

Hva slags fag er musikk – i barnehagen?

Torill Vist

Innledning

Av og til har jeg lurt på hva Geir Johansen tenker når vi – som sensorer i muntlig eller skriftlig sammenheng – atter en gang får studenters versjoner av hva slags fag musikk er og kan være, tydelig inspirert av *Musikkundervisningens didaktikk* (Hanken & Johansen, 1998, 2013). Med en såpass flittig brukt lærebok, har det vært gode muligheter for forfatterne til å se avtrykkene av boka hos andre, og ikke minst hvor mange forskjellige nyanser av forståelse og misforståelse, spennende nytenkning og mangel på sådan som trer fram når ens egen teori anvendes av andre.

Under vårens felles sensorarbeid falt derfor tematikken for dette festskriftets artikkel nærmest i fanget på meg: Skal jeg skrive noe fra min musikkpedagogiske hverdag som også forteller noe om Geir Johansens betydning for den, så må det være å bruke noe fra hans og Ingrid Hankens bok, og valget falt på *hva slags fag musikk kan være*. I dette temaet viser de til Nielsen (1994) som sin primære inspirasjon, og det preger også denne teksten, men det er først og fremst Hanken & Johansens inndeling som brukes her. Siden inndelingen stort sett er den samme i begge utgavene (1998; 2013), bruker jeg sitater og formuleringer fra Hanken & Johansen (1998) når jeg nå spør: *Hva slags fag er musikk – i barnehagen?*

Notatene i marginen på mitt eksemplar av bokas førsteutgave avslører at det ikke er første gang jeg har bladd tilbake til disse læreboksidene, heller ikke i forskningsøyemed. Men det er første gangen jeg ser sidene i møte med barnehagediskursen, og når jeg velger det denne gangen, er det ikke bare fordi barnehagediskursen preger min arbeidsdag: Vi trenger å forankre barnehagens musikkaktivitet tydeligere i tradisjonell musikkpedagogisk grunnlagstenkning og kjernet teori – og å reflektere rundt faget innenfor en musikkpedagogisk diskurs, ikke bare barnehagediskursen.

Fagets profil

«Hva slags fag er musikk – i barnehagen?» spør jeg i tittelen. Noen vil kanskje spørre om faget musikk finnes der i det hele tatt (Vist, 2017b). Både i barnehagens- og barnehagelærerutdanningens gjeldende planer (Kunnskapsdepartementet, 2012, 2017) er musikkfaget nå bakt inn i et bredere estetisk fagområde kalt «Kunst, kultur og kreativitet.» Dessuten; kan det kalles musikkpedagogikk når barnehagelærere med 7–10 obligatoriske studiepoeng innen musikk bruker musikken i sitt pedagogiske arbeid?

I barnehagelærerutdanningen har vi i det minste obligatorisk musikkundervisning for alle (Kunnskapsdepartementet, 2012), og lav musikkpedagogisk kompetanse kjenner vi også fra mer sentrale områder av faget uten at det påvirker fagbetegnelsen. Det *barne* møter – uavhengig av studiepoeng og fagbetegnelser – er like fullt musikkpedagogisk virksomhet, med musikken tidvis som virksomhetens mål og tidvis som hjelp til å fremme annet læringsinnhold. I gjeldende *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) sies det eksplisitt at «Barnehagen skal bruke ulikt materiell (...) og musikk i arbeidet med fagområdene» (ibid.: 47). Musikk synes, ut fra planen, å skulle være gjennomløpende i barnehagehverdagen.

Musikk som estetisk eller musisk fag i barnehagen?

Hvis begrepet musikk er nedtonet i planene, til fordel for begreper som kunst og estetikk, kan det allerede si noe om hva slags fag musikk er i barnehagen. I Nielsens (1994) terminologi nærmer vi oss da et polyestetisk fag, en form for estetisk oppdragelse, der «den erkendelse som kommer i stand ved umiddelbar sansning og perception» står sentralt (ibid.: 231). Dette er velkjente formuleringer i barnehagens og barnehagelærerutdanningens diskurser, (se f.eks. Gryte, 2012; Hohr, 2005; Vist, 2017a).

Hanken & Johansens omtale av musikk som estetisk fag peker noe mer tilbake på oppfatningen av estetikk som læren om det skjønne i kunsten. Men også de skriver at denne oppfatningen er blitt utfordret, og at «kunsten er et redskap for å kunne erkjenne verden og oss selv» (Hanken & Johansen, 1998: 171). Konklusjonen deres er at musikk som estetisk fag «innebærer at den sansemessige og erfaringsbaserte omgangen med musikk som klingende fenomen må stå i sentrum» (ibid.), så da kan

vi vel enes om at musikkfaget i barnehagen er et estetisk fag, også i deres terminologi.

En av tendensene i det 21. århundres estetiske teori er å løfte fram relasjonene mellom kunstverket, kunstnere og andre aktører i kunstmøtet (se blant annet Bourriaud, 1998/2002; Fischer-Lichte, 2008). Dette er ikke framtrødende hos Hanken og Johansen, men i omtalen av det musiske faget, og mellomkrigstidens musiske bevegelse, blir i alle fall fellesskapet beskrevet som sentralt. Med barnehagens fokus på samspill og tilknytning, får kunstmøter et klart relasjonelt fokus, og både gjeldende og forrige rammeplan innleder fagområdet «Kunst, kultur og kreativitet» med setninger som åpner for relasjonell estetisk tenkning. Men gjeldende plan illustrerer samtidig spennet i faget, der fokus på selvuttrykk og kunstopplevelser brynes mot både relasjonelle tendenser, tradisjonell danningstenkning, og musisk tankegods rundt improvisasjon og skapende aktivitet:

Opplevelser med kunst og kultur i barnehagen kan legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid. I barnehagen skal barna få estetiske erfaringer med kunst og kultur i ulike former og organisert på måter som gir barna anledning til utforskning, fordypning og progresjon. Barna skal støttes i å være aktive og skape egne kunstneriske og kulturelle uttrykk. Barnehagen skal legge til rette for samhørighet og kreativitet ved å bidra til at barna får være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk. (Kunnskapsdepartementet, 2017: 50)

Hos Hanken & Johansen er altså skillet mellom estetisk og musisk tydeligere enn i barnehagediskursen, delvis ut fra den nevnte vektleggingen av skjønnheten som estetikkens idé. Men også de er preget av Jon-Roar Bjørkvolds bruk av begrepet musisk, og de forholder seg derfor også (i større grad her) til barn i barnehagealder. De legger her vekt på at barn ofte har en helhetlig forståelse av musikk (de skiller eksempelvis ikke dansen fra sangen), og musikkpedagogikken må være «et bidrag til å utvikle *hele mennesket*» (Hanken & Johansen, 1998: 173). Videre skal barn får være barn, ikke minst i forhold til det å verdsette spontansangen og andre elementer i barnekulturen. Dette harmonerer godt med formuleringene om barnet i sentrum og barndommens egenverdi i gjeldende rammeplan, og – vil jeg påstå – med barneynet i gjeldene barnehagepraksis. Ut fra Hanken og Johansens terminologi, blir derfor musikk i barnehagen – også 30 år etter *Det musiske menneske* (Bjørkvold, 1989) – et musisk fag, men faget omtales i dag oftere som et estetisk fag, slik begre-

pet brukes i barnehagediskursen. Et søk på «musikk» i gjeldende rammeplan gir faktisk ingen treff.

Musikk som kunnskapsfag og ferdighetsfag?

Selv om Hanken og Johansen (1998) ellers ofte forfekter et bredt kunnskapsbegrep, definerer de kunnskapsfaget musikk som kunnskap *om* musikk. Korpsbevegelsen hadde tidligere tradisjon for å starte med teoretiske notekurs, mens grunnskolens tendenser mot et kunnskapsfag i musikk ofte økte når karakterer ble involvert. Musikkfaget i barnehagen har ingen tilsvarende tendens, men å se faget i et kunnskapsperspektiv er likevel relevant, kanskje nettopp fordi det kan utvide vår bevissthet om hva kunnskap *om* musikk kan være.

Ente man danser og lytter til en CD eller deltar mer eller mindre syngende i et Lucia-kor, er det mye kunnskap om musikk som utvikles. Forståelse av kulturens medie- og musikkbruk, aksepterte dansebevegelser, rytmiske figurer, vanlige melodiintervaller og symmetri i frasering er kunnskap *om* musikk som vi tilegner oss når vi deltar i en musikkultur, også i barnehagen (Dyndahl, 2004; Klempe, 1994; Vist, 2014b). Ser man på musikk som kommunikasjon, er det enda lettere å la seg imponere av hvor mye kunnskap om musikk som så små barn tilegner seg (Malloch & Trevarthen, 2009). Musikkkunnskapen er bare av en så elementær, selvfølgelig og taus art at eksempelvis instrumentallærere som møter ungene når de er 7–8 år kanskje ikke forholder seg til den som tilegnet musikkunnskap i det hele tatt.

Det observerbare musikkfaget i barnehagen er i mine øyne likevel primært et ferdighetsfag. Hvis det å *utøve* musikk er det grunnleggende i musikkpedagogisk virksomhet, blir det å tilegne seg ferdigheter avgjørende ifølge Hanken og Johansen. De hevder at «[d]et å tilegne seg musikalske ferdigheter er svært krevende og forutsetter mye øving», i alle fall «(...) hvis målet er å kunne utøve musikk på et visst nivå» (1998: 171). I barnehagen *øves* og *ut-øves* det musikk hele tiden. Læringskurven kan være bratt og repertoarutvidelsen formidabel. I rammeplansitatet (over) stod det dessuten at barna skulle få estetiske erfaringer med kunst og kultur som gir anledning til *fordypning og progresjon*. Det Hanken og Johansen så for seg med betegnelsen «et visst nivå» går nok ut over det som oftest skjer i barnehagen, og blir for meg et eksempel på hvor lett musikkpedagogikken overser også den rike ferdighetsutviklingen som skjer de første leveårene. Med det oppdages heller ikke at barna ofte kan *miste* musikkkompetanse. Det skjer både i møte med kulturens musikkpre-

feranser og det som ignoreres i denne, med barnehagens musikalsk ukomfortable personale, og med voksnes kontekstsnevre forståelse av hva som er meningsfulle og verdifulle kunnskaper og ferdigheter i musikk (Trehub, 2006; Vist, 2014a, 2014b).

Ifølge Hanken & Johansen vil et stort fokus på ferdighetsfaget musikk kunne skape ubalanse mellom teknisk nivå og musikalsk innsikt og uttrykksevne. Man kan fortsatt «møte den oppfatningen at grunnleggende ferdigheter må være på plass før man kan begynne å arbeide med andre sider av musikken, slik som uttrykk (...)» (1998: 172). Studerer man små barn på nært hold, blir det tydelig at uttrykket er der (Malloch & Trevarthen, 2009; Stern, 1985/2000). Ut fra Hanken og Johansens inndeling er det muligens mer korrekt å holde på musikk i barnehagen som et musisk fag, men kanskje kan barnehagen løfte fram ferdighetsfaget musikk på en måte som synliggjør rikdommen av musikkunnskap vi alle har, på et nivå der barns – og voksnes – uttrykksbehov og motivasjon for å erobre nye musikalske ferdighetsområder trumfer lærerdefinerte teknikkbehov.

Musikk – et sangfag i barnehagen?

Når det er sagt, skal jeg være den første til å erkjenne at det musikkpedagogiske kunnskaps- og ferdighetsnivået hos barnehageansatte kan bli bedre, og at deres egenopplevelse av manglende ferdigheter «på et visst nivå» kan frarøve barna de samspillpartnere og støttespillere rammeplanen oppfordrer ansatte til å være. Da forskergruppen *Blikk for barn* tok i bruk det internasjonale verktøyet ITERS-R (Cryer, Harms & Riley, 2004; Harms, Cryer & Clifford, 2006) for å undersøke kvaliteten i 206 norske barnehagegrupper, ble musikken vurdert som det nest dårligste av 32 undersøkte områder (Vist & Os, under revisjon). Nå har verktøyet betydelige svakheter, ifølge Vist & Os, men det som først og fremst trakk vurderingen ned, var det manglende tilbudet i (og bruken av) musikkinstrumenter. Innenfor sang skåret barnehagene godt. ITERS-R forventninger til sang er lave, men det kan se ut som om det synges ganske mye i norske barnehager, både i samlingsstunder og som støtte til andre fagområder. Østrem et al. (2009) fant eksempelvis at i språkstimulerende arbeid var bruk av sang, rim og regler den mest brukte metoden. Både i Danmark og Norge er allmennfaget musikk en videreutvikling av sangfaget man hadde tidligere (Jørgensen, 2001; Nielsen, 1994). I enkelte barnehager kan det se ut som om man har et sangfag fortsatt.

Nielsen (1994) peker på tre dimensjoner av dette sangfaget. Den første, sang som innhold, dreier seg om å formidle kjente sanger, både for å gjøre ungene fortrolige med sangene og for å bevare kulturarven. Med over 90 % av landets 1–5 åringer i barnehage, er det der vi først kan sikre at barna møter våre kjente julesanger, tradisjonelle barnesanger osv. Nielsen kaller denne dimensjonen en form for material dannelse, men rammeplanens delkapittel «Barnehagen skal fremme danning» (Kunnskapsdepartementet, 2017: 21), vektlegger ikke en slik kunstfaglig dimensjon, selv om «barnehagen skal bidra til å fremme barnas tilhørighet til samfunnet, natur og kultur»(ibid.). I dagens barnehagediskurs vil dessuten en legitimering som delvis «gjør barna til middel for samfunnets behov», falle igjennom. Legitimeringen må være knyttet til det overordnede prinsipp for all barnehagevirksomhet, nemlig «barnets beste» (ibid.: 8), og fagområdene skal gjenspeile «områder som har interesse og egenverdi for barn» (ibid.: 47).

I den andre av Nielsens dimensjoner kaller han eksplisitt sangfaget et middel. Her peker han på funksjoner som religiøs formidling og nasjonsbygging, samt på sangen som middel i generelt musikkpedagogisk arbeid (bl.a. utvikling av rytme-, struktur- og formforståelse). Sang brukt som pedagogisk middel i barnehagen strekker seg enda videre. Som nevnt er sang (og rim/regler) den mest brukte aktiviteten i språkstimulerende arbeid. Sang er også velkjent middel i arbeid med sosial kompetanse og i flerkulturelt arbeid (Kulset, 2012, 2017).

Nielsens tredje dimensjon, *sangaktivitet* som innhold, kan ses i forlengelsen av musikken som estetisk og musisk fag, der vokal aktivitet i seg selv har en verdi fordi vi alle har et vokalt uttrykk, både i fysiologisk, psykologisk og sosial forstand. Men dermed strekker denne dimensjonen seg meget vidt, både mot den første dimensjonen og også mot et «*socialt og socialt-psykologisk aspekt*» (1994: 174) som f.eks. viser sangens bidrag i utviklingen av samvær- og fellesskapsfølelse. Det samme strekket så vi i det lange rammeplansitatet – sangfaget i barnehagen er rikt på både bruksområder og funksjoner.

Musikk som trivsel – trygghet eller trivialitet?

Under tittelen «musikk som trivselsfag» viser Hanken og Johansen (1998: 175) hvordan musikken ofte beskrives som et middel til å fremme kontakt, trivsel og samhørighet, styrke barnas sosiale utvikling, endog bedre motivasjonen for annen læring. Det er først når dette blir *målsettingen og begrunnelsen* for musikkaktivitet,

at man kan snakke om musikk som et trivselsfag. Musikk i barnehagen blir åpenbart *også* et trivselsfag, med en slik definisjon. Men det er fristende å minne om at trivsel – og læring – krever trygghet, ikke minst med små barn involvert (Abrahamsen, 1997).

Betegnelsen trivselsfag har ikke nødvendigvis noen god klang blant musikkpedagoger. Det har blitt assosiert med trivialitet, overfladiskhet og manglende anerkjennelse av musikkens egenverdi. Varkøy har eksempelvis uttrykt bekymring for en musikkpedagogisk «banalisering» og «pedagogisk forflatning» (2003: 124) hvis vi ser musikkens primære funksjon bare som glede og rekreasjon. Men som sagt viser gjeldende *Rammeplan for barnehagen* seg også som en forkjemper for kunstfagenes egenverdi, og ikke minst for «den musikalske erfaringens egenverdi» slik Varkøy (2017: 109) nå formulerer det. Det er min påstand at *for barna* kan musikken gjerne *oppleves* som et trivselsfag, men det er fordi opplevelsene, møtene og erfaringene gir dypere mening, bl.a. i form av motivasjon, samhold, trygghet og glede.

En eventuell *bekymring* for trivselsfaget i barnehagen er mest relevant hvis den rettes mot de ansattes forhold til *egen* musikalske forberedelse, aktivitet og læring. Det å utfordre pedagoger til ikke bare å finne lettvinte musikalske løsninger for dem selv og barna er høyst aktuelt (Kulset, 2017). En finlesning av gjeldende rammeplan viser f.eks. noe interessant: I fagområdet «Antall, rom og form» skal personalet «bruke matematiske begreper reflektert og aktivt i hverdagen», de skal til og med bruke musikk «for å inspirere barna til matematisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017: 54). Her settes det altså krav til personalet om aktiv deltagelse og bruk. I fagområdet «Kunst, kultur og kreativitet» er formuleringene at de ansatte skal «samtale med barna om» deres og andres kunstuttrykk, «gi rom for, støtte og berike», «være lydhøre, anerkjenne og imøtekomme» osv. (Kunnskapsdepartementet, 2017: 51–52). Formuleringene er flotte – med sensitivitet og ydmykhet overfor andre mennesker. Men hvorfor unngår man å kreve at ansatte bruker også *musikken* reflektert og aktivt i hverdagen?

Musikk som mediefag og kritisk fag – teknologi, kommunikasjon og refleksjon?

Ipads, CD'er og PC'er «utgjør en stadig økende grad av musikkvirkeligheten» (Hanken & Johansen, 1998, s. 177) også i barnehagen. Men musikkfaget i barnehagen har ikke endret seg like mye som i grunnskolen – digitale verktøy skal «brukes med

omhu og ikke dominere som arbeidsmåte» (Kunnskapsdepartementet, 2017: 44). Med sitt sterke innslag av kroppsfenomenologi (se bl.a. Løkken, 2000; Merleau-Ponty, 1945/2002), understreker barnehagediskursen i større grad kroppslige og emosjonelle relasjonene i et analogt og fysisk musikalsk nærvær, selv om mediene gir utvidet mulighetene for barnas egne aktive musikkvalg, skapende arbeid og musikalske samspill (ikke minst barn imellom) (Vestad, 2013).

Slik Hanken og Johansen leser Klempe (1994), er kjernen i musikk som mediefag å bearbeide og kultivere barnas forutsetninger «for å kunne være aktive deltakere i dagens musikalske fellesskap, nemlig massemedienes fellesskap» (ibid.: 173). Videre hevder de at hovedhensikten for musikk som mediefag er «å hjelpe elevene til å utvikle en bevisstgjort og artikulert kunnskap omkring musikkens rolle i media» og «kunne stille seg kritisk til ulike sider ved samfunnet» (Hanken & Johansen, 1998: 177). Det kan synes noe søkt i forhold til de yngste barna. Den eksplosive utviklingen av musikkteknologien de siste tiårene har kanskje også endret hovedhensikten generelt? Hvorfor er en slik hovedhensikt forbeholdt mediefaget, burde vi ikke også utvikle en like artikulert kunnskap omkring musikkens rolle utenfor mediene?

Dyndahl (2004) knytter den didaktiske refleksjon rundt vår mediebruk til det Hanken og Johansen betegner som et kritisk fag. Musikkfaget som kritisk fag skal avdekke uheldige samfunnsforhold, utvikle kritisk bevissthet og handlingsberedskap og «ha en samfunnsforandrende funksjon» (Hanken & Johansen, 1998: 176). Det kunne vært relevant for samtlige delkapitler i denne teksten. Barnehagediskursen har eksempelvis tidligere hatt kritiske debatter rundt den eldre sangkulturens tekster, om man bør utelate sangtekster med «en liten negergutt» og en pusekatt som får «ris på halen sin», eller om dette nettopp kan fungere bevisstgjørende og gi barna handlingsberedskap (Vist, 2010). I dag er nok temaer rundt vårt forhold til klodens miljø og et flerkulturelt samfunn tydeligst i forhold til en kritisk musikkfaglig barnehage.

Hvis det å utøve musikk er det grunnleggende i musikkpedagogisk virksomhet, blir det i mine øyne også en hovedhensikt med mediefaget. Det gjør ikke en bevisstgjort og artikulert kunnskap omkring musikkens rolle i media mindre viktig, det er lett å ty til medie-løsninger der man «slipper» å gi av seg selv musikalsk, og eksempelvis sette på en innspilt sang i stedet for å akkompagnere eller lede sangen selv. Men mye har skjedd siden 1994, og det ser ut som om den kritiske bevisstheten rundt når man (ikke) ønsker mediert musikk i hverdagen, har økt blant barnehagens

personale. I den nevnte ITERS-R-undersøkelsen av 206 barnegrupper (Vist & Os, under revisjon), var det heldigvis ingen av barnegruppene som skåret på «[L]oud music is on much of the day and interferes with ongoing activities» (Harms et al., 2006: 39).

Avslutning

Hanken og Johansens inndeling av musikkfaget har for lengst legitimert seg gjennom dens åpenbare nytte for oss musikkpedagoger. Samtidig blir det tydelig at de ulike perspektivene på musikkfaget overlapper hverandre og at musikkpedagogiske tyngdepunkt endres med tid og kontekst. Dette er for lengst også kommentert av Dyndahl (2004). Han skriver dessuten at «heller ikke innad i 'kategorisystemet' opprettholdes et enhetlig formuleringsnivå» (ibid.: 75). Diskusjonen over, der det kritiske faget hevdes å være en underkategori i alle de andre fagene, viser noe av samme problematikk – eller fleksibilitet vil jeg heller kalle det. Selv bruker Dyndahl flere av Hanken og Johansens inndelinger som underkategorier i sine IKT-relaterte posisjoner. For også disse egenskapene ved inndelingene har vært med på å stimulere til en skriveprosess som viser at de er relevante for, og kan stimulere refleksjonen rundt, musikkfaget i barnehagen.

Referanser

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bjørkvold, J.-R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig.
- Bourriaud, N. (1998/2002). *Relational aesthetics*. Dijon: Presses du réel.
- Cryer, D., Harms, T. & Riley, C. (2004). *All about the ITERS-R: A detailed guide in words and pictures to be used with the ITERS-R*. North Carolina: Kaplan.
- Dyndahl, P. (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*, s. 73–91. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: A new aesthetics*. London: Routledge.

- Gryte, M. a. E. (2012). Finnes det øyeblikk som aldri tar slutt? I T. Vist & M. Alvestad (red.), *Læringskulturer i barnehagen; flerfarglige forskningsperspektiver*, s. 163–187. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. / H & J. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2006). *Infant/toddler environment rating scale revised edition*. New York: Teachers College Press.
- Hohr, H. (2005). Estetikk og erfaring. I S. Haugen, M. Røthle & L. Løkken (red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*, s. 75–91. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Jørgensen, H. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000. *Studia Musicologica Norvegica*, 27, 103–131.
- Klempe, H. (1994). Musikk som mediefag. I P. Dyndal & Ø. Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske perspektiver*, s. 149–175. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kulset, N. B. (2015). *Musikk og andrespråk: Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kulset, N. B. (2017). *Musickhood: Om verdien av musikalsk kapital og musikalsk trygghet i væremåten hos voksne i flerspråklige barnehager: En selvstudie av egen musikkpraksis*. Doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Lastet ned 04.10.2013, fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Barnehagelaerer/BLU_rammeplan.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. København: Christian Ejlerts' Forlag.
- Stern, D. N. (1985/2000). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.

- Trehub, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs. I G. E. McPherson (red.), *The child as musician: A handbook of musical development*, s. 33–49. Oxford: Oxford University Press.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke: Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vestad, I. L. (2013). *Barns bruk av fonogrammer: Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv*. Doktorgardsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Vist, T. (2010). Forbudte sanger. *Ride Ranke: Musikk fra livets begynnelse*. (3), 7–11.
- Vist, T. (2014a). Fra kommende voksne til kommende skolebarn? Musikkfaget og norske barnehagediskurser. *Barn*, 32(2), 35–50.
- Vist, T. (2014b). Musikk i barnehagen: Følelser, fellesskap, kunnskap. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*, s. 492–510. Trondheim: Akademika.
- Vist, T. (2017a). Kunstbasert forskning i barnehagen: Teori om en mulig praksis. I A. Berge & E. M. Johansson (red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning*, s. 101–115. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vist, T. (2017b). 'Musikkterapedikk': Humanistiske handlemuligheter i musikkpedagogikk ["music therapedics": Humanistic potentials for action in music education]. I K. Stensæth, G. Trondalen & Ø. Varkøy (red.), *Musikk, handlinger, muligheter. Festskrift til Even Ruud*, s. 223-235. Skriftserie fra Senter for forskning i musikk og helse (CREMAH), vol. 10. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Vist, T. & Os, E. (in process). Music education through the lenses of ITERS-R: Discussing results from 206 toddler day care groups. *Research Studies in Music Education*.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (vol. 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.