere språklig (jf. kriteriene vi planla samlingene ut ifra). Jeg gikk i videre ”samtaler” med materialet for å finne svar på *når* barna snakker mer, og om det fantes noen gjentakende mønstre i barnas deltakelse som kunne belyse dette. Som svar på spørsmålet fant jeg fenomenet *brudd*; flere situasjoner hvor barna snakket mer har til felles at et brudd fant sted. Det oppsto stadig små eller store brudd i gruppa, musikkaktivitetene eller dialogene, og i disse fikk barna muligheter til å gjøre noe nytt, og bruke språket mer aktivt. (I kapittel 4 redegjør jeg ytterligere for min forståelse av brudd.)

Siden et brudd indikerer brudd på *noe*, sammenliknet jeg ulike musikkaktiviteter og samlinger opp mot hverandre for å finne noen hendelser som jeg fant spesielt relevante med hensyn til kategorien brudd. Gjennom gjentakende analyser, plukket jeg ut og transkriberte tre hendelser som kan vise barnas aktive språk, belyst gjennom fenomenet brudd. Hendelsene er plukket ut med sikte på å gi et variert bilde, med ulike aktiviteter og ulike former for brudd, og de tre barna er sentrale i ett eksempel hver.

Eksempel 1: *Trommedansen – ”Jeg spiste alle blomstel”* viser hvordan Herman gjennom lek utvider musikkaktiviteten motorisk og verbalt, og slik skaper et brudd i musikkaktiviteten som får konsekvenser også for de andre barna.

Eksempel 2: *Trommen går rundt – ”Ma-ti-as”* viser Matias’ respons på et forventningsbrudd, og hvordan han følger opp dette ved å skape et nytt brudd i musikkaktiviteten, hvor han viser at han behersker språket på nye måter.

Eksempel 3: *Blomster små – ”Jeg kan synge den!”* viser Sara som skaper et brudd i dialogen, og bruker språket aktivt gjennom sang, noe som gir et brudd i samlingens program og får følger for videre samlinger.

I transkripsjonene av klippene la jeg vekt på å bruke et erfaringsnært språk, med direkte sitater<sup>29</sup>, og der handlinger, kroppsspråk og mimikk beskrives med dagligdagse, erfaringsnære ord. Dette for å forsøke å holde situasjonene ”rene” og objektive i den grad det er mulig. For å gjøre materialet mer levende for leseren valgte jeg å presentere eksemplene som narrativer, noe som for øvrig er vanlig innen aksjonsforskning (Madsen, 2004).

Gjennom transkripsjoner skjer en reduksjon av datamaterialet på flere plan; innholdet reduseres fra en flerdimensjonal bildetekst til en endimensjonal språktekst, og i tillegg medfører fokuseringen på noen hendelser en reduksjon av datamaterialet som helhet (Rønholt, 2003). De utplukkede eksemplene er kun et utvalg av helheten, og de fokuseringene jeg har gjort innenfor eksemplene medfører en ytterligere redusering. Dermed er det presenterte materialet ikke ”en full sannhet”, men min fortelling om det som skjedde.

#### ***Fjerde trinn: Intertekstuell analyse***

I denne delen av analyseprosessen lot jeg de tre hendelsene løsrives fra konteksten, slik at de kunne ” snakke med hverandre” og belyse problemstillingen på ulike måter. Gjennom en slik ”intertekstuell analyse” (Rønholt, 2003, s. 133) oppdaget jeg at fenomener i de tre hendelsene kunne belyse hverandre, og gi meg en mer nyansert forståelse. Jeg løftet kategorien brudd til et mer abstrakt nivå, og behandlet det i større grad med et erfaringsfjernt språk. Et viktig spørsmål i den videre analysen ble *på hvilken måte* brudd i musikkaktivitetene bidro til å aktivisere barnas språk. Jeg utdypet begrepet brudd ved å skille mellom ”brudd innenfra” (skapt av barnet selv) og ”brudd utenfra” (barnets responser på brudd skapt av andre). Andre

---

<sup>29</sup> Sitatene har jeg prøvd å gjengi så lydriktig som mulig (med de eventuelle artikulasjonsfeil eller grammatiske ukorrektheter der er).

## ”Språk på musikkmåten”

linjer jeg så på tvers av eksemplene var hvordan mine egne og logopedens grunnholdninger ble viktige premisser for at brudd kunne skje.

På bakgrunn av analyseprosessens fire trinn, følger i kapittel 4 en presentasjon av fenomenet brudd med underkategoriene ”brudd innenfra” og ”brudd utenfra” for dernest å belyse disse ytterligere i lys av de nevnte eksemplene over.

### 3.6 Kvalitetsvurderinger av prosjekt og metode

I de neste avsnittene vil jeg gjøre en kvalitetsvurdering av eget arbeid. Først presenteres noen kriterier som kan brukes for vurdering av kvalitativ forskning, før jeg vurderer mitt prosjekt på bakgrunn av noen av disse.

#### 3.6.1 Vurderingskriterier for kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning har tradisjonelt blitt sett som mindre gyldig enn kvantitativ forskning, ettersom den ikke er objektiv, strukturert og kontrollert i samme grad. Men siden de to forskningstilnærmingene er vesensforskjellige, bør de ikke vurderes etter de samme kriteriene (Fangen, 2004). Guba og Lincoln (1994) trekker frem troverdighet og autentisitet som hovedkriterier for vurdering av studier innenfor et konstruktivistisk vitenskapssyn. For mitt prosjekt ser jeg kriteriet om troverdighet som særlig relevant. Guba og Lincoln foreslår følgende kvalitative begreper for vurdering av troverdighet: *kredibilitet* (istedenfor intern validitet) og *overførbarhet* (istedenfor ekstern validitet)<sup>30</sup>, *avhengighet* (istedenfor reliabilitet) og *bekreftbarhet* (istedenfor objektivitet) (Guba & Lincoln, 1994, s. 114, med referanse til Guba, 1981; Lincoln & Guba, 1985)<sup>31</sup>. Troverdighet kan defineres som hvorvidt studien gjennomføres på en tillitvekkende måte (Fangen, 2004), eller med tanke på hvorvidt leseren gis mulighet til å trekke egne konklusjoner fra datamaterialet (Stake, 1995).

#### 3.6.2 Vurdering av eget prosjekt

Som deltakende forsker har jeg hatt stor grad av subjektiv involvering i både gjennomføring og analyse av datamaterialet, noe som kan svekke studiens troverdighet. For det første ville gjennomføringen vært annerledes dersom den ble utført av en annen musikkterapeut, eller med en annen barnegruppe. For det andre påvirker min deltakelse hva jeg observerte og

---

<sup>30</sup> Når det i kvantitativ forskning skilles mellom intern og ekstern validitet, dreier intern validitet seg om hvorvidt studien faktisk måler det den er ment å måle, mens ekstern validitet gjelder generaliserbarhet, og hvorvidt funnene har overføringsverdi til andre sammenhenger (Fangen, 2004).

<sup>31</sup> Guba og Lincolns engelske begreper er henholdsvis *credibility*, *transferability*, *dependability* og *confirmability* (Guba, 1981; Lincoln & Guba, 1985 i Guba & Lincoln, 1994, s. 114).

hvordan jeg tolket det, og jeg kan potensielt ha lagt vekt på hendelser som fremmer egne prestasjoner. Jeg har derfor gjort flere metodiske valg i hensikt å styrke studiens troverdighet, noe jeg utdyper i det følgende.

### ***Metodetriangulering***

Et viktig valg var å gjøre en metodetriangulering, og utfylle de deltakende observasjonene med videoobservasjoner. Som beskrevet, kunne jeg ved videoobservasjonen lettere tre utenfor og observere annerledes og mer systematisk enn jeg gjorde i situasjonene. Da min deltakerrolle påvirket hva jeg så på videoene viste jeg noen få klipp fra videomaterialet til min veileder, og måten hun observerte og tolket det på inspirerte meg til å se materialet med ”nye øyne” og på nye måter. To former for observasjon gir imidlertid ikke stor variasjon i typen data, men jeg mener at trianguleringen likevel har bidratt til grundigere observasjoner og større innsikt.

### ***Valg av roller***

Refleksjoner rundt min posisjonering og mine roller var også viktig for at ikke min subjektivitet skulle svekke studiens troverdighet. Jeg opplevde det naturlig å legge vekk forskerrollen i gjennomføringsfasen, da jeg likevel kunne ha en analyserende tilnærming i kraft av å være musikkterapeut. I tillegg stolte jeg på at loggnotater og videoopptak ville hjelpe meg til å huske tidligere hendelser og refleksjoner, til jeg skulle analysere datamaterialet som forsker.

Jeg søkte distanse fra materialet gjennom gjentakende å se videoklippene, og forsøke å se dem med ulike oppmerksomhetsfokus og perspektiver. Mitt åpne utgangspunkt uten konkrete teorier om hva jeg ville finne hjalp meg til å være forholdsvis åpen i tolkningene. Likevel hadde jeg forventninger om å finne at musikkterapitilbudet ville være positivt for barnas språk, noe som styrte min oppmerksomhet. Selv om jeg på tredje analysetrinn greide å distansere meg nok til at jeg omtalte musikkterapeuten på videoene som ”henne”, vil fremdeles alle tolkninger og vurderinger jeg gjør være grunnet i mine opplevelser fra deltakelsen, samt i min forforståelse fra musikkterapeutiske teorier og erfaringer. Dette er i tråd med den hermeneutiske påstand at en aldri kan sette seg selv og sin forforståelse helt til side (Thornquist, 2003).

### ***Dokumentasjon***

Guba og Lincoln (1994) bruker begrepet *bekreftbarhet* istedenfor *objektivitet*. Thagaard (2009) skriver tilsvarende at der reliabilitet i tradisjonell forstand dreier seg om hvorvidt

## ”Språk på musikkmåten”

forskningen er utført på en tillitvekkende måte, må det i kvalitativ forskning ”knyttes til at forskeren gjør rede for fremgangsmåtene i prosjektet”. I tråd med dette har jeg forsøkt å dokumentere og gi gode beskrivelser av prosjektet, samt å redegjøre for vurderinger og analyser, for å styrke studiens troverdighet. Av samme grunn har jeg forsøkt å være åpen om min involvering, og å skille mellom hva som er inspirert av andres teorier, hva som er datamateriale og hva som er mine refleksjoner og tolkninger av materialet.

Gode beskrivelser som kan legge til rette for at leseren selv kan trekke konklusjoner fra det presenterte datamaterialet (jf. Stakes definisjon av troverdighet, Stake, 1995), er også gitt i søken etter å gjøre studiens gjennomføringer og tolkninger tilgjengelige for leseren og ved å gi den overføringsverdi til andre situasjoner. Da dette er en instrumentell casestudie som kun studerer ett avgrenset tilfelle, kan den ikke generaliseres, men den kan likevel gjøres nyttig og overførbart til andre tilfeller.

Studiens troverdighet kunne vært styrket ytterligere om videomaterialet ble lagt ved. Dette er imidlertid ikke gjort av etiske hensyn til barna.

### ***Kan subjektiviteten være en styrke?***

Jeg mener at graden av subjektivitet også kan styrke studien, da det gav meg som forsker førstehåndserfaringer og tilgang til annen informasjon enn jeg hadde fått gjennom eksempelvis intervju. Jeg valgte deltakende observasjon bevisst for å få et innsideperspektiv, en nærhet til fenomenet og mulighet til en helhetlig forståelse gjennom å oppleve med hele kroppen (Bjørndal, 2004).

Silverman (2011) skiller mellom å søke objektive fakta og subjektive oppfatninger. Videre påpeker han at en av de største styrkene ved kvalitative studier er nettopp muligheten til å studere det som skjer, i naturlige situasjoner som faktisk forekommer.<sup>32</sup> I min studie søkte jeg subjektive oppfatninger av faktiske, naturlige situasjoner, og dermed var deltakende observasjon med stor grad av involvering et naturlig valg.

---

<sup>32</sup> ”Qualitative research’s greatest strength is its ability to analyse what actually happens in naturally occurring settings (unlike quantitative research, which often turns this phenomenon into a ‘black box’, defined by the researcher at the outset)” (Silverman, 2011, s. 413).



### 3.7 Ethiske refleksjoner

Nærhet til det som studeres er en forutsetning for gode kvalitative studier, men det medfører samtidig viktige etiske dilemmaer (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2010a). Jeg vil i det følgende redegjøre for to etiske temaer jeg ser som særlig sentrale: konfidensialitet og informert samtykke.<sup>33</sup>

#### 3.7.1 Konfidensialitet

Forskeren har et særskilt etisk ansvar angående behandling av personopplysninger. Alle personopplysninger skal anses som konfidensielle og aldri være tilgjengelig for uvedkommende (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2013). I tillegg må aldri forskerens ønske om nærhet til studien føre til at deltakerne avsløres eller utleveres. I mindre prosjekter med små informantgrupper, kan det være vanskeligere å skjule deltakernes identitet enn i større prosjekter (Thagaard, 2009). Innenfor musikkterapifeltet har vi en ekstra utfordring da miljøet er forholdsvis lite. Det vil i mange tilfeller ikke være vanskelig å vite hvor en musikkterapiforsker har arbeidet, og dermed hvilke klienter vedkommende har hatt.

Som tilknyttet Pedagogisk fagteam, uavhengig av min rolle som forsker, hadde jeg taushetsplikt, og plikt til å behandle personopplysninger konfidensielt. For å bevare deltakernes anonymitet i studien har jeg brukt fiktive navn på alle barn og voksne, og jeg oppgir aldri stedsbenevnelser. I tillegg har jeg oppbevart videoopptakene og alt annet materiale utilgjengelig for andre.

#### 3.7.2 Informert samtykke

Det stilles krav til at deltakerne i en studie gir frivillig, informert samtykke. Barn er umyndiggjort og regnes til å ha redusert samtykkekompetanse, og det skal derfor innhentes samtykke fra deres nærmeste pårørende (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2009).

Da jeg hadde fått klarsignal fra Pedagogisk fagteam (og barnehagen) på at jeg kunne overta gruppa, søkte jeg Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om godkjenning av prosjektet. Jeg fikk godkjenning med svar om at prosjektet ikke var meldepliktig videomaterialet ikke skulle lagres digitalt (Vedlegg 1). Videre skrev jeg informasjonsskriv (Vedlegg 2) og samtykkeerklæring (Vedlegg 3) til barnas foreldre, med informasjon om og spørsmål om godkjenning av at deres barn skulle delta i en studie hvor de ville bli videofilmet. I samtykkeerklæringen lovte jeg å beskytte sensitiv informasjon og å slette

<sup>33</sup> De følgende avsnitt baseres i tillegg til de referanser som gjøres i teksten, på Fangen (2004) og Dileo (2000).

## ”Språk på musikkmåten”

datamaterialet ved prosjektets slutt, senest desember 2013. Alle foreldrene returnerte signerte svarslipper. Jeg fikk muntlig samtykke fra logopeden og fra støttepedagogen som fulgte den ene gutten.

Selv om foreldrene samtykket på vegne av sine barn, vurderte jeg det som etisk riktig å fortelle også barna om studien. Jeg fortalte med helt enkle ord og viste dem videokameraet som filmet oss.

## 4 Resultat og drøfting

I dette kapittelet presenteres og drøftes de resultatene jeg fant i analyseprosessen, der jeg studerte barnas aktive bruk av språk gjennom deltakelse i musikkaktivitetene i språk- og musikkgruppa. Jeg fant at det gjentakende oppstår små og store brudd i samlingene, og søker her å vise hvordan barnas økte deltakelse og bruk av språk kan ses i lys av brudd. Noen innledende refleksjoner legger grunnlaget for den videre fokuseringen på kategorien brudd, med underkategoriene ”brudd innenfra” og ”brudd utenfra”. Funnene eksemplifiseres gjennom de tre nevnte eksemplene hentet fra videomaterialet.

### 4.1 Innledende refleksjoner

Som opptakt for å forklare hvordan jeg ser brudd står noen innledende refleksjoner: først rundt grunnlagstenkningen som lå bak vår måte å jobbe på for å fremme aktivt språk, basert på teorier presentert i kapittel 2, og dernest noen betraktninger omkring fenomenet deltakelse.

#### 4.1.1 Musikkterapeutisk grunnlagstenkning

Sentralt i musikkterapeutisk tankegang står en lekende og improvisatorisk holdning, som beskrevet hos blant andre Stensæth (2008b) og Ruud (2008a). I tillegg vektlegges gode og anerkjennende relasjoner, samt faste rammer og forutsigbarhet for å skape et trygt miljø (Ruud, 1990; Trondalen, 2004). Musikkterapeutens improvisatoriske holdning modellerer for barna at ”alt er lov”, og at alle initiativ verdsettes, noe som gir barna en økt trygghet til selv å improvisere. På den måten kan musikkterapeuten ses som en rollemodell for improvisasjon, jamfør Banduras begrep ”modellering” (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

For at språk- og musikkgruppa skulle kunne være en arena hvor barna fikk trene på å bruke språket aktivt, ville vi legge til rette for trygghet i gruppa, gjennom gode relasjoner basert på bekræftelse og anerkjennelse, gjennom faste aktiviteter og fast struktur og ved den improvisatoriske måten å samhandle på. Som vist i kapittel 2 bidrar musikken til å strukturere aktiviteter, og gjennom gjentakende å oppleve musikkaktivitetene får barna forventninger til hva som skal skje og hva som forventes av dem. I et slikt rom av trygghet og forutsigbare rammer muliggjøres improvisasjon (Ruud, 1990). En improvisatorisk holdning til musikkaktivitetene og samhandlingen i gruppa for øvrig, kan legge til rette for at barna får utfolde seg fritt i aktivitetene, og at improvisasjonen, sammen med et fast mønster som *kan brytes*, kan lede til brudd som gir spontant økt deltakelse og språklig aktivitet.

### 4.1.2 Deltakelse

Deltakelse i gruppa og i gruppas aktiviteter ser jeg, i denne sammenheng, på to nivåer: barna kan delta 1) ved å *følge*, eller 2) ved å *utvide*. Her forstår jeg ordet *følge* som å gjøre det som forventes i aktiviteten og av gruppa.<sup>34</sup> Det å *utvide* ser jeg i betydningen å gjøre noe annet enn, eller utover det som forventes.<sup>35</sup> Tilgrensende begreper til utvidelse kan være *utvikling* eller *progresjon*. Jeg forstår begrepet *utvikling* som at *barnet utvikler seg*, mens *progresjon* som at *aktiviteten utvikles*. Når jeg her velger begrepet *utvide*, tenker jeg det som et samlebegrep som kan inkludere både *progresjon* og *utvikling*.

En grunnleggende samspillskompetanse er å tilpasse seg andre mennesker, og å *respondere på andres initiativ*, tilsvarende det å *følge*. Videre er det viktig å kunne *ta initiativ*, som blant annet er en sentral del av sosial kompetanse og selvhevdelse (Ogden & Rygvold, 2008). Når barna selv tar initiativ til handlinger eller ytringer, øker deres deltakelse i gruppa, og de bruker språket mer aktivt. Dermed ser jeg *utvidelse* som en ”sterkere” form for deltakelse enn kun å følge. I datamaterialet ser jeg gjentakende eksempler på at barna går fra å *respondere på* til å *ta egne* initiativ; de bryter med forventningene og utvider aktivitetene, og bruker språket sitt på nye måter. Det er slike utvidelser jeg ser som *brudd*.

## 4.2 Brudd

Et brudd kan forklares som en diskontinuitet, et opphør eller en avbrytelse av noe (Brudd, udatert). Dermed fordrer brudd noe varig som kan opphøre eller avbrytes. I denne sammenheng kan brudd være endringer i eller avbrytelser av de forutsigbare rammene i musikkaktivitetene og i samspillet for øvrig.

### 4.2.1 To former for brudd

På fjerde analysetrinn oppdaget jeg to former for brudd, som jeg har kalt ”brudd innenfra” og ”brudd utenfra”, der hva som er ”innenfra” og ”utenfra” ses i forhold til barnet som opplever bruddet.

#### ***Brudd innenfra***

Med ”brudd innenfra” forstår jeg de brudd som barnet selv skaper – når et barn gjør noe som endrer på aktiviteten eller strukturene i gruppa. ”Brudd innenfra” kan dermed ses i lys av

---

<sup>34</sup> Ordet *følge* kan defineres som ”handle i samsvar med, rette seg etter” (Universitetet i Oslo, Språkrådet, 2010).

<sup>35</sup> Ordet *utvide* kan defineres som ”gjøre større, mer omfattende” (Universitetet i Oslo, Språkrådet, 2010).

*utvidelse*, da det å utvide en aktivitet innebærer å *bryte* med rammene og med andres forventninger til en selv.

Faste rammer og gjentakende aktiviteter gir på den ene side tydelige instruksjoner om hvordan en kan *følge*, men de gir også en mulighet for å bryte med dem og *utvide*. Når et barn går fra å følge til å utvide en aktivitet, og slik skaper et ”brudd innenfra”, kan det vitne om både en forståelse av forventninger og om overskudd til å delta på sin egen måte. Det å bryte med noe etablert kan medføre en risiko for kritikk og reaksjoner fra de andre, og dermed kan et barns innenfra-brudd også vitne om trygghet i situasjonen og høy grad av selvhevdelse. Et barn som skaper et brudd, kan, i et terapeutisk perspektiv, forstås som et barn som ser seg selv som en gruppedeltaker med mulighet, evne og tillatelse til å delta med hele seg; som tør å hevde seg i gruppa, evner å ta ansvar og å bidra til endring og utvikling (Ruud, 1990; Ogden & Rygvold, 2008). Som nevnt i kapittel 2 kan en tenke at det å kunne improvisere i musikk og musikkaktiviteter vil hjelpe en til å kunne improvisere også ellers i livet (Bruscia, 1987; Ruud, 1990). Slik skapes rom for gode samspillserfaringer, for sosial utvikling og selvhevdelse, som videre åpner dører for økt aktivisering av språk.

### ***Brudd utenfra***

Den andre formen for brudd kaller jeg ”brudd utenfra”. Med det forstår jeg alle brudd som ikke er satt i gang av en selv, og som for barnet oppleves som et brudd som har oppstått ”utenfor barnet selv”. Eksempler kan være a) at en deltaker ikke er til stede, b) at en ny aktivitet introduseres, eller c) at en annen i gruppa skaper et brudd som påvirker situasjonen for alle. Et brudd innenfra fra én deltaker, vil alltid kunne oppleves som et brudd utenfra av de andre deltakerne. Det interessante ved denne typen brudd er hvordan barna forholder seg til og responderer på bruddene.

I tillegg til at faste aktiviteter og rammer gir barna *noe* å bryte med, gir de forventninger om at dette faste vil vedvare. Det å ha forventninger om konsekvenser er en forutsetning for å oppleve en handling som et brudd. Dermed kan ”brudd utenfra” forstås som *forventningsbrudd*, eller *forventninger som ikke blir innfridd*.

Som blant andre Ruud (1990) påpeker kan barna, gjennom musikkaktivitetenes forutsigbarhet, oppleve trygghet i de vante strukturer. Samtidig utsettes de imidlertid for ”risikoen” for at forventningene kan bli brutt. Det å lære å takle slike brudd som oppstår utenfor og uavhengig av en selv, ser jeg som en viktig del av sosial læring. Også her vil improvisasjon være et viktig tema; dersom et barn evner å møte en uforutsett situasjon ved

## ”Språk på musikk måten”

selv å gjøre noe nytt og uforutsett, tror jeg det vil være bedre rustet for å hevde seg i møte med nye utfordringer. Dessuten kan brudd med barnets forventninger føre til en overraskelse som øker barnets oppmerksomhet i situasjonen, noe som er viktig for den felles oppmerksomheten i gruppa og for at læring kan skje (Legare, 2008).

Resten av kapittelet viser de tre utvalgte eksemplene fra datamaterialet for å belyse hvordan brudd kan lede til aktivt språk. Eksemplene fremstilles som narrativer for å gi et levende bilde av situasjonen. Narrativene drøftes i lys av underkategoriene brudd innenfra og utenfra, noen aspekter knyttet til sosial kompetanse som kan belyse hvordan barnas språk aktiviseres gjennom deltakelse i musikkaktivitetene, og avslutningsvis hvordan språket blir aktivt hos de tre barna gjennom henholdsvis lek, bruk av instrument og sang.

### 4.3 Eksempel 1: Trommedansen – ”Jeg spiste alle blomstel!”<sup>36</sup>

Eksempelet viser en aktivitet som innebærer bevegelse til musikk, å følge verbale instruksjoner og å imitere bevegelser. Barna har gjort aktiviteten med andre instruksjoner tidligere, og har da deltatt ved å *følge* de instruksene som er gitt. Denne gangen skaper Herman flere brudd (innenfra) ved å *utvide* aktiviteten. Det første bruddet skjer når han begynner å gjenta instruksene verbalt, det neste når han utvider ved å legge til nye, utvidede instruksjoner. Derneft blir dette for de andre barna å betrakte som brudd *utenfra*, som de responderer på på ulike måter.

*(...) Musikkerapeuten trommer på en stor djembe. Når trommespillet stopper sier logopeden: ”Sitt på gresset!” Herman gjentar i hurtig tempo: ”Sitt på glesset!”, og legger seg raskt ned med ryggen på ”gresset”. Logopeden fortsetter: ”Da kan vi late som det her er gress”. Herman gjentar umiddelbart: ”Hæl æl gless, hæl æl gless!”*

*(...) Trommingen stopper, og logopeden sier: ”Plukk en blomst!” Herman gjentar i hurtig tempo: ”Plukk en blomst! – tsj, tsj, tsj...” og begynner umiddelbart ”å plukke blomster” med høyre hånd og sette dem i en ”bukett” i venstre hånd. Etter åtte blomster og åtte taktfaste ”tsj” glir tsj-lydene over i hverandre og armbevegelsene går over til å gli rundt og rundt, først i lufta, deretter på gulvet. Han kaster armene mot ansiktet og sier: ”Jeg spiste alle blomstel!” Musikkerapeuten snur seg mot ham med et smil: ”Spiste du dem opp?!” Herman gnir seg på magen: ”Ja!” Musikkerapeuten: ”Smakte det godt?” Herman gnir*

---

<sup>36</sup> Hendelsen er fra midt i musikkaktiviteten. Fokus for narrativet er Herman og hvordan han deltar og påvirker gruppa. Derfor er de handlinger valgt ut som viser dette. Til stede er logopeden, som leder aktiviteten, musikkerapeuten, Herman, Matias og Sara.

*seg fortsatt på magen. Samtidig sier Matias: "Nam, nam, nam, nam," mens han flytter hånden flere ganger fra magen til munnen.*

*Sara følger med på det som skjer. Nå holder hun sin "blomsterbukett" i høyre hånd, og begynner å føre venstre hånd mellom "buketten" og munnen, og slik "spise en og en blomst". Hun utbryter med et smil: "Jeg spiste alle blomstene!" Musikkerapeuten vender seg til henne: "Gjorde du også det?" Sara: "Ja!"*

*Matias sier: "Jeg spi – jeg spiste blomster – jeg spiste blomster jeg også!" Han avbryter seg selv og gjentar helt til han får musikkterapeutens oppmerksomhet. Musikkerapeuten ser på ham og sier: "Jaa! – " Matias gjør magen sin stor. " – ja, da får du stor mage – ", fortsetter musikkterapeuten, " – masse blomster!"*

#### **4.3.1 Drøfting**

Fra dette eksempelet vil jeg trekke frem tre nivåer av brudd som øker aktiviteten og det aktive språket i gruppa: Hermans to nivåer av brudd innenfra, når han 1) gjentar verbalt, og 2) legger til nye instruksjoner og bevegelser, og dernest 3) de to andre barnas responser på disse bruddene, som for dem er utenfra-brudd.

##### ***Brudd innenfra***

Det første nivået av brudd, når Herman gjentar instruksene fra logopedene, kan minne om elementær språktrening og likeså elementær samhandling, ved *imitasjon*. Det er kjent fra teoriene om prosodisk utvikling at et barn kan imitere ord og setninger uten nødvendigvis å forstå betydningen (Jederlund, 2011). Et barn kan også kopiere de bevegelsene som instruksene krever uten å ha forstått den språklige betydningen. Herman viser her at han forstår instruksene, idet han både gjør bevegelsene og samtidig gjentar benevnelsen av dem.

Det neste nivået Herman utvider aktiviteten på er ved å legge til egne instruksjoner. Han verken ser på de andre, eller venter på at de skal følge etter ham, noe som forteller meg at han ikke prøver å instruere de andre, men kun gir seg selv litt større utfordringer. Også her kombinerer han benevning av bevegelser med at han gjør dem, og på denne måten bruker han, gjennom dette bruddet, språket på nye måter. Gjennom de to nivåene av brudd oppnår Herman større språklig utvikling i aktiviteten enn det var lagt opp til – spontant bruker han språket sitt til å benevne de aktivitetene som han gjør.

##### ***Brudd utenfra***

På et tredje nivå kan en se at Hermans utvidelser eller "tilegnelse av aktiviteten" fører til at hele aktiviteten endres også for de andre i gruppa. For de to andre barna blir dette et *brudd som oppstår uavhengig av dem selv*, og jeg vil behandle det som et brudd som er utenfra. På

## ”Språk på musikkmåten”

det tidspunktet Herman velger å ikke bare ”plukke blomstene”, men også å ”spise dem”, ser det ut som de to blir mindre delaktige i aktiviteten enn de vanligvis er, kanskje fordi de blir overrasket av Herman. Som tidligere påpekt kan det å bli overrasket av andres atferd gjøre barna mer oppmerksomme (Legare, 2008), og jeg opplever at Sara og Matias her får økt oppmerksomhet på Herman på grunn av det bruddet han skaper. Der barna vanligvis kjenner forventningene og konsekvensene av ulike handlinger i de kjente aktivitetene, vet ikke Sara og Matias hva som nå vil skje, noe som skjerper oppmerksomheten.

Spenningen forløses idet Herman får positiv oppmerksomhet på sin utvidelse; da følger de andre barna etter, hver på sin måte. Det kan relateres til Banduras begrep ”modellæring” ved at Sara og Matias observerer det Herman gjør, og lærer av de konsekvensene hans handlinger får (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Tetzchner, 2012). Sara responderer på bruddet ved å utvide ytterligere; der Herman energisk kaster blomstene i seg, velger hun ”å spise en og en blomst”, rolig og avbalansert. Ut ifra det videoopptakene viser av Sara i andre situasjoner, kan hun oppfattes som en rolig jente som utfører aktivitetene ”korrekt” og behersket. Den samme oppfatningen får jeg av henne i dette tilfellet; istedenfor å imitere Hermans brå bevegelser, lar hun seg inspirere av dem, og overfører dem til sin egen måte å handle på. Sosial kompetanse kan beskrives som hvordan barn mestrer sosiale situasjoner, hvordan de inngår i relasjoner, forholder seg til andre og evner å hevde seg (Ogden & Rygvold, 2008). I lys av dette mener jeg er å se at Sara utviser en moden evne til å tilpasse seg gruppa, men likevel holde på sin egen væremåte, med høy grad av selvhevdelse.

Matias ser også oppmerksomt på Herman, og responderer på bruddet ved å tilpasse utvidelsen til seg og ”spise én og én blomst”. Han gjør det imidlertid ikke tydelig med en gang, og får derfor ikke musikkterapeutens oppmerksomhet før han også uttrykker det verbalt. Jeg oppfatter ham som mer forsiktig i bevegelsene sine, som om han lurte på om dette er greit, noe som kan vitne om en noe lavere grad av selvhevdelse enn hos Sara. I andre klipp fra videomaterialet gjenkjenner jeg dette mønstret, der Herman gjør noe nytt, og Matias prøver å gjøre det samme som ham, først litt nølende, deretter mer selvsikkert.

Både Sara og Matias avslutter med å benevne det de gjør, og i dette bruker også de språket mer aktivt enn aktiviteten i utgangspunktet forventet. Videre leder dette til en samtale i gruppa, med enda mer og utvidet bruk av språket. Slik jeg ser det førte Hermans utvidelse av aktiviteten i første omgang til at aktiviteten ble mer spennende og mer leken, og videre muliggjorde det for økt deltakelse og spontant økt bruk av språk for alle barna. Den helhetlige



tanken, der språklig utvikling ses som gjensidig avhengig av utvikling på andre områder (Tetzchner, 2012), blir her ivaretatt i enda større grad etter at Herman har utvidet aktiviteten.

### ***Sosial kompetanse***

#### *Trygghet*

Som nevnt krever det en viss trygghet å utvide en aktivitet på denne måten, både sosialt og språklig, og jeg vil trekke frem to elementer som kan være avgjørende årsaker til Hermans trygghet i denne sammenhengen. For det første ser jeg gjentakelsen av aktiviteten som viktig. Når jeg sammenlikner med andre tilfeller i videomaterialet, ser jeg at Herman ikke har villet være med på ”Trommedansen”, verken på å danse fritt eller å følge de gitte instruksene. Jeg får inntrykk av at han ikke har turt å bevege seg og utfolde seg i gruppa. I denne hendelsen viser han imidlertid det stikk motsatte, der han både danser fritt, gjør tydelige bevegelser og snakker høyt flere ganger, noe jeg tolker dit hen at han er blitt tryggere i gruppa og i musikkaktiviteten. Det kan synes som at han gjennom gjentakende å oppleve denne aktiviteten har fått et overskudd til å tørre å gå utover det vanlige, og språklig til å tenke ut nye aktiviteter, verbalisere og utføre dem.

Det andre elementet jeg vil påpeke er logopedens og musikkterapeutens improvisatoriske innstilling, som Herman kjenner til både gjennom å ha vært i gruppa lenge og gjennom deres responser på hans deltakelse denne gangen. Jeg opplever at Herman ikke er redd for kritikk og irettesettelse fra de andre, men at han føler seg trygg på at det ikke er noe ”rett og galt”, og at all deltakelse mottas med positiv respons. Derfor tør Herman å hevde seg, han tør å vises og han tør å delta på sin måte uten frykt for negative reaksjoner. Musikkterapeuten kunne ha svart Herman med ”nei, du kan jo ikke spise blomster, det er farlig,” i god tro om å lære bort mer om blomstene. I stedet anerkjenner hun hans initiativ. Senere i aktiviteten (se neste side) anerkjenner hun det ved selv å bli med i leken.

Gruppeledernes respons på Hermans brudd i aktiviteten tror jeg tjener som gode eksempler for barna, til å kunne være improvisatoriske, takle at noe kan endres og i overført forstand å møte nye utfordringer. Det kan se ut som at det er først etter at de har respondert positivt på det første bruddet, at Sara og Matias følger Hermans utvidelse. På denne måten får også gruppelederne tydelig funksjon som rollemodeller (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Tetzchner, 2012); ved at de modellerer en fleksibilitet og improvisatorisk tilnærming, kan barna observere og oppleve dette, og internalisere det som egen måte å handle på.

## "Språk på musikkmåten"

### *Endret rolle*

I denne hendelsen får Herman en lederrolle i barnegruppa, der han legger premissene for musikkaktiviteten, og de andre ser på ham og følger etter. Også i andre situasjoner fra datamaterialet har Herman vist seg som en ledertype, men muligens får han økt status som leder akkurat her. For et barn som ikke tar mye initiativ i barnehagen, ser jeg dette som et stort fremskritt, og håper at slike mestringsopplevelser i språk- og musikkgruppa kan hjelpe ham til å ta flere initiativ også i den store barnehagegruppa. På den måten kan språk- og musikkgruppa bli en ny referansegruppe for Herman, da han i denne gruppa stiller sterkere og han tør å hevde seg mer (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Som nevnt kan mestringsopplevelser i en mindre gruppe, der barnet kan sammenlikne seg med andre som er forholdsvis like en selv, virke forebyggende både for eventuelle språkproblemer senere, og i et større perspektiv for deltakelse i sosiale sammenhenger (Ruud, 1990; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Ogden & Rygvold, 2008).

### **Lek**

Jeg spør meg videre om mulige årsaker til at Herman skaper disse bruddene, og hvordan språket blir aktivt gjennom dem. En kan forstå hans utvidelse av aktiviteten som en måte å gi seg selv større utfordringer på, eller å vise de voksne hva han kan. Jeg tror imidlertid ikke at det er Hermans intensjon. Måten han smiler og ler på mens han ivrer etter å delta i musikkaktiviteten, og umiddelbart gjentar instruksene, utfører handlingene og legger til egne instruksjoner, tolker jeg som at aktiviteten for ham blir en lek.

Et utdrag fra neste instruks i musikkaktiviteten, kan vise hvordan Herman holder seg i leken, og slik opprettholder en aktiv deltakelse og et aktivt språk gjennom hele aktiviteten.

*(...) "Lukt på blomstene!" Alle tar frem hendene sine og lukter på dem. Også Herman gjør det, til han utbryter: "Åå! Jeg skal lukte på magen min!" Han bøyer seg fremover, sitter i fosterstilling, med ansiktet så nært magen han greier. Matias ser på Herman, før han bøyer seg frem, løfter opp genseren sin og lukter på den. Sara ser på logopeden, som lukter på en "blomst" hun holder i hånda, og gjør som henne.*

*Logopeden: "Lukter dere på blomstene?"*

*Herman: "Ja, jeg lukter på blomstene."*

*Matias: "Jeg lukter på blomstene."*

*Musikkterapeuten "plukker en blomst fra bakken", gir den til Herman, og sier: "Du kan få en ny blomst, og lukte på den." Herman tar imot, løfter den mot nesen, og lukter.*

Her begynner Herman med å *følge* aktiviteten, slik som de andre. Men så er det som om han plutselig husker at han ikke har blomstene i hendene lenger – han har spist dem. Dette verbaliserer han, og igjen bruker han språket når han sier ”Åå, jeg skal lukte på magen min!” Her har resten av gruppa gått videre til neste instruks og er ferdige med ideen om at blomstene er spist. Herman viser imidlertid at han greier å holde fast på et konsept selv om de andre ikke er med på det. Og ved at Herman blir værende i leken, følger flere av de andre etter. Matias følger etter ved å imitere Herman og bøyer seg frem for å lukte på sin mage, og musikkterapeuten følger Herman ved å tilby ham en annen blomst. Slik anerkjenner hun at de første blomstene er spist, men at han likevel kan få prøve å lukte på en blomst på samme måte som logopeden og Sara gjør.

Hermans deltakelse i aktiviteten kombinerer musikk, språk og kreativitet, og i dette blir leken sentral. Musikkaktiviteten får således funksjon som en lek som stimulerer Herman til spontant økt deltakelse, der han leker med instruksene, lever seg inn i dem, og naturlig utvider dem. Slik jeg ser det ”leker han aktiviteten større” enn logopeden og musikkterapeuten hadde tenkt den. Han deltar med hele seg og med dette etablerer han en lekende holdning til aktiviteten som også de andre deltakerne kan være med i. Slik bidrar Herman til å aktivisere både deltakelse og språk hos alle barna. Her kan leken forstås som en ”møteplass” for deltakerne, slik som Stensæth (2008b) beskriver det. De er sammen i leken, i et her-og-nå, hvor gode relasjoner bygges og de kan ha felles oppmerksomhet, og dermed kommunikasjon, i musikkaktiviteten.

Olofsson skriver om leken at den er ”det motsatte av prestasjonskrav” (Olofsson, 1993, s. 35). I lys av dette ser jeg Hermans spontane utvidelse av musikkaktiviteten som særlig viktig; aktiviteten har struktur og regler som kan oppleves som den ”riktige” måten å utføre den på, men gjennom lek kan barna utfolde seg og improvisere i aktiviteten, uten frykt for å gjøre feil.

### **Oppsummering**

I utgangspunktet er dette en aktivitet som stimulerer til deltakelse og språkforståelse ved at bevegelser benevnes og dermed knytter språk og bevegelse sammen. Den krever ikke at barna selv produserer språk, eller at de forstår hvert ord som blir sagt, men kun at de greier å se hva de andre gjør, eventuelt tolke meningen, og imitere handlingene. I den utvalgte hendelsen ser jeg økt aktivt språk idet Herman leder an, og de andre følger etter, slik at de alle lar seg rive med i leken, deltar på et høyere nivå enn kun å imitere og følge, og bruker språket spontant.

#### 4.4 Eksempel 2: Trommen går rundt – ”Ma-ti-as”<sup>37</sup>

Eksempelen er hentet fra en musikkaktivitet som er godt kjent for barna; de vet at når trommen stopper ved dem er det deres tur til å tromme sammen med musikkterapeuten, og at de første ordene som trommes vanligvis er barnets eget navn, etterfulgt av de andres navn. Idet trommen stopper ved Matias blir det tydelig at han har forventninger til at aktiviteten skal forløpe som vanlig, men musikkterapeuten bryter med hans forventninger. Dermed starter dette eksempelet, til forskjell fra Eksempel 1, med et utenfra- eller forventningsbrudd.

Eksempelen kan ses som en lang kjede brudd: a) logopeden, og derfor også den andre trommen, er borte, og b) det leder til at Herman avbryter aktiviteten for å spørre etter den andre trommen, c) musikkterapeuten besvarer spørsmålet istedenfor å fortsette aktiviteten, og Matias’ forventninger blir dermed ikke innfridd. Matias’ responser på forventningsbruddet kan ses på to nivåer, og derfor presenteres eksempelet i to deler. Første del viser d) hvordan Matias responderer på forventningsbruddet ved å ta kontroll over situasjonen og fortsette på egen hånd, med tromming uten forevisning. Slik har han lært en ny måte å utføre aktiviteten på, og eksempelets andre del viser e) hvordan han viderefører denne nye måten å utføre aktiviteten på, og til sist f) de endringer som skjer i gruppa som respons på Matias’ utvidelser. Etter presentasjon og drøfting av delene hver for seg, følger en drøfting av hele Eksempel 2.

##### **Eksempel 2, del 1**

*”Trommen går rundt, trommen går rundt, til én etter én...” synger musikkterapeuten. Herman og Sara synger med etter hvert. Matias ligger på gulvet på sin plass i ringen, og synger høyt med staccato toner og utydelig tekst: ”Du, du, du, du”. Trommen sendes rundt i ringen.*

*Mot slutten av verset spør Herman høyt: ”Hvor er den andre trommen?” Han er vendt mot musikkterapeuten, men hun fortsetter å synge. Når trommen kommer til Matias, tar han imot den, legger den på gulvet ved siden av seg og skyver den langs kroppen sin i retning ansiktet og mot neste person i ringen. Mens han gjør dette blir verset ferdig, og musikkterapeuten sier: ”Matias! Da ble det deg, da!” Matias svarer med et hyl: ”Tææ!” Han smiler. Musikkterapeuten responderer: ”Jaa!” Matias hylar igjen: ”Ja!” mens han hopper opp, og setter seg til rette på gulvet. Samtidig vender musikkterapeuten seg til Herman og svarer på spørsmålet han stilte mens hun sang. ”Nei, du skjønner, siden Ingvild ikke har kommet, har vi bare én tromme – ”*

---

<sup>37</sup> Hendelsen starter idet musikkterapeuten starter musikkaktiviteten. Fokus for narrativet er Matias og hans deltakelse i aktiviteten. Derfor er de handlinger valgt ut som viser dette. Til stede er musikkterapeuten, Matias, Herman og Sara.

*Parallelt har Matias begynt å tromme. Etter litt ser han mot musikkterapeuten og trommer høyere og høyere. Musikkterapeuten lar seg avbryte fra dialogen med Herman og retter sitt fokus mot Matias. Hun bøyer seg mot ham, åpner blikket, rekker en hånd mot ham, og det ser ut som hun skal til å si noe. Matias ser på trommen sin, og sier tydelig: "Ma-ti-as!" mens han trommer tre slag i takt med stavelsene. Han ser mot musikkterapeuten. Hun smiler stort, og litt leende sier hun: "Heheejaaaa!"*

#### **4.4.1 Drøfting, del 1**

Fra denne første delen av Eksempel 2 vil jeg belyse to brudd: 1) det forventningsbruddet som Matias opplever idet musikkterapeuten bryter i aktiviteten, og 2) Matias' umiddelbare respons i form av et brudd innenfra.

##### ***Brudd utenfra (forventningsbrudd)***

Ved musikkaktivitetens start ligger Matias på gulvet og deltar ikke i samme grad som de andre. Han kan virke likegyldig og uinteressert, men den entusiasmen han viser når trommen stopper ved ham viser at han har fulgt med, at forventningene har bygget seg opp, og at han er klar til å delta. Musikkterapeuten bekrefter at det er hans tur, og etter deres korte dialog er Matias' videre forventning at en ny tromme skal bli tatt frem, og at musikkterapeuten og han skal ha en liten "trommedialog". Dette skjer imidlertid ikke. Musikkterapeuten bryter med det faste mønstret ved å henvende seg til Herman og besvare hans spørsmål. For Matias skjer det et brudd utenfra, og hvordan han reagerer på det kan fortelle mye, både om ham og om musikkaktivitetens muligheter for deltakelse.

##### ***Brudd innenfra (respons på forventningsbrudd)***

Matias' første umiddelbare respons på forventningsbruddet er at han begynner å tromme på trommen, først stille – som jeg tolker til å være "innovervendt" og for seg selv – og deretter høyere – som jeg tolker å være for å trekke musikkterapeutens oppmerksomhet tilbake på seg. Slik responderer Matias på brudd utenfra ved selv å skape et brudd og gjøre noe nytt.

Som nevnt under analyseprosessens trinn tre er eksemplene valgt ut på bakgrunn av et helhetsinntrykk av hele datamaterialet, der jeg ser de valgte eksemplene i lys av barnas handlinger i andre sammenhenger. Blant videoopptakene kan jeg se flere situasjoner hvor Matias trekker seg ut av gruppa når noe uforutsett skjer. Her velger han derimot å bli værende i aktiviteten. Deretter tar han initiativ til igjen å samle gruppa om aktiviteten, og han fortsetter så å vise initiativ. En mulig måte å se hendelsen fra hans vinkel på, er at musikkterapeuten og de andre barna har forsvunnet ut av aktiviteten, men at han tar ansvaret for å bringe dem inn

## ”Språk på musikkmåten”

igjen, og for å fortsette musikkaktiviteten. Idet han fortsetter aktiviteten viser han de andre at han greier seg på egen hånd når han demonstrerer med tale og slag på trommen: ”Ma-ti-as!” Også dette er et brudd på det kjente, fordi han ikke venter på at musikkterapeuten skal forevise trommingen som hun pleier.

### ***Sosial kompetanse***

Jeg vil trekke frem to mulige tolkninger av Matias’ handlinger i denne situasjonen. På den ene side kan det forstås som at Matias ikke evner å omstille seg, men at han vil holde seg til den planlagte aktiviteten samme hva de andre gjør, og derfor ikke bryr seg om at de andre snakker sammen om den manglende trommen. I så fall kan handlingene hans ses som rigide og lite fleksible. På den annen side, og det er denne tolkningen jeg velger, kan handlingene hans vitne om evne til konsentrasjon og at han ikke er avhengig av å bli ledet, ei heller av konstant oppmerksomhet, for å bli værende i aktiviteten. Musikkterapeuten gav ham oppmerksomhet da trommen stoppet ved ham, og dette var kanskje alt han trengte. Videre tolker jeg det dit hen at han behersker aktiviteten, husker hvordan det pleier å være, og at han tør å være i aktiviteten selv om de andre hadde gått ut av den. I dette ser jeg en gutt som tør å hevde seg i gruppa, og som er trygg nok på seg selv til å ta styring over aktiviteten.

I kapittel 2 viste jeg hvordan trygge og anerkjennende relasjoner har betydning for utvikling av selvhverdelse (Vetland, 2007). Matias’ respons på dette forventningsbruddet kan vise at han opplever tilstrekkelig trygghet i situasjonen til at han våger å bli værende i aktiviteten selv om musikkterapeuten ”forsvinner” fra den. Også barnets selvoppfatning er knyttet til dets sosiale kompetanse, og dermed tolker jeg denne hendelsen som at Matias i denne situasjonen har økt selvoppfatning i forhold til andre tilfeller i datamaterialet, og at den økte selvoppfatningen hjelper ham til å våge mer (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Dette kan vitne om trygghet sosialt, om kreativitet og om motivasjon for å spille på trommen. Skaalvik & Skaalvik (2005) fremhever hvordan selvoppfatning og motivasjon henger sammen, og i lys av det ser jeg Matias her som motivert for å spille og fortsette i aktivitetens struktur. En kan forstå hans egenaktivitet som at han finner noe å beskjeftige seg med mens han venter på at de andre skal bli klare for å fortsette, og når han syns han har ventet lenge nok, henvender han seg til musikkterapeuten og drar gruppa videre.

Etter å ha satt i gang aktiviteten igjen, ser Matias forventningsfullt opp på musikkterapeuten med et stort smil. Slik jeg ser det viser han med dette stor mestringsglede, og han uttrykker en følelse av å ha greid noe – han har trommet navnet sitt helt alene, og selv drevet aktiviteten

videre. Han har gjort noe som var uventet for musikkterapeuten, som på sin side synes å reagere med overraskelse, glede og anerkjennelse av Matias' utvikling.

### **Eksempel 2, del 2**

Etter at Matias har satt i gang aktiviteten, avbryter musikkterapeuten på nytt for å fortelle om forandringen i dagens aktivitet: fordi de har kun én tromme vil hun klappe stavelsene, og barna skal tromme dem, som vanlig.

*Aktiviteten fortsetter, der terapeuten klapper og barnet trommer ordene. Musikkterapeuten klapper Matias' navn, og han forsøker å imitere, men greier ikke å synkronisere snakking og tromming på verken første eller andre forsøk.*

*Da tar musikkterapeuten en pause, foreviser ikke mer, men hever øyenbrynene mot Matias og hvisker: "Så du!" Da greier han det: "Ma-ti-as!" mens han trommer i takt. Matias fortsetter i samme takt: "Sa-ra", mens han trommer to slag. Musikkterapeuten: "Jaa!" Det blir stille. Musikkterapeuten peker på Herman, mens hun ser på Matias. Herman ser på Matias med åpen munn. Matias avventer litt, før han trommer to slag mens han sier: "Her-man!" Musikkterapeuten: "Jaa!" Herman nikker til Matias.*

#### **4.4.2 Drøfting, del 2**

Eksempelets andre del viser Matias' videre responser på den uvante situasjonen der logopeden og den ene trommen er borte. Fra denne delen av eksempelet vil jeg belyse hvordan Matias viderefører sin måte å utføre aktiviteten på: å slå stavelsene på trommen uten forevisning.

#### **Brudd innenfra**

Musikkaktiviteten fortsetter omtrent som den pleier, med unntak av at musikkterapeuten klapper stavelsene som Matias skal tromme. Denne utvidelsen av musikkaktiviteten kan ses som et brudd som øker vanskelighetsgraden for barna, da de ikke kun kan imitere det musikkterapeuten gjør, men de må omforme klapping til tromming. Musikkterapeuten gir Matias flere forsøk på å gjenta etter henne, og tromme og si sitt eget navn, men han får det ikke helt til, til tross for at han like før greide det på eget initiativ. Det er for øvrig vanskelig å avgjøre hvorvidt det er den økte progresjonen i aktiviteten som gjør det vanskelig for Matias, eller om det kan være noe annet. Når han endelig greier å koordinere tale og tromming er det uten å gjenta direkte etter musikkterapeuten.

## **Sosial kompetanse**

### *Mestringsstrategier*

I kapittel 2 redegjorde jeg for mestringsstrategier, og hvordan disse er formet av ens selvoppfatning, forventninger om mestring og tidligere erfaringer (Fyrand, 2005). Slik jeg tolker Matias’ handlinger i eksempelets del 2, kan det se ut som at han har lært en ny mestringsstrategi. Han erfarte tidligere (i eksempelets del 1) at han mestret oppgaven når han trommet på egen hånd, og derfor, når han nå opplever ikke å mestre det musikkterapeuten foreviser ham, velger han den nye strategien for å mestre. Han velger på nytt å bryte med musikkaktivitetens imiterende struktur, og fortsetter enda en gang på egen hånd ved å tromme ”Sa-ra” helt rytmisk.

I lys av de to mestringsstrategiene *unntakelse* og *konfrontasjon*, kan Matias’ nye strategi, på den ene side, ses som en unntakelse, idet han unngår å utføre aktiviteten på den måten han oppfatter at musikkterapeuten ønsker. Jeg forstår det imidlertid snarere som en strategi for å møte utfordringen – en strategi som inkluderer kreativitet og løsningsorientering. Han tar styring over aktiviteten og viderefører den på en måte han behersker, noe som videre kan knyttes til en improviserende tilnærming, som beskrevet hos blant andre Stensæth (2008b), og økt sosial kompetanse, som beskrevet hos blant andre Ogden & Rygvold (2008).

### **4.4.3 Drøfting, hele eksempel 2**

I den videre drøftingen ser jeg hele eksempelet under ett. Først trekker jeg frem nok et brudd: det utenfra-bruddet som Herman og Sara opplever idet Matias endrer på aktivitetens struktur. Videre drøfter jeg eksempelet i lys av sosial kompetanse og aktivt språk.

### ***Brudd utenfra (for de andre barna)***

Matias bryter med aktivitetens struktur, og endrer den til en form han behersker, noe som blir et brudd i aktiviteten for de andre barna. I det første bruddet som oppstår (i eksempelets første del), der musikkterapeuten snur seg vekk fra Matias og han tar kontroll over situasjonen og trommer alene, opplever jeg at Herman og Sara viser overraskelse. Videre følger de nøye med på Matias med økt konsentrasjon og oppmerksomhet. Overraskelse kan, som nevnt, defineres som ”en tilstand av forhøyet oppmerksomhet på grunn av et forventningsbrudd” (Legare, 2008, s. 12 min oversettelse), og jeg mener det er dette jeg kan se i denne situasjonen: at Herman og Sara får økt oppmerksomhet om musikkaktiviteten og gruppas samhandling på grunn av at Matias gjør noe som bryter med deres forventninger.



Noe annet jeg vil bemerke av barnas responser er hvordan begge barna, og spesielt Herman, følger nøye med når musikkterapeuten peker på Herman i påvente av at Matias skal tromme hans navn. I dette øyeblikket bygges det opp en spenning hvor alle deltakerne har felles oppmerksomhet om dette ene: at Matias skal tromme Hermans navn. Det synes som om spenningen utløses idet Matias mestrer oppgaven, og Herman smiler og nikker anerkjennende til ham.

Gjennom dette opplever jeg at Matias' utvidelse av aktiviteten har bidratt til å øke fellesskapet og den felles deltakelsen i gruppa. Selv om barna er deltakende på hver sine måter, og det kun er Matias som bruker språket direkte i denne hendelsen, ser jeg den som viktig for felles utvikling og progresjon. Som nevnt kan ordet kommunikasjon bety ”å gjøre noe felles” (Jederlund, 2011, s. 18), og i lys av dette kan en se det som skjer i denne musikkaktiviteten som økt kommunikasjon i gruppa, og muligens også økt kommunikativ kompetanse for barna. Jederlund (2011) påpeker at ettersom musikkaktiviteter innebærer kommunikasjon, kan barna gjennom deltakelse i musikkaktiviteter få økt tro på at de kan kommunisere, og få styrket sin ”kommunikative identitet” (Jederlund, 2011, s. 226).

### ***Sosial kompetanse***

I den felles oppmerksomheten som oppstår når musikkterapeuten peker på barna for at Matias skal tromme navnene deres, har gruppa en kollektiv forventning til Matias, og måten han mestrer en slik situasjon på kan si noe om hans sosiale kompetanse (Ogden & Rygvold, 2008). Dersom Matias hadde opplevd dette som et for stort forventningspress kunne han valgt å bryte, ikke innfri forventningene og forlate aktiviteten. Det gjør han imidlertid ikke, og jeg vil trekke frem tre mulig grunner til det: a) den felles oppmerksomheten og deltakelsen holder ham i aktiviteten, b) han har nettopp erfart at han kan mestre det, og c) instrumentet holder ham i aktiviteten.

For det første, punkt a), ser jeg forventningene fra gruppa ikke som et press, men en støtte, da de er sammen i det. På denne måten kan den grunnleggende kommunikasjonen basert på felles oppmerksomhet og trygge rammer ses som en hjelp for Matias til å mestre nye situasjoner, og i dette evne å bruke språket på nye måter. I kapittel 2 beskrev jeg hvordan andres vurderinger og sosial sammenlikning kan være en ytre kilde til selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I lys av dette kan gruppa i denne sammenheng ses som en stryke for Matias, og at han ved å sammenlikne seg med de andre i gruppa, føler seg sterk nok til å stå i situasjonen og mestre den.

## ”Språk på musikkmåten”

Når jeg sammenlikner denne hendelsen med andre episoder i datamaterialet kan det se ut til at både Herman og Sara mestrer språk og deltakelse i større grad, og dermed har større sosial kompetanse enn Matias. De svarer oftere på spørsmål, tar mer initiativ og de både følger og utvider aktiviteter oftere enn Matias. Dette kan føre til at både musikkterapeuten, de andre barna og Matias selv har lavere forventninger til ham. Slik kan en, jamfør Banduras teori (Skaalvik & Skaalvik, 2005), anta at Matias har lavere forventninger om mestring enn de to andre. I denne hendelsen beviser han derimot både for seg selv og de andre at han mestrer, og dermed kan Matias’ nye mestringserfaringer ses som en andre årsak til at han blir værende i aktiviteten.

Gjennom at Matias slik mestrer en utfordrende oppgave, kan det endre hans posisjon i gruppa. Som nevnt i Eksempel 1 hender det ofte at Matias følger med, imiterer og kanskje ser opp til Herman. I lys av det ser jeg Hermans anerkjennende nikk til Matias som særdeles viktig. Jeg opplever Herman som forventningsfull og forhåpningsfull mens han venter på at Matias skal prøve å tromme navnet hans. Nå får Matias en mulighet til å vise seg som en som går foran, leder gruppa, og gjør noe de andre ikke har gjort før, han mestrer den større utfordringen og kan hevde seg i gruppa. Dette kan endre både Matias’ selvoppfatning, hvordan han forventer egen mestring fremover, samt hvordan de andre barna og musikkterapeuten ser på ham.

### ***Instrumentets betydning***

En tredje mulig forklaring på at Matias velger denne mestringsstrategien og blir værende i musikkaktiviteten, kan tilskrives trommen. Tilsvarende hvordan jeg i Eksempel 1 argumenterer for at *leken* holder Herman i aktiviteten, og hvordan han gjennom *lek* utvider den, vil jeg her trekke frem instrumentets betydning.

I bruddet som skapes når musikkterapeuten vender seg til Herman (i eksempelets del 1) oppstår det en pause – en pause som gir rom for at Matias kan utforske trommen og utfolde seg kreativt og på sin måte. Slik bidrar trommen til å holde på konsentrasjonen og motivasjonen hans, og til å stimulere til egenaktivitet selv når aktiviteten ikke fortsetter som han forventet. På denne måten gir trommen ham mulighet til å utnytte bruddet til noe gøy og meningsfullt. En kan forstå det som at trommen tilbyr Matias den strukturen som plutselig manglet i musikkaktiviteten.

Matias utnytter enda en mulighet ved instrumentet: å fange musikkterapeutens oppmerksomhet ved å spille høyere. Han benytter seg samtidig av musikkens strukturerende

faktor, idet han ikke sier ”hør på meg!” eller liknende, men simpelthen begynner på musikkaktivitetens neste del.

I narrativets andre del, der Matias trommer alle barnas navn, viser han at han behersker oppgaven, både øye-hånd-koordinasjonen, og enda viktigere i denne sammenheng, språklig bevissthet idet han trommer stavelsene i perfekt rytmisk tempo. Her kan han gjennom trommen få økt språklig bevissthet, samt at han kan vise de andre at han mestrer.

### **Oppsummering**

Eksempelet viser hvordan Matias’ sosiale kompetanse øker ved at han tør å hevde seg i gruppa og ta ledelsen i en uforutsett situasjon. Dette gir ham en ny posisjon i gruppa, og øker hans deltakelse og videre forventninger om mestring. I denne utvidede situasjonen mestrer han den språklige musikkaktiviteten på nye måter, og får økt språklig bevissthet gjennom tromming av stavelser.

## **4.5 Eksempel 3: Blomster små – ”Jeg kan synge den!”<sup>38</sup>**

Eksempelet er hentet fra en dialog der logopeden viser bilder av ting en kan finne ute i naturen. Alle deltar ivrig i samtalen. Programmet for samlingen kan avsløre at logopeden og musikkterapeutens plan var å bruke ordene fra bildene i en musikkaktivitet, men eksempelet viser hvordan Sara bryter med deres plan og endrer programmet. Narrativet starter midt i samtalen, etter at logopeden har vist to bilder av sola, og de har snakket om hvem som liker sol og hvem som liker regn.

*(...) Logopeden: ” – og når det er sol,” hun snur bildet som viser tre hestehover på nært hold, ”da kommer det – ”*

*Herman: ”Blomstel!” ” – blomstel, gule blomstel!”*

*Matias gjentar: ”Blomster, gule blomster!”*

*Sara sier også: ”Blomster!”*

*Logopeden bekrefter: ”Gule blomster!”*

*Sara: ”Jeg kan synge den.”*

*Logopeden: ”Ja,” mens hun ser ned på bildet. Hun ser så på Sara: ”Kan du synge den sangen?”*

*Sara begynner umiddelbart å synge. De voksne synger med fra første frase:*

---

<sup>38</sup> Fokus for narrativet er Sara, og hvordan hun knytter denne verbale aktiviteten til sang. Derfor er de handlinger valgt ut som viser dette. Til stede er logopeden, som leder aktiviteten, musikkterapeuten, som kommer mer på banen idet en sang knyttes til, Sara, Herman og Matias.

## ”Språk på musikkmåten”

*”Blomster små, gule, blå,  
titter opp av marken nå.  
Vinker til Sara lill,  
for hun er så snill.”*

*Sara vugger frem og tilbake mens hun synger. Hendene ligger fremover, tett sammen, hun rister lett på hendene og vikler fingrene inni hverandre. Hun ser mest på logopedens mens hun synger. Herman synger med på noen ord innimellom. Matias ser fra den ene til den andre mens de synger, og litt uti sangen begynner han å gynge fra side til side.*

*Med en gang verset er ferdig, sier Sara høyt og tydelig: ”Det er sånn sangen –” Hun har et økt tempo på sangen denne gangen, og hun synger alene:*

*”Blomster små, gule, blå,  
tuttejo-m [utydelig diksjon] markeln-nå.  
Vinker til – (hun tar en pause og ser seg om) – Herman till,  
for han er så snill”*

*Hun sitter på samme måte som tidligere, og vikler fingrene enda mer inne hverandre. Idet hun synger ”Herman” trekker hun seg sammen, med armene tettere sammen. Når hun har sunget ferdig ser hun opp på de andre, og smiler.*

### 4.5.1 Drøfting

Fra dette eksempelet vil jeg belyse tre nivåer av brudd: 1) hvordan Sara avbryter dialogen og bruker språket sitt aktivt gjennom sang, samt hva denne atferden kan fortelle om henne, 2) de andres umiddelbare reaksjoner og responser på bruddet, og 3) hvilke følger bruddet får for gruppa som helhet.

#### **Brudd innenfra**

Det avgjørende bruddet i denne hendelsen er hvordan Sara avbryter dialogen ved å synge en sang. Med dette viser hun at hun har skjønt konseptet med språk- og musikkgruppa: ”vi synger om det vi snakker om og om det vi gjør”. Jeg får ikke forståelsen av at Sara kom til samlingen med en plan om å synge denne sangen, men snarere at det var et spontant uttrykk drevet av bildene de så på og av det de snakket om. Kanskje hadde hun nylig lært sangen, og den derfor lå present og lett tilgjengelig for henne; og kanskje var Hermans regleliknende utsagn ”blomster, blomster, gule blomster” en utløsende faktor for at hun ble minnet på den.

Når Sara annonserer at hun vil synge sangen, svarer logopeden ”ja, kan du synge den?” Men slik jeg tolker logopedens tonefall og kroppsspråk ut ifra det jeg kan se på videomaterialet, oppfatter jeg ikke at hun ber Sara om å synge sangen, men snarere at hun bekrefter utsagnet

ved å spørre med de samme ordene. Dermed opplever ikke jeg at Sara oppmuntres til å synge, men hun gjør det likevel. Hun tar selv initiativ og handler på det hun har lyst til, og besvarer logopedens spørsmål ved å begynne å synge. Både voksne og barn følger henne i sangen og det kan tolkes som at dette blir en god, felles opplevelse, der de kan være sammen med Sara i hennes sang. Det blir imidlertid tydelig at det ikke var dette Sara ønsket seg, da hun med en gang sangen avsluttes skynder seg å synge sangen en gang til. Denne gangen synger hun raskere som for å forsikre seg om at ingen skal synge med.

### ***Sosial kompetanse***

#### *Trygghet*

Som allerede poengtert krever det trygghet for å tørre å bryte med en gruppeaktivitet, slik Sara her gjør. Det som ble sagt om Sara før hun kom til gruppa var at hun var stille og ikke viste initiativ. Datamaterialet viser imidlertid flere situasjoner der Sara tør å ta ordet, og slik viser hun gjentakende en aktiv bruk av språk. Dette tolker jeg som at Sara føler seg tryggere i denne lille gruppa enn hun gjør i den store barnehagegruppa, noe jeg tror kan skyldes flere faktorer. En viktig faktor kan være logopedens og musikkterapeutens improvisatoriske holdning, som skaper et miljø hvor ingenting er ”galt”, men alle initiativ er velkomne. Om barna er bevisst dette eller ei ser jeg som sekundært, da jeg tror at selve opplevelsen av å være i et slikt miljø kan påvirke barna. En improvisatorisk holdning skaper, som nevnt, rom for deltakelse, og det kan motivere barna for deltakelse (Ruud, 1990; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

En annen faktor for Saras sosiale trygghet kan være gruppas størrelse. En liten gruppe kan gjøre det lettere for gruppelederne å vise anerkjennelse og oppmerksomhet til alle, noe som er viktig for barnas selvoppfatning og sosiale kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dessuten kan gruppas størrelse gjøre det lettere for Sara å ha tro på seg selv, å se seg selv som viktig i gruppa, samt å tørre å hevde seg. I denne lille gruppa har Sara en annen posisjon enn hun har i den store barnehagegruppa, og slik kan deltakelse i språk- og musikkgruppa påvirke hennes selvoppfatning og identitetsoppfatning, noe som er viktig for hennes evne til selvhevdelse (Pavlicevic, 2003; Ogden & Rygvold, 2008).

Det at dette er ei musikkgruppe kan være en tredje faktor for Saras trygghet og økte deltakelse. Gjennom alle videoopptakene kan en se at Sara viser stor glede av musikk, hun synger ivrig med på sangene og spør flere ganger om å få være med å spille på instrumenter. Det ser ut som at musikk er et område hun både liker og mestrer, og som derfor danner et godt grunnlag for deltakelse. Som redegjort for i kapittel 2.2 er en persons selvoppfatning nært

## ”Språk på musikkmåten”

knyttet til prestasjoner: ens egne og andres vurdering av det en gjør, samt forventninger om mestring senere (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I lys av dette kan en anta at Saras opplevelser av mestring i musikkaktivitetene øker hennes forventning om mestring i gruppa, samt at det kan øke hennes selvoppfatning og dermed gjøre henne tryggere til å delta.

De to sistnevnte faktorene for å forklare Saras økte initiativ i språk- og musikkgruppa kan også knyttes til sosial sammenlikningsteori. Språk- og musikkgruppa tilbyr henne en ny referansegruppe, der hun, ved å sammenlikne seg med de andre, kan oppleve å få en ny posisjon og mestre de sosiale utfordringene i større grad enn i andre grupper (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Ogden & Rygvold, 2008). Dette på den ene siden fordi gruppa er mindre, noe som senker terskelen for å hevde seg, og på den annen side fordi Sara, i språk- og musikkgruppa, blir møtt på et mestringsområde. I denne gruppa er hun ikke ”svakere” enn de andre barna, slik hun antakelig har opplevd i større barnegrupper, men hun kan se seg selv som ”sterk” og som ei som mestrer.

### *Endret rolle*

Gjennom at Sara skaper dette bruddet får hun oppleve en endret rolle, der hun begynner å lede. Hun viser initiativ, setter i gang en ny aktivitet, og hun tør å stå i den helt ut. Jeg ser det som viktig for Sara å få gode mestringsopplevelser på lederroller, slik at hun kan erfare at hun tør og mestrer det å hevde seg i ei gruppe, gå foran og ta ordet. Dette er noe jeg håper hun kan ta videre til andre situasjoner i den store barnehagegruppa, og også der få en endret rolle med mer aktivt språk, slik at deltakelsen i språk- og musikkgruppa får en overføringsverdi (Ogden & Rygvold, 2008).

En annen side ved hennes ”lederrolle” er at hun setter både aktiviteten og hele gruppa inn i en større kontekst. For det første setter hun bilde-aktiviteten inn i en ”språk- og musikk-kontekst”, slik som gruppa pleier å være, med sang til aktivitetene. I et større perspektiv knytter hun linjer mellom den lille språk- og musikkgruppa og den større barnehagegruppa, ved å ta inn denne sangen som både hun og de andre barna har lært der. Noen slike koblinger tror jeg er viktige for at barna lettere skal kunne overføre det de lærer og gjør i språk- og musikkgruppa, til resten av barnehagehverdagen.

### ***Brudd utenfra***

For de andre i gruppa tar aktiviteten her en uventet vending idet Sara begynner å synge. Som nevnt er den umiddelbare responsen å følge henne i utvidelsen – de voksne ved å synge med, og barna ved delvis å synge, delvis å gynges i takt med sangen. Også her kan en forstå

reaksjonene på bruddet som en overraskelse som fører til økt oppmerksomhet og økt opplevelse av fellesskap i gruppa, slik som Legare (2008) skriver om forventningers betydning for barnas oppmerksomhet. Gruppa responderer ved å være felles deltakende i Saras sang, men hun ønsker ikke at de andre skal delta så aktivt. Når Sara synger sangen for andre gang, respekterer de voksne at hun vil synge alene, og de anerkjenner initiativet hennes ved å følge henne tett med øynene og smile.

Sara får aldri noen direkte, verbal respons på sangen sin, men slik jeg opplever dette videoklippet ser det ikke ut til at Sara trenger mer enn den anerkjennelsen hun får. De anerkjenner først ved å gi plass for sangen, og ikke avbryte henne for å fortsette bildeaktiviteten. Videre anerkjenner de ved å synge med, dernest ved å la henne få synge den enda en gang, mens de ivrig følger henne. Det som skjer etter den utvalgte hendelsen er at musikkterapeuten foreslår at de også skal synge for Matias, siden Sara og Herman nå har fått et vers hver. Også dette er en bekreftelse til Sara på at sangen hennes ble godt mottatt.

Datamaterialet viser at Saras initiativ videre anerkjennes ved at musikkterapeuten og logopeden tar inn sangen "Blomster små" som en del av programmet i språk- og musikkgruppa. Aktivitetsoversikten fra andre trinn i analyseprosessen viser deres vurderinger og begrunnelser for å ta inn denne sangen, der begrunnelsene lyder: "synge til hver enkelt, oppmerksomhet på seg, anerkjenne Saras nye aktivitet, sammenheng med bilder og konkrete fra naturen, lett å synge med på". De vurderer med andre ord Saras bidrag som viktig for gruppa, på både sosialt og språklig nivå.

Jeg opplever også at dette bruddet bidrar til å øke samhørigheten og den kollektive tryggheten i gruppa. På dette tidspunktet kjenner ikke barn og voksne hverandre så godt, da dette er tidlig i prosjektperioden. Slik jeg ser det virker det som at Matias trenger noe mer tid for å bli trygg på nye mennesker. Sara viser her en tydelig større trygghet og tillit til den nye gruppesammensetningen, og går foran med et godt eksempel for guttene. Når hun er trygg i gruppa, kan de andre også være det, og jeg tror dette er med på å løse opp stemningen og bedre samholdet. I tillegg blir det et eksempel for de andre barna på at det er lov til å komme med egne initiativ, og at disse blir godt mottatt av de voksne. Vygotskij fremhever, i forbindelse med sine teorier om *den proksimale utviklingszone*, at ikke bare voksne, men også eldre barn er viktige for barns utvikling og læring. I denne hendelsen ser jeg Sara som viktig for guttenes utvikling, ikke fordi hun er eldre, men fordi hun er tryggere og "har kommet lenger" i dette konkrete tilfellet (Tetzchner, 2012).

”Språk på musikk måten”

### ***Sang som uttrykksform***

I dette eksempelet blir sangen et middel for at Sara kan aktivisere språket. Jeg forstår det som at hun benytter seg av muligheter som er i denne gruppa, der sang- og musikkaktiviteter er naturlige måter å delta på, og der hun kan få lov til å synge når hun har lyst til det.

Dersom en ser på Saras kroppsspråk mens hun synger, spesielt når hun synger alene, kan det se ut som hun ikke er helt bekvem med situasjonen. Måten hun trekker seg litt sammen og vikler fingrene inni hverandre på, vitner for meg om en nervøsitet, og som om hun spør om det var greit at hun tok initiativ til en sang de ikke har sunget i gruppa før. Når hun likevel tør å stå i utvidelsen og fullføre den, kan det, i overført betydning, vitne om en evne til å holde ut i krevende situasjoner. Samtidig viser hun at hun tør å improvisere og kaste seg utpå og gjøre noe verken hun eller de andre barna har gjort før, noe som også kan være overførbart til andre situasjoner.

Slik jeg ser det blir sangen her et middel for at Sara tør å hoppe ut i denne nye situasjonen, og for at hun tør å bli værende i den. Sangen blir en arena hvor hun mestrer og tør å bruke språket aktivt, og hun bruker sangen til å ta plass i gruppa. Dette knytter jeg, som nevnt, til mestringsopplevelser og deres betydning for selvoppfating (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Jeg vil påpeke at Sara ikke har ”perfekt” uttale av ordene i sangen. Når det likevel kan oppleves som mestring for henne, ser jeg det i sammenheng med den musikkterapeutiske grunnlagstenkningen som heier frem alt barna bringer inn. Ettersom logopeden og musikkterapeuten var opptatt av at barna skulle få aktivisere det språket de har, er det av avgjørende betydning at de ikke korrigerer uttalen hennes, men lar henne synge med sitt eget språk.

Saras sang kan forstås som en uttrykksform – en måte å uttrykke trygghet og deltakelse på. Gjennom denne kan hun hevde seg i gruppa, få oppleve en ny rolle, og se seg selv, og bli sett av andre, som ei jente som tar initiativ og mestrer sosiale situasjoner. På denne måten bidrar sangen til å gi Sara økte handlemuligheter, jamfør Ruuds (1990) definisjon av musikkterapi.

### ***Oppsummering***

Denne se-på-bilde-aktiviteten så i utgangspunktet ikke ut til å oppfylle formålet om å gjøre ”språk på musikk måten”, da den ikke inkluderte musikk. Sara sørger imidlertid for å kombinere de to elementene tettere, ved å skape et brudd i dialogen og innføre en ny sang. Her viser hun initiativ og sosial kompetanse, og hun bruker språket aktivt gjennom sang. Sangen blir godt møtt av både barn og voksne, og den går derfor inn som en fast del av gruppas program.



## 5 Oppsummerende diskusjon

Dette kapittelet oppsummerer noen av drøftingene gjort i kapittel 4. De tre utvalgte eksemplene behandles parallelt, og sentrale elementer ved barnas språklige deltakelse diskuteres. Først argumenterer jeg for språkets sosiale karakter, dernest for musikkens plass i arbeidet med barnas språk. Videre vektlegges spontaniteten i barnas aktivisering av språket gjennom deltakelse i musikkaktivitetene, før jeg foreslår et mulig konkluderende svar på problemstillingen.

### 5.1.1 Sosialt språk

I kapittel 3 gjorde jeg rede for hvordan musikkterapeuten og logopeden la vekt på a) sosial trygghet og b) språkbeherskelse i planleggingen av gruppesamlingene, for å stimulere barna til å aktivisere språket sitt. Gjennom eksemplene i kapittel 4 blir det imidlertid tydelig at barna, med sine brudd og responser på brudd, også bidro, sammen med de voksne, til å øke enten et av de to elementene eller helheten av dem.

I eksempel 1 førte Hermans brudd til en økt helhetlig sammenheng, jamfør den domenegenerelle utviklingen som beskrevet i kapittel 2 (Jederlund, 2011; Tetzchner, 2012). Aktiviteten knyttet i utgangspunktet motorisk aktivitet sammen med at logopedene benevnte bevegelsene, men med Hermans utvidelse begynte også barna å benevne bevegelser, og også å finne på nye bevegelser.

I eksempel 2 skjedde det et brudd utenfra, som påvirket Matias' deltakelse i situasjonen. Gjennom hans responser i form av brudd med den vante strukturen i aktiviteten økte progresjonen, og Matias fikk vise seg som sterkere på språklig bevissthet enn gruppelederne hadde forventet av ham.

Aktiviteten som gruppa holdt på med idet eksempel 3 startet, inkluderte i utgangspunktet ikke musikk. Riktig nok kan aktivitetsoversikten og programmet for samlingen avsløre at musikkterapeuten og logopedene planla å bruke ordene fra bildene inn i en musikkaktivitet senere, men den sangen som Sara tok inn i gruppa viste seg å være enda bedre egnet. Dermed bidro Saras brudd til å knytte de to elementene tettere sammen, og følgelig til økt stimulering av barnas aktive språk.

Med andre ord kan drøftingene av de tre eksemplene i kapittel 4 tyde på det som blant andre Vygotskij påpeker – at språk skapes og læring skjer i samspill mellom mennesker, og at

## ”Språk på musikkmåten”

språket først er sosialt, dernest psykologisk (Tetzchner, 2012). Språket er ikke kun noe som overføres fra voksne til barn, ei heller noe medfødt som ligger latent i barna og som trer frem når de trenger det (jf. blant annet nativistiske teorier). Alle de tre eksemplene kan vise hvordan barn og voksne sammen skaper et godt læringsmiljø og gode relasjoner som stimulerer til samspill og kommunikasjon. Videre viser eksemplene hvordan logopedens og musikkterapeutens gjennomtenkte planer var viktige for gode samlinger i gruppa, men like fullt hvor viktig den felles opplevelsen og meningsutvekslingen var for progresjonen og den aktive deltakelsen. Jeg vil påpeke at da hensikten med språk- og musikkgruppa var å stimulere barna til aktiv bruk av språk, og ikke kun til beherskelse av språket som system, var nettopp en sådan vektlegging av barnas egne bidrag viktige. Ved at barna opplevde at deres meninger og innspill betydde noe, kunne deres selvoppfatning øke, og deres evne til selvhevdelse likeså (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Ogden & Rygvold, 2008).

### 5.1.2 Musikkens plass

I teorikapittelet fremhever jeg flere teorier fra pedagogikken om hvordan aspekter som læringsmiljø, selvoppfatning, forventninger om mestring og sosial kompetanse gjensidig avhenger av hverandre, og er avgjørende for barns tilegnelse og bruk av språk. En kan spørre seg hvorvidt ei språk- og musikkgruppe er bedre egnet enn ei ren språkgruppe for å stimulere barns aktive språk. Som mulig svar på dette vil jeg trekke frem den betydningen musikken kan ha for slike sosiale aspekter, og for aktivisering av språket.

Som påpekt i kapittel 2, fremhever Pape (2006) blant annet betydningen av å etablere et miljø hvor den enkeltes initiativ blir anerkjent og som motiverer for deltakelse. Motivasjon blir av Skaalvik & Skaalvik (2005) fremhevet som helt sentral for utvikling av selvoppfatning og for evne til og ønske om å delta i sosiale situasjoner. Det er kjent fra erfaringer fra musikkterapeutisk arbeid at musikkaktiviteter tilbyr gode muligheter for deltakelse (1990). Musikkaktiviteter kan fremme motivasjon for barna, på den ene side ved at musikken kan virke aktiverende og engasjerende, og på den annen side ved at musikken kan gi responser som gir umiddelbare mestringsopplevelser.

Litteratur fra både pedagogikk (blant annet Skaalvik & Skaalvik (2005) og Pape (2006)) og musikkterapi (blant annet Ruud (1990), Næss (1999) og Jederlund (2011)) kan vitne om struktur og faste rammers betydning for utvikling og læring. Strukturen gir på den ene side forutsigbarhet og trygghet, og på den annen side *noe å bryte med*, og den danner dermed et grunnlag for improvisasjon. Musikkaktiviteter er, som beskrevet i kapittel 2, godt egnet for å

skape struktur i en gruppe, fordi barna lett kan lære melodiske og rytmiske motiver i sanger, eller at del to i en musikkaktivitet følger etter del én. Dermed kan en tenke seg av deltakelse i musikkaktiviteter bidrar til å skape en økt trygghet i gruppa, da de tydeliggjør hvilke forventninger som finnes. Strukturene i musikkaktivitetene kan også lekes med eller endres, noe som kan føre til økt oppmerksomhet, økt opplevelse av fellesskap og til spontant økt bruk av språk (Ruud, 1990).

I eksempel 2 og 3 får musikkelementer en sentral plass i det musikkterapeutiske arbeidet med å stimulere barnas språk. Eksempel 2 viser hvordan trommen holder Matias' konsentrasjon i musikkaktiviteten, og hvordan han bruker den til å fange de andres oppmerksomhet og fortsette aktivitetens struktur. Sara bruker, i eksempel 3, sangen som en måte å ta plass i gruppa og bruke språket på.

Videre kan en si at både trommen, i eksempel 2, og sangen, i eksempel 3, er konkrete uttrykk for språket. Gjennom å spille på instrumenter får barna umiddelbar respons på sine bevegelser, og slik blir lyden noe konkret de kan forholde seg til. I musikkaktiviteten "Trommen går rundt" settes trommens lyd i sammenheng med ordenes stavelser, og slik kan ordnes oppbygning bli mer konkrete for barna. Sang knytter tilsvarende musikk og språk sammen på en naturlig måte, og en kan si at sangen representerer språket konkret.

Med andre ord kan en konkludere med at musikkaktiviteter kan fungere som gode middel for å oppnå kontakt og trygghet i gruppa, for å holde på konsentrasjonen, og som strukturerende faktorer som det kan lekes med og improvisere over.

### **5.1.3 Spontanitet**

Studiens formål om å "stimulere til aktiv bruk av språk" indikerer at barna allerede har et språk, og at det er dette eksisterende språket en søker å aktivere. Med andre ord er musikkterapeuten og logopedene ikke opptatt av å korrigere barna, men snarere å oppmuntre dem til å bruke språket de har. Som kjent fra barns normale språkutvikling utvikles språket parallelt på de ulike nivåer. Allerede i 1–3-årsalderen behersker barn deler av språket fra både fonologisk, morfologisk og syntaktisk nivå, og de begynner å praktisere dette parallelt med at ferdighetene innenfor de ulike nivåene utvikles (Høigård, 2006). Fra dette kan en se at det naturlige for barna er å få lov til, og å motiveres til, å bruke det språket de har, og videreutvikle dette i sitt tempo.

## ”Språk på musikk måten”

I grunnleggende musikkterapeutisk tankegang er en opptatt av anerkjennelse og å legge til rette for deltakelse og initiativ ut ifra det enkelte barns ressurser. I tillegg vektlegger en å åpne for en improviserende holdning som ikke vurderer deltakelse som ”rett” eller ”gal”. En slik holdning kan også virke motiverende på barnas deltakelse (Ruud, 1990; Trondalen, 2004; Ruud, 2008a; Stensæth, 2008b). Eksemplene i kapittel 4 viser at barna, i språk- og musikkgruppa, oppmuntres til å delta med og å aktivisere sitt språk som det er gjennom slike holdninger hos musikkterapeuten og logopeden. I tråd med dette viser eksemplene at aktiviseringen av språket gjennom musikkaktivitetene skjer helt spontant – gjennom deltakelse i musikkaktiviteter som strukturerer, motiverer og engasjerer, tar barna spontant i bruk språket sitt, uten at det oppleves som språktrening.

Spontanitet kan knyttes til improvisasjon og lek, idet en lar seg rive med i en altoppslukende bevissthetstilstand, som leken kan være, og handler ut ifra et her-og-nå-perspektiv (Olofsson, 1993). Dersom lek er ”barnets livsform”, som Høigård omtaler den (Høigård, 2006, s. 77), vil jeg hevde at barn som bruker språket på en lekende og spontan måte, lettere kan overføre det til resten av hverdagen sin. I lys av dette vil jeg hevde at musikk og musikkaktiviteter innehar muligheter som stimulerer til naturlige måter å utvikle et aktivt språk på, nettopp gjennom den spontane deltakelsen.

### **5.1.4 Konklusjon**

Der studiens problemstilling spør etter på hvilken måte deltakelse i musikkaktiviteter kan stimulere til aktiv bruk av språk, er det mange elementer som kan trekkes frem i søk etter mulige svar. De elementene jeg har funnet og valgt å fokusere på er faste rammer og en improvisatorisk holdning som legger til rette for at brudd kan skje. Et mulig svar på problemstillingen kan dermed være at deltakelse i musikkaktiviteter i språk- og musikkgruppa kan stimulere til aktiv bruk av språk ved at musikkaktivitetene og måten de blir brukt på gir rom for improvisasjon over trygge strukturer og rammer. Improvisasjonene skjer i form av brudd, enten ved at barna selv skaper brudd i musikkaktivitetene eller i samlingene, eller ved at det skjer forventningsbrudd utenfra som barna responderer på. Gjennom deltakelse i musikkaktivitetene inntar barna en lekende, improvisatorisk holdning, hvor de aktiviserer språket sitt spontant.

## 6 Avslutning

Denne studien har stilt spørsmålet *”På hvilken måte kan deltakelse i musikkaktiviteter i ei språk- og musikkgruppe stimulere til aktiv bruk av språk for førskolebarn?”* For å studere dette valgte jeg en case – ei gruppe barn som jeg, i rollen som musikkterapeut, kunne lede sammen med en logoped. Logopeden og jeg var inspirert av en aksjonsforskningsmodell og planla, gjennomførte og evaluerte gruppesamlingene i tverrfaglig samarbeid. Som metoder for datainnsamling brukte jeg deltakende observasjon og videoobservasjon, med fyldige notater fra begge observasjonsmetodene. Gjennom flere analyseprosesser fant jeg fenomenet brudd som en forklaring på når og på hvilken måte barna bruker språket aktivt. Strukturer og rammer, sammen med en improvisatorisk holdning danner grunnlaget for at brudd kan skje. På den ene side skjer brudd som forventningsbrudd, idet barnets forventninger om de faste strukturene brytes. På den annen side kan barnet selv improvisere og skape brudd med det faste. Både når barna selv skaper brudd, og når de viser evne til å tilpasse seg forventningsbrudd, viser de at de behersker både språket og den sosiale situasjonen. Slik blir språk- og musikkgruppa en treningsarena hvor barna aktiviserer språket sitt spontant gjennom musikkaktivitetene.

Som nevnt i innledningen kan denne eksplorerende studien fungere som en pilotstudie for videre forskning (Sander, 2006). Gjennom andre, og flere typer studier, kan feltet studeres ytterligere, og en kan få en bredere forståelse av hvordan musikk og musikkaktiviteter kan bidra til å stimulere førskolebarn til økt bruk av språk.

Denne studien forteller kun om hva som skjedde i akkurat denne gruppa, ledet av meg som musikkterapeut og Ingvild som logoped. Videre har jeg gjennom analyseprosessene vært nødt til å redusere datamaterialet og velge ut noen få deler, som jeg har drøftet og reflektert over på min måte og på bakgrunn av min forståelse. Dermed gir ikke studien et fullt bilde av sammenhenger mellom deltakelse i musikkaktiviteter og førskolebarns aktive språk, og den kan ikke generaliseres til å gjelde alle slike grupper. Jeg håper imidlertid den kan tjene som inspirasjon for musikkterapeuter og andre som jobber med barns språklige utvikling, og at den kan bidra til økt forståelse for betydningen av tverrfaglig samarbeid mellom logopeder og musikkterapeuter.

## Litteraturliste

- Aasgaard, T. (2002). *Song creations by children with cancer: process and meaning*. Aalborg: Doktoravhandling, Aalborg Universitet.
- Alvesson, M., & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och refletion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Bjørkvold, J.-R. (2001). *Det musiske menneske. Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. (6. utg.). Oslo: Freidig Forlag.
- Bjørndal, C. R. (2004). Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning – fra salmer til jazz i kjøkkenet. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. (ss. 117–141). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brudd. (udatert). *ordnett.no*. Hentet 26. april 2013 fra Kunnskapsforlaget ANS: <http://www.ordnett.no/search?search=brudd&lang=no>
- Bruscia, K. E. (1987). *Improvisational Models of Music Therapy*. Springfield IL: Charles C Thomas Publisher.
- Bruscia, K. E. (1998). *Defining Music Therapy* (2. utg.). Gilsum: Barcelona Publishers.
- Bråten, S. (Red.). (1998). *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2009). *Redusert samtykkekompetanse. Bakgrunn*. Hentet 10. mai 2013 fra Forskningsetiske komiteer: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Redusert-samtykkekompetanse/Bakgrunn/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2010a). *Forskerrollen*. Hentet 10. mai 2013 fra Forskningsetiske komiteer: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/5-Forskerrollen/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2010b). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Hentet 6. februar 2013 fra Forskningsetiske komiteer: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2013). *Konfidensialitet*. Hentet 10. mai 2013 fra Forskningsetiske komiteer: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/God-forskningspraksis/Konfidensialitet/>

- Dileo, C. (2000). *Ethical Thinking in Music Therapy*. Cherry Hill, NJ: Jeffrey Books.
- Engen, R. B. (2012). *En dramatisk musikkterapi*. Oslo: Masteroppgave i musikkterapi, Norges musikkhøgskole.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fyrand, L. (2005). *Sosialt nettverk. Teori og praksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: selected essays*. New York: Basic Books Inc. Hentet 5. april 2013 fra <http://books.google.no/books?id=BZ1BmKEHti0C&printsec=frontcover&hl=no#v=onepage&q&f=false>
- Geertz, C. (2000). *Local knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*. (3. utg.). Basic Books Inc. Hentet 5. april 2013 fra <http://books.google.no/books?id=cp5XkRVbixAC&printsec=frontcover&hl=no#v=onepage&q&f=false>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (ss. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. (2. utg.). Ad Notam Gyldendal A/S.
- Hermundstad, B. A. (2008). Humor og musikkterapi. I G. Trondalen, & E. Ruud, *Perspektiver på musikk og helse*. (ss. 289–297). Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3. Norges musikkhøgskole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Hodne, I. H. (2008). Musikkterapeutene som profesjonsgruppe i Norge. I G. Trondalen, & E. Ruud, *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi* (ss. 219–241). Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3. Norges musikkhøgskole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Bergen: Kunnskapsdepartementet.
- Jakhelln, R. (2004). Om å forske og lære i trange rom. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. (ss. 47–63). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jederlund, U. (2011). *Musik och språk. Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling og lärande*. Stockholm: Liber AB.
- Johns, U. (1996). *Songs we can share. Sanger mellom oss*. Oslo/Nesoddtangen: Musikkpedagogisk Forlag A/S.

## ”Språk på musikkmåten”

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid - perspektiv og strategi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Legare, C. H. (2008). *The Development of Causal Explanatory Reasoning*. The University of Michigan. Hentet 5. april 2013 fra [http://books.google.no/books?id=Wy9hnZg16ZEC&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.no/books?id=Wy9hnZg16ZEC&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Madsen, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. (ss. 143–162). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Næss, T. (1999). *Den mystiske boks*. Oslo/Nesoddtangen: Musikkpedagogisk forlag.
- Ogden, T., & Rygvold, A.-L. (2008). Spesialpedagogisk praksis. I A.-L. Rygvold, & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (ss. 15–37). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olofsson, B. K. (1993). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Pape, K. (2006). *Se hva jeg kan 'a! Barnehagen som læringsarena* (2. utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Pavlicevic, M. (2003). *Groups in Music: Strategies from Music Therapy*. London og Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Ruud, E. (1979). Musikkterapi. I E. Ruud, *Musikk i skolen. Temahefte. Musikkterapi*. (Særtrykk av ”Musikk i Skolen” nr. 4 – 1979). Oslo: Flisa Boktrykkeri A/S.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum forlag.
- Ruud, E. (2008a). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I G. Trondalen, & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*. (ss. 5–28). Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3. Norges musikkhøgskole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Ruud, E. (2008b). Hvorfor musikk som terapi? I G. Bjursell, & L. V. Westerhäll (Red.), *Kulturen och hälsan. Essäer om sambandet mellan kulturens yttringar och hälsans tillstånd*. (ss. 75–103). Santérus Förlag.
- Rønholt, H. (2003). Didaktiske irritationer. I H. Rønholt, S.-E. Holgersen, K. Fink-Jensen, & A. M. Nielsen, *Video i pedagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse* (ss. 106–153). København: Institut for Idræt, Københavns Universitet og Forlaget Hovedland.



- Sander, K. (2004). *Hva er en metode?* Hentet 14. februar 2013 fra Kunnskapssenteret.com: <http://www.kunnskapssenteret.com/articles/2484/1/Hva-er-en-metode/Hva-er-en-metode.html>
- Sander, K. (2006). *Valg av forskningsdesign og analyseplan.* Hentet 14. februar 2013 fra Kunnskapssenteret.com: <http://www.kunnskapssenteret.com/articles/3325/1/Valg-av-forskningsdesign-og-analyseplan/Hvilket-forskningsdesign-bor-jeg-velge-og-hva-skal-analyseplanen-gi-svar-pa.html>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data* (4. utg.). Los Angeles: Sage Publications Ltd.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø.* Otta: Tano AS.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeijsters, H., & Aasgaard, T. (2005). Qualitative Case Study Research. I B. L. Wheeler (Red.), *Music Therapy Research*. (2. utg., ss. 440-457). Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research.* California: Sage Publications, Inc.
- Stensæth, K. (2008a). *Musical answerability. A Theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action.* Oslo: Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole.
- Stensæth, K. (2008b). Musikkterapi som kjær-leik. Eit karnevalsk skråblikk på forholdet mellom fenomen som leik og musikkterapeutisk improvisasjon. I G. Trondalen, & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi.* (ss. 111–121). Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3. Norges musikkhøgskole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Stige, B. (2005). Participatory Action Research. I B. L. Wheeler (Red.), *Music Therapy Research* (2. utg., ss. 404–415). Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Stjernstrøm, E. (2004). Postlæring – det er aldri for sent ... Kompetanseutvikling i Posten med deltakerorientert aksjonsforskning som strategi. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning. I skole og utdanning.* (ss. 211–230). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

## "Språk på musikkmåten"

- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori, for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. (ss. 13–30). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. I M. Bullowa (Red.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. (ss. 321–348). Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. I S. Bråten (Red.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. (ss. 15–46). Cambridge University Press.
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner : en musikkterapistudie av "signifikante øyeblikk" i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. Oslo: Doktorgradavhandling, Norges musikkhøgskole.
- Universitetet i Oslo, Språkrådet. (2010). *Følge*. Hentet 26. april 2013 fra Bokmålsordboka: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=f%F8lge&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Universitetet i Oslo, Språkrådet. (2010). *Utvide*. Hentet 26. april 2013 fra Bokmålsordboka: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=utvide&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Vedeler, L. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vetland, B. (2007). *Oppvekst. Kommunikasjon og samhandling*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK.
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research : Design and Methods* (4. utg.). Los Angeles: Sage Publications.
- Øvergaard, R. (2006). *Vi har et rytmeegg på hodet og maler nesa grønn : bruk av musikalske aktiviteter for å fremme talespråkutviklingen hos førskolebarn med språkvansker*. Oslo: Masteroppgave i Musikkterapi, Norges musikkhøgskole.

## Musikkaktiviteter

Frisk, Rita Strand (1993). Hei, alle sammen. I Næss, Tom (red.) *Syng og lær. En tverrfaglig sang- og aktivitetsbok*. Oslo: Musikkpedagogisk Forlag A/S.

Johansen, Siri Hjorth (upublisert). Nå må vi si 'Ha det bra' og tusen takk for timen. Upublisert.

Nilsen, Lillebjørn (1995). Er de'kke rart? *Haba Haba – Lillebjørn Nilsens barneviser*. [Lyd-CD]. Grappa musikkforlag AS.

Nilsen, Lillebjørn (1995). Haba haba! *Haba Haba – Lillebjørn Nilsens barneviser*. [Lyd-CD]. Grappa musikkforlag AS.

Nordoff, Paul & Robbins, Clive (1968). *Fun for four drums. A rhythmic game for children, with four drums, piano and a song*. Bryn Mawr, PA: Theodore Presser Company.  
Norsk oversettelse: "Trommen går rundt".

## Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr: 985 321 884

Rita Strand Frisk  
Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi  
Norges musikkhøgskole  
Postboks 5190 Majorstua  
0302 OSLO

Vår dato: 22.03.2012

Vår ref:30029 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30029	<i>Musikk og språkutvikling</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Rita Strand Frisk</i>
<i>Student</i>	<i>Therese Larsen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Therese Larsen, Eilert Sundts gate 11 A, 0259 OSLO

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@iuh.no  
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ NSD: SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 30029

Basert på de opplysninger vi har mottatt om gjennomføringen av prosjektet, kan personvernombudet ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det tas høyde for at det kan fremkomme personidentifiserende opplysninger i forbindelse med videoobservasjon, men så lenge videoopptakene ikke lagres eller overføres til PC, vil denne behandlingen ikke være omfattet av meldeplikten. Videoopptakene oppbevares nedlåst og slettes etter transkripsjon, senest ved prosjektslutt.

Personvernombudet legger til grunn at opptakene ikke merkes med navn, eller kode som viser til navn. Vi legger videre til grunn at man ved transkripsjon av observasjoner, loggskrivning eller annen overføring av data til PC, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

”Språk på musikkmåten”

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Informasjon om prosjektet

### Til foreldre/foresatte for barna i språkgruppa

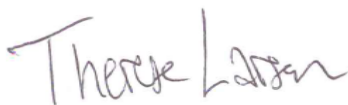
Oslo, 27. februar 2012

Jeg studerer til master i musikkterapi ved Norges Musikkhøgskole. Frem til våren 2013 skal jeg jobbe med et masterprosjekt om barn og språkutvikling. Jeg ser på hvordan musikk og musikkaktiviteter kan stimulere til språkutvikling i en barnehagegruppe. Dette semesteret er jeg i praksis hos musikkterapeuten i bydelens pedagogiske fagteam, og er med i språkgruppa i barnehagen hver tirsdag.

I perioden april-mai 2012 vil det bli gjort systematiske videoopptak i denne gruppa 4-8 tirsdager. Dette vil danne data for analyse, som viktig dokumentasjon for min masteroppgave i musikkterapi ved Norges Musikkhøgskole.

Oppgaven forventes ferdig våren 2013. Den vil være tilgjengelig for lesing hvis ønskelig.

Vennlig hilsen



Therese Larsen,  
Masterstudent i musikkterapi, Norges Musikkhøgskole



**NORGES MUSIKKHØGSKOLE**  
The Norwegian State Academy of Music

**Norges musikkhøgskole**  
Postboks 5190 Majorstua  
0302 Oslo

Tel: +47 23 36 70 00  
Faks: +47 23 36 70 01  
E-post: mh@nmh.no

**Besøksadresse**  
Slemdalsveien 11  
0369 Oslo

**Internet**  
<http://www.nmh.no>

**Saksbehandler**  
Navn: Rita Strand Frisk  
E-post:  
[rita.s.frisk@nmh.no](mailto:rita.s.frisk@nmh.no)  
Tlf: +47 23 36 72 55  
Mob: +47 995 03 075

## Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

### Til foreldre/foresatte for barna i språkgruppa

Som en viktig del av datainnsamlingen til et masterprosjekt i musikkterapi ved Norges Musikkhøgskole er det hensiktsmessig å bruke video for dokumentasjon.

På bakgrunn av dette ber jeg om tillatelse til at ditt barn, som en del av språkgruppa, blir tatt video av. Videoen vil bli slettet når oppgaven er godkjent, senest desember 2013.

### Samtykkeerklæring

Jeg/vi gir herved tillatelse til at det blir gjort videoopptak i språkgruppa som mitt/vårt barn er en del av i barnehagen.

Barnets navn: \_\_\_\_\_

Tillatelsen blir gitt under følgende forutsetninger:

- Barnas anonymitet blir ivaretatt
- Opptakene behandles forsvarlig
- Opptakene skal kun sees av Therese Larsen og hennes veileder(e), samt pedagogisk fagteam i bydelen
- Opptakene slettes ved prosjektets slutt

Sted og dato: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_



**Norges musikkhøgskole**  
Postboks 5190 Majorstua  
0302 Oslo

Tel: +47 23 36 70 00  
Faks: +47 23 36 70 01  
E-post: mh@nmh.no

**Besøksadresse**  
Slemdalsveien 11  
0369 Oslo

**Internet**  
<http://www.nmh.no>

**Saksbehandler**  
Navn: Rita Strand Frisk  
E-post:  
[rita.s.frisk@nmh.no](mailto:rita.s.frisk@nmh.no)  
Tlf: +47 23 36 72 55  
Mob: +47 995 03 075