

# Å synge oss sammen

---

Norske barnesanger som inkluderingsverktøy for barn med minoritetsbakgrunn i en barnehage

Beate Sollie Horn

Masteroppgave i musikkterapi

Norges musikkhøgskole

Oslo våren 2018



**Norges  
musikkhøgskole**  
Norwegian Academy  
of Music



# Forord

Å studere master i musikkterapi har vært utfordrende, morsomt, lærerikt, slitsomt og spennende på en gang. Det har vært en utrolig reise som har gitt meg et stort faglig utbytte og personlig utvikling. Jeg vil gjerne takke alle mine klassekamerater og lærere for gode samtaler, samspill og motivasjon gjennom alle årene på Norges musikkhøgskole.

Takk til barnehagen for at jeg fikk lov til å komme og ha sangsamlinger med dere, at dere delte av deres erfaringer og tok meg så godt imot. Tusen takk til min veileder Karette Stensæth for gode innspill, faglige diskusjoner og samtaler gjennom hele prosessen.

Til slutt vil jeg takke min familie og kjæreste Andreas for tålmodighet, forståelse og motivasjon gjennom studiet, spesielt i denne siste hektiske perioden. Jeg hadde ikke klart det uten dere!

Beate Sollie Horn

Oslo, mai 2018.

# Sammendrag

Masteroppgaven retter seg mot inkludering av barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen ved bruk av musikkterapeutisk læring gjennom sangsamlinger. Det er en kvalitativ studie som tar utgangspunkt i aksjonsforskning og semistrukturert intervju som metode for datainnsamlingen. Informantene i studien er 18 barn, to pedagogiske ledere og tre foreldre ved en barnehage i Akershus.

Problemstillingen som oppgaven ønsker å belyse er:

*Hva kan musikkterapi med vekt på innlæring av norske barnesanger bety for inkludering av barn med minoritetsbakgrunn?*

Resultatene etter gjennomføringen av aksjonsforskningen og de semistrukturerte intervjuene kan oppsummeres i hovedkategoriene: glede, sosialt fellesskap, kultur og identitet, inkludering og den voksne som rollemodell. Resultatene er drøftet opp mot teorier om praksisfellesskap, identitet, inkludering og barn med minoritetsbakgrunn fra litteraturen i musikkterapi og pedagogikk. Det blir lagt vekt på en musikkterapeutisk tilnærming til prosjektet og musikkterapeutisk læring er brukt som begrep for å forklare kombinasjonen av musikkterapi og musikkpedagogikk.

Nøkkelord: barn med minoritetsbakgrunn, inkludering, identitet, praksisfellesskap, samfunnsmusikkterapi, musikkterapeutisk læring, deltakelse, norske barnesanger, glede, barnehage.

Antall ord: 21 859

# Summary

This master thesis focuses on the inclusion of children with minority backgrounds in kindergarten by using music therapy through singing. It is a qualitative study which is based on action research and semistructured interviews as a method of data collection. The informants in the study are 18 children, two preschool teachers and three parents at a kindergarten in Akershus.

The research question is:

*What can music therapy with emphasis on learning Norwegian children's songs mean for the inclusion of children with minority backgrounds?*

The results of the action research and the semistructured interviews can be summarized in these main categories: joy, social community, culture and identity, inclusion and the adult as a role model. The results is compared to theories of communities of practice, identity, inclusion and children with minority backgrounds from literature in music therapy and pedagogy. Emphasis is placed on a musically therapeutic approach to the project, and learning through music therapy is used as a term to explain the combination of music therapy and education in music.

Keywords: children with minority backgrounds, inclusion, identity, communities of practice, community music therapy, learning through music therapy, participation, Norwegian children's songs, joy, kindergarten.

Number of words: 21 859

# Innholdsfortegnelse

Forord.....	ii
Sammendrag .....	iii
Summary .....	iv
1.0 Innledning - Presentasjon og redegjørelse av tema.....	1
1.1 Sentrale begrep.....	2
1.1.1 Integrering vs. inkludering.....	2
1.1.2 Medvirkning.....	2
1.1.3 Barn med minoritetsbakgrunn.....	3
1.1.4 Norske barnesanger.....	3
1.2 Litteratursøk.....	3
1.3 Bakgrunn.....	4
1.3.1 En samfunnspolitisk problemstilling?.....	4
1.3.2 Rammeplan for barnehager.....	5
1.4 Disposisjon av oppgaven .....	6
1.4.1 Avgrensning.....	6
2.0 Teoretiske perspektiver .....	7
2.1 Wenger sin teori om praksisfellesskap .....	7
2.1.1 Praksis som mening .....	8
2.1.2 Deltakelse i et fellesskap.....	9
2.1.3 Sammenheng mellom identitet og praksis .....	10
2.2 Overgangene mellom musikkpedagogikk og musikkterapi.....	12
2.3 Musikkterapi .....	14
2.3.1 Samfunnsmusikkterapi.....	14
2.3.2 Affordance og appropriation.....	16
2.3.3 Musicking .....	17
2.3.4 Musickhood.....	17
2.4 To kulturer - en identitet .....	19
2.5 Norske barnesanger - fra den gang til nå .....	20
2.5.1 Sangene i prosjektet.....	21
3.0 Metode .....	23
3.1 Kvalitativ forskning .....	23
3.2 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming.....	24

3.3 Aksjonsforskning .....	25
3.4 Semistrukturerte intervjuer .....	27
3.5 Gjennomføring av prosjektet i barnehagen .....	28
3.5.1 Valg av informanter og gjennomføring av intervju .....	28
3.5.2 Intervjuguide .....	28
3.5.3 Språkbarrierer .....	29
3.5.4 Valg av sanger.....	29
3.6 Etikk.....	29
3.6.1 Informert samtykke .....	30
3.6.2 Samtykkekompetanse .....	31
3.6.3 Forskning med barn .....	31
3.7 Validitet og reliabilitet .....	33
3.8 Analyse av data .....	34
3.8.1 Systematisk tekstkondensering .....	35
3.8.2 Skaffe seg et helhetsinntrykk - Fra villnis til temaer .....	35
3.8.3 Meningsbærende enheter - Fra temaer til koder .....	35
3.8.4 Kondensering - Fra kode til mening .....	36
3.8.5 Sammenfatning .....	37
3.9 Metodekritikk.....	37
4.0 Resultater fra empirien.....	39
4.1 Glede .....	39
4.2 Sosialt fellesskap.....	40
4.3 Kultur, identitet og sang .....	40
4.4 Sang som medvirkning .....	43
4.5 Den voksne som rollemodell .....	43
5.0 Drøfting.....	45
5.1 Deltakelse i et praksisfellesskap .....	45
5.2 Identitet .....	46
5.3 Inkludering .....	48
5.4 Medvirkning.....	50
5.5 Barn med minoritetsbakgrunn.....	52
5.6 SingSang med norske barnesanger .....	53
5.7 Samfunnsmusikkterapeutiske aspekter .....	54

5.8 Musikkterapeutisk læring.....	55
5.9 Musikkterapeutisk tilnærming .....	57
6.0 Konklusjon.....	61
Litteraturliste.....	63
Vedlegg nr. 1 Samtykkeerklæring og grafisk presentasjon .....	71
Vedlegg nr. 2 Intervjuguide til foreldre/foresatte og ansatte .....	73
Vedlegg nr. 3 Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) .....	75



# 1.0 Innledning - Presentasjon og redegjørelse av tema

Min store lidenskap i livet er å synge i kor. Jeg startet å synge i et barne – og ungdomskor da jeg var syv år og siden har jeg sunget i forskjellige kor. Etterhvert begynte jeg å dirigere kor, og nå dirigerer jeg to barnekor i alderen 6 – 10 år. For meg har koret betydd utrolig mye, både musikalsk og sosialt. Det er et sted med glede, moro, kreativitet, samspill og et sted med gode venner. I kor lærer jeg å synge, men også å ta del i et stort sosialt fellesskap hvor jeg utvikler min identitet i relasjon til andre.

Sammen med kor-organisasjonen Ung i Kor startet jeg opp et barnekor på Tøyen i 2016 hvor målet er å gi barn et gratis fritidstilbud. Tilbudet er et lavterskeltilbud med særskilt fokus på inkludering av alle barn uavhengig av sosial, kulturell eller økonomisk bakgrunn (Ung i Kor, 2018). Jeg var spent på hvilke barn jeg kom til å møte og tenkte mye over hva slags repertoar vi skulle synge ettersom dette er et verdslig kor med barn fra forskjellige land. Koret startet opp med tre medlemmer som gikk i 3. klasse og til hver øvelse kom de med et ønske om å synge norske barnesanger. Barna kom med forslag til spesifikke norske barnesanger som ofte læres i barnehagen. «Blir ikke dette litt for kjedelig for dem?» var min første tanke, men jeg valgte selvfølgelig å imøtekomme deres ønsker og sammen lærte vi alle sangene barna foreslo. Koret har i dag 12 medlemmer fra 2 – 5 klasse, og alle sangene vi synger er norske sanger, ofte ønsket av barna selv. Da jeg spurte barna i koret mitt på Tøyen om hvorfor de ville lære nettopp disse sangene svarte de at alle andre kan dem, og her tror jeg barna har et viktig poeng.

Det er flere som har skrevet om samme eller liknende tema som mitt, uten at jeg har klart å finne noe som kombinerer de tre områdene; norske barnesanger, inkludering og barn med minoritetsbakgrunn. På bakgrunn av at dette mener jeg at problemstillingen er dagsaktuell og bør utforskes mer. Allikevel er nok den viktigste grunnen for prosjektet at brukerne selv (barna) etterlyser det.

Problemstillingen lyder som følger: *Hva kan musikkterapi med vekt på innlæring av norske barnesanger bety for inkludering av barn med minoritetsbakgrunn?*

## 1.1 Sentrale begrep

Jeg vil nå utdype noen sentrale begrep fra problemstillingen min, og begrep som er relevante for oppgaven. Gjennom oppgaven brukes begrepene pedagog og ansatt litt om hverandre. Når jeg skriver "pedagoger" refererer jeg til pedagogene som har deltatt under sangsamlingene og vært intervjuobjekter, og med "ansatte" menes alle andre ansatte i barnehagen som jeg hadde kontakt med i løpet av prosjektet.

### 1.1.1 Integrering vs. inkludering

Ordene integrering og inkludering blir ofte brukt litt om hverandre, men det er viktig å vite forskjellen ettersom ordene vi bruker har stor betydning når det kommer til meningsinnholdet. Integrering handler om at alle skal ha de samme muligheter og rettigheter til deltakelse i samfunnet (Ellingsen & Stavrum, 2015). Integrering handler mer om fysisk tilrettelegging, mens inkludering betegner en prosess hvor målet er deltakelse som er bygget opp av forskjellene i gruppen. Inkludering handler om at alle deltakerne i fellesskapet skal delta på en likeverdig måte - faglig, kulturelt og sosialt.

Inkludering representerer et perspektivskifte hvor en understreker at alle hører med i utgangspunktet uavhengig av forutsetninger og motvirke (sic.) ekskludering av barn som ikke tilhører majoriteten. En fokuserer dermed også på omgivelsene og ikke det enkelte barn (Ellingsen & Stavrum, 2015, første avsnitt).

Jeg har valgt å bruke ordet inkludering i denne oppgaven fordi det handler om at alle skal delta i fellesskapet og samlingen på en likeverdig måte, uavhengig av deres bakgrunn.

### 1.1.2 Medvirkning

For barn er medvirkning en rettighet som er nedskrevet i FNs barnekonvensjon. I artikkel 12 står det skrevet at barns synspunkter skal tas hensyn til i tråd med deres alder og modenhet. Det er viktig for barn å medvirke i saker som omgår dem selv da det er en form for opplæring i demokrati og medborgerskap (Backe-Hansen, 2016). I dette prosjektet har barna fått medvirke ved å komme med tilbakemeldinger på planlegging, gjennomføring og evaluering av sangsamlingene.

### 1.1.3 Barn med minoritetsbakgrunn

Barn med innvandrerbakgrunn, andre generasjons innvandrere, minoritetsbakgrunn, tokulturell, flerkulturell, fremmedkulturell osv. Verken i litteraturen eller i samfunnet blir det brukt entydige begreper når man snakker om denne gruppen. Jeg har valgt å bruke betegnelsen “barn med minoritetsbakgrunn”. En minoritet er brukt om en folkegruppe som utgjør et mindretall av landets befolkning. Minoritet kan defineres både ut i fra etnisitet, kjønn, religion, språk eller kultur (Whæle, 2015). Å bruke betegnelsen barn med minoritetsbakgrunn kan være problematisk da vi skaper et skille mellom en majoritet og en minoritet (Kulset, 2017). I denne sammenheng synes jeg dette begrepet passer best, da barn med minoritetsbakgrunn ofte blir beskrevet i skole- og barnehagesammenheng som barn med foreldre med et annet morsmål enn norsk. Deres bakgrunn omfavner både språk, religion og kultur.

### 1.1.4 Norske barnesanger

Norske barnesanger er sanger som synges av familier i Norge og som har blitt ført videre fra generasjon til generasjon. Øyvind Johansen viser til en artikkel skrevet av Liv Anna Hagen og Siri Haukenes ved Barnehagelærerutdanningen på Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) som sier at det er 20 klassiske gamle barnesanger som går igjen, og at nesten alle er skrevet før 1960 (Johansen, 2017). I prosjektet har jeg brukt SingSang-kort som tar utgangspunkt i kjente, norske barnesanger og her kan du finne igjen alle de 20 klassiske barnesangene som Hagen og Haukenes refererer til.

## 1.2 Litteratursøk

For å finne litteratur på feltet benyttet jeg meg av flere databaser, og startet med å gjøre et søk i databasene Oria, Google Scholar og RILM Abstracts of Music Literature. Søkeordene jeg brukte var: musikkterapi, samfunnsmusikkterapi, musikkpedagogikk, aksjonsforskning, forskning på/med barn, etikk, barn med minoritetsbakgrunn, integrering/inkludering, deltakelse, identitet og barnehagebarn i forskjellige varianter. Jeg har brukt søkeord på norsk og engelsk. Jeg har også lest relevante tekster på norsk, svensk, dansk og engelsk. Underveis har jeg gått igjennom litteraturlistene for å få nye tips, noe som har gitt gode resultater. Jeg har også gått igjennom tidligere masteroppgaver i musikkterapi som har hatt lignende tema. I

tillegg har jeg tatt for meg offentlige dokumenter som Barnekonvensjonen, Lov om barnehager og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.

## 1.3 Bakgrunn

Det er viktig å forske med barn slik at man kan få satt i gang tidlige tiltak som kanskje kan bidra til økt inkludering. Barn lærer ofte raskere enn voksne og kan lære flere språk på en gang, og derfor kan det lønne seg å begynne tidlig (Høigård, 1999). Å lære to språk samtidig forutsetter kontakt med begge språkene og de kulturelle sammenhenger som språkene hører hjemme i (Bjørlykke, 1996). Hvis min forskning viser at å synge norske barnesanger er et godt tiltak for barn med minoritetsbakgrunn kan det også bidra til å forebygge helse ved å hindre barna fra å komme inn i en vanskelig sirkel med ekskludering og negativ utvikling. Kanskje det også kan hjelpe dem med sitt eget identitetsarbeid som en minoritet og som flerkulturelle.

### 1.3.1 En samfunnspolitisk problemstilling?

Det er en stor satsning på oppfølging og tiltak innen integrering og inkludering av flyktninger i samfunnet for tiden. For å nevne noe skal UDI bevilge 31 millioner kroner til ulike aktiviteter for barn og unge på asylmottak (UDI, 2017). Innen det norske kormiljøet er det et stort fokus på prosjektet “Alle med”, som er en nasjonal dugnad mot fattigdom og utenforskap blant barn og unge (Alle med, 2016). Krafttak for sang mener at sang og musikk kan brukes til nesten alt; fra metodisk språktrening, og effektivisering av arbeidshverdagen, til kunstneriske møter mellom mennesker. Krafttak for sang jobber innenfor fem satsingsområder, blant annet “sang med barn og unge”, og “sang og inkludering”. På nettsiden skriver de: “Vi jobber for at alle mennesker skal få et inkluderende sangtilbud uavhengig av funksjonsnivå, alder, bosted og etnisitet” (Krafttak for sang). Ung i Kor har også et samarbeid med andre organisasjoner i hele Europa ledet av European Choral Association hvor de skal samle inn informasjon om kortilbud som sørger for inkludering av alle barn uansett bakgrunn. European Choral Association jobber også med prosjektet Sing me in!, der skriver de en bok for lærere, dirigenter og andre som ønsker å jobbe med sang og kor med flyktninger og barn med minoritetsbakgrunn (European Choral Association, 2016). Jeg deltok på en ukes seminar sammen med dirigenter fra hele Europa for å gi innspill og

tilbakemeldinger fra mitt arbeid med koret på Tøyen, som er med på å danne bakgrunn for boken som utgis i løpet av 2018.

### 1.3.2 Rammeplan for barnehager

Det har også vært vesentlig å se på det politiske aspektet ved å undersøke hva Rammeplanen for barnehager sier om sang i barnehagen. I Rammeplan for barnehager fra 1995 blir sang ofte nevnt, og det legges stor vekt på de estetiske fagenes plass i barnehagen. Det står skrevet at de estetiske fagene formidler kulturarven og bidrar til å gi barna en opplevelse av tilhørighet til egen kultur og fortrolighet med andres kultur (Barne - og familiedepartementet, 1995). Sangen i barnehagen anses som en kulturskatt som er et verdifullt bindeledd mellom generasjoner. Det gis også en føring for hva som anses som verdifullt repertoar: "I vår kultur er det rike tradisjoner med folkemusikk og kunstmusikk. Her finner vi sanger og folkeviser, rim og regler, ringleker, sang- og danseleker og instrumentalmusikk" (Barne - og familiedepartementet, 1995, s. 73).

Hvis vi ser på Rammeplan for barnehagen fra 2017 blir ikke ordet sang en gang nevnt under fagområdet "Kunst, kultur og kreativitet", men kommer inn som et verktøy og en arbeidsmåte under fagområdet "Kommunikasjon, språk og tekst" (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det har skjedd en stor utvikling på innholdet i fagområdene i barnehagen, og nå legges det mer vekt på å fremheve at ulike kunstneriske uttrykk har sin egenverdi og at barna skal få oppleve et musikalsk mangfold, ikke bare sang. Det står heller ikke beskrevet noe særlig spesifikt knyttet til repertoar i Rammeplan for barnehagen av 2017. Det er synd at rammeplan for barnehager legger mindre vekt på musikk og sang nå enn tidligere ettersom musikk ofte kan skape en meningsfull ramme for læring fordi det er en aktivitet som er lekbetont (Ruud, 2015c). Med tanke på læring og språkutvikling for barn med minoritetsbakgrunn sier Rammeplan for barnehagen av 2006:

En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får mulighet for å uttrykke seg. Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.29)

Jeg vil senere komme tilbake til temaene repertoar, læring og språk i drøftingen.

## 1.4 Disposisjon av oppgaven

Oppgavens innhold er delt inn i seks hovedkapitler:

1. Innledning: Her gir jeg en presentasjon og redegjørelse av tema, presenterer problemstillingen og forklarer sentrale begrep knyttet til oppgaven. Jeg skriver også om litteratursøk og bakgrunn.
2. Teoretiske perspektiver: Teorier som er lagt til grunn for empirien og som danner utgangspunkt for drøftingen i henhold til oppgavens problemstilling presenteres i kapittel to. Her viser jeg til litteratur fra både musikkterapi og -pedagogikk fordi begge felt er svært aktuelle innenfor min problemstilling. Jeg har derfor tatt med et avsnitt om overgangene mellom musikkterapi og musikkpedagogikk.
3. Metode: Dette kapitlet handler om valg av metodene aksjonsforskning og semistrukturert intervju innen kvalitativ forskning og vitenskapsteoretiske perspektiver. Prosessen for analysen av empirien presenteres sammen med metodekritikk, og etiske refleksjoner knyttet opp mot forskning med barn og prosjektet i sin helhet.
4. Resultater fra empirien: I dette kapitlet presenterer jeg fem kategorier med resultater fra empirien.
5. Drøfting: Her drøfter jeg empirien i lys av teoriene som presenteres i kapittel to.
6. Konklusjon: Til slutt vil jeg ta opp igjen problemstillingen, gi en konklusjon og si noe om videre arbeid.

### 1.4.1 Avgrensning

Opprinnelig var min intensjon å fokusere på inkludering knyttet til barn med minoritetsbakgrunn, men underveis i prosjektet viste resultatene at sangsamlingene var inkluderende for alle barna som deltok, uavhengig av bakgrunn og eventuelle spesielle behov. Dermed ville det føles ekskluderende å utelate disse resultatene fra masteroppgaven. En måte jeg avgrenset prosjektet på er ved å bruke SingSang-kortene. I tillegg har jeg kun fokusert på resultatene fra dette prosjektet, og har derfor ikke utdypet så mye om generelle positive og helsemessige fordeler av å synge sammen, selv om dette også var tydelig å se.

## 2.0 Teoretiske perspektiver

Teoriene som ligger til grunn for oppgaven er basert på teorier fra både pedagogikk og musikkterapi. Når det kommer til valg av teori og metode sier Bernt Gustavsson:

De teorier och metoder som ska användas i forskningen måste vara anpassade till vad det är som ska undersökas, det skyfte och de frågor man har. Att välja en teori innebär alltid att välja ett perspektiv, ett sätt att se på verkligheten (Gustavsson, 2009, s.84).

Med det sier han at vitenskapelig kunnskap er avhengig av teorier, og hvilket perspektiv vi har er avgjørende for hva vi ser. Han skriver om å velge en teori, men vi kan også inneha en pluralistisk holdning som betyr å velge flere mulige perspektiv. Jeg velger å støtte meg til Etienne Wenger sin teori om praksisfellesskapet fra pedagogikk-litteraturen, da jeg er enig i hans syn på læring som noe som må ses i sammenheng med våres levde erfaring og deltakelse i verden. Læring er ikke en individuell prosess med en begynnelse og en slutt, men en prosess som hele tiden foregår i sammenheng med våre relasjoner til andre mennesker og hele verden (Wenger, 2004). Jeg velger å bruke deler av hans teori som er relevant for oppgaven, og kommer ikke til å gå inn på grenser eller rekkevidden for praksisfellesskap. Når det gjelder litteratur fra musikkterapien bruker jeg teorier fra Even Ruud om identitet, sosial kapital og musikkterapi. I forhold til samfunnsmusikkterapi er litteratur fra Brynjulf Stige & Leif Edvard Aarø, og Anna Helle-Valle av relevans for min oppgave. Anne Haugland Balsnes skriver om deltakelse i et musikalsk og sosialt fellesskap ved å synge i kor, og der vil jeg trekke paralleller til mitt prosjekt og barnas deltakelse i sangsamlingen. Jeg tar med et avsnitt om møtepunktet mellom musikkpedagogikk og musikkterapi, og vil kort forklare noen sentrale begreper i musikkterapien fra Tia DeNora, Christopher Small og Nora Bilalovic Kulset. Til slutt i kapitlet vil jeg trekke inn relevante teorier som omhandler barn med minoritetsbakgrunn, om det å være deltaker i to kulturer, og norske barnesanger.

### 2.1 Wenger sin teori om praksisfellesskap

Wenger har studert og skrevet en god del bøker om det han kaller en sosial teori om læring. Hans teori er en antropologisk og sosiologisk tilnærming innen pedagogikken og boken "Praksisfællesskaber" handler om å være aktive deltakere i et sosialt fellesskap. Det er et sosiokulturelt perspektiv som har fokus på læring og det å konstruere sin egen identitet i relasjon gjennom praksisfellesskapene (Balsnes, 2011). Sammen med sin kollega Jean Lave

har de utviklet en teori om situert læring, hvor læringen regnes som en del av hverdagslivet og dermed en sosial praksis (Lave & Wenger, 1991). De beskriver hvordan læringsprosesser er integrert gjennom sosiale praksiser i hverdagen, og et eksempel på det kan være en barnehage. Lave og Wenger arbeider med et helhetlig syn på læring, og mener at læring og identitetsarbeid er to uatskillelige deler ved deltakelsen i praksisfellesskapet. Praksisfellesskapet er en sosial læringsprosess hvor mennesker samarbeider om felles interesser over en tidsperiode.

Deltakelse i en gruppe med barn i barnehagen eller i et team på jobben er både en form for handling og et sted å høre til. Det former hva vi gjør, men også hvem vi er og hvordan vi fortolker det vi gjør (Wenger 2004). Praksisfellesskaper er alle fellesskap vi er en del av, og er derfor en integrert del av vårt hverdagsliv. Noen fellesskap er vi en stor og naturlig del av, men vi er også deltakere i en mengde små, uformelle fellesskap som vi kanskje ikke tenker så mye over. Gjennom alle praksisfellesskap vi er medlemmer av, foregår det læring på ulike nivåer. Engasjement i et praksisfellesskap handler både om kropp og tanker på samme tid. “Vi har alle vores egne teorier og måder at forstå verden på, og vores praksisfellesskaber er steder, hvor vi udvikler, forhandler og deler dem” (Wenger, 2004, s.62).

### 2.1.1 Praksis som mening

“Praksis er først og fremmest en proces, hvorigennem vi kan opleve verden og vores engagement deri som meningsfuld” (Wenger, 2004, s.65). Wenger beskriver livet som en konstant meningsforhandlings-prosess, og sier at hva enn vi tenker, gjør, handler, løser problemer eller dagdrømmer forhandler vi hele tiden ulike meninger. Han sier at å ha et meningsfullt liv innebærer:

1. En aktiv meningsproduksjons-prosess, som er dynamisk og historisk
2. En motstandsdyktig og påvirkelig verden
3. En gjensidig evne til å påvirke og bli påvirket
4. Inndragelse av en mangfoldighet av faktorer og perspektiver
5. Produksjon av løsninger for disse faktorene og perspektivene

For å kunne inneha alle disse punktene er man nødt til å være i et samspill og en relasjon med andre. “Mening eksisterer hverken i os eller i verden, men i den dynamiske relationen, som livet i verden udgør” (Wenger, 2004, s.68). Opplevelsen av mening og sammenheng i



tilværelsen, og hvordan det henger sammen med identitet er et tema Ruud er svært opptatt av. Her ser jeg en forbindelse mellom Ruud og Wenger sin teori, som skaper tilknytning mellom feltene musikkterapi og pedagogikk.

### 2.1.2 Deltakelse i et fellesskap

“Helt fra fødselen er barnet i aktivt samspill med andre mennesker, både voksne og andre barn” (Jensen & Ulleberg, 2013, s.255). Barnet søker blikkontakt, kommuniserer med lyder og kroppsspråk, og det er helt avgjørende for barnet å få god fysisk og psykisk kontakt med andre mennesker. Flere teoretikere har skrevet om det sosiale møtet mellom mennesker, og filosofen Martin Buber er opptatt av at møtet mellom mennesker er sentralt og bidrar til utviklingen av mennesket. “Jeg blir til ved Du’et. Idet jeg blir Jeg, sier jeg Du. Alt virkelig liv er møte” (Buber i Jensen & Ulleberg, 2013, s.255). Et annet relevant begrep i forhold til deltakelse i et fellesskap knyttet til mitt prosjekt er kommunikativ musikalitet som først ble introdusert av Stephen Malloch, og senere med Colwyn Trevarthen (Kulset, 2017).

“Kommunikativ musikalitet defineres som vår medfødte og naturlig menneskelige evne til å dele emosjonell mening med andre gjennom musikalske parametere som stemme, puls, rytme, gester og bevegelse” (Malloch & Trevarthen, 2009, s.4). Musikalitet blir her ansett som en medfødt egenskap vi trenger for å kommunisere med hverandre, danne relasjoner og delta i et praksisfellesskap.

Deltakelse handler om møtet mellom mennesker og det å ta del i et fellesskap sammen med andre. Evnen til å forme fellesskapet vi er en del av er et viktig aspekt av vår opplevelse av deltakelse og da er det tre punkter Wenger trekker frem:

1. Gjensidig engasjement
2. Felles virksomhet
3. Felles repertoar

Gjensidig engasjement handler om at alle i fellesskapet har motivasjon og engasjement for å delta i fellesskapet. Ettersom gjensidig engasjement ikke innebærer homogenitet, betyr det at deltakerne forbindes på andre måter i relasjonen som kan gå dypere enn abstrakte likheter som personlighetstrekk eller sosiale kategorier da ulike praksisfellesskap dannes av forskjellige grunner. Det blir da vesentlig å inneha et gjensidig engasjement for å opprettholde relasjonene som kreves for å danne et praksisfellesskap. (Wenger, 2004).

Det andre punktet er felles virksomhet. Praksisfellesskap utvikler seg alltid i større kontekster med spesifikke ressurser og begrensninger, og kan aldri være en uavhengig enhet. I noen praksisfellesskap har man tydelige krav og betingelser mens i andre er de implisitte, og alle er forhandlet frem i fellesskap, som igjen gir et system av felles ansvarlighet for deltakerne. Alle deltakerne bør være med i forhandlingene for å gjøre praksisfellesskapet til et godt sted å være. Wenger beskriver det som rytmen i musikken;

Rytme er ikke tilfeldig, men heller ikke blot en begrensning. Den er snarere en del af musikkens dynamik og koordinerer selve den proces, hvorigennem den bliver til. Isoleret fra musikken bliver den fastlåst, steril og meningsløs, men når den spilles, gør den musikken fortolkelig, participativ og fælles (Wenger, 2004, s.100).

Felles repertoar er det siste punktet til praksisfellesskapet. I løpet av fellesskapet sin eksistens produseres et repertoar av rutiner, ord, verktøy, historier, gester, symboler, handlinger og begreper som blir en del av fellesskapets praksis. Repertoaret reflekterer et gjensidig engasjement fra deltakerne. Gjennom repertoaret skaper deltakerne meningsfulle utsagn og uttrykker deres identitet som deltakere i fellesskapet. Et felles repertoar er en ressurs for meningsforhandling (Wenger, 2004).

### 2.1.3 Sammenheng mellom identitet og praksis

Et annet viktig punkt fra Wenger sin teori om sosial læring jeg ønsker å belyse er identitet. I følge han er det en dyp sammenheng mellom identitet og praksis.

Udviklingen af en praksis kræver dannelse af et fællesskab, hvis medlemmer kan indgå i et gensidigt engagement og derved anerkende hinanden som deltagere. Praksis medfører derfor en forhandling af måder at være en person på i den pågældende kontekst (Wenger, 2004, s.174).

Vår identitetsutvikling skjer i fellesskap med andre deltakere, og handler både om våre tanker og meninger om oss selv, men også om hvilke fellesskap vi er en del av og måten vi lever vårt liv på i samhandling med andre. "Hvem vi er ligger i den måte, hvorpå vi lever vores daglige tilværelse, ikke blot i det, vi mener eller siger om os selv, selv om det selvfølgelig er en del (men kun en del) af den måte, vi lever på" (Wenger, 2004, s.176). Hvis vi skal knytte det opp til musikk sier Kvifte & Ruud: "Siden følelser av tilhørighet, fellesskap og tilknytning i stor grad henger sammen med opplevelser av identitet, vil musikken også kunne

spille en rolle når identitet skal opprettholdes (Kvifte & Ruud, 2015a, s.389). Gjennom deltakelse i ulike fellesskap utvikles identiteten samtidig som man opparbeider seg en sosial kapital.

Sosial kapital handler om tilhørighet og tilknytning, om gjensidighet og tillit mellom mennesker, naboskap og fellesaktiviteter i nærsamfunnet, medbestemmelse og innflytelse over nærmiljøet, og ikke minst en følelse av å være inkludert (Ruud, 2006, s.26).

Ved å synge sammen kan barna også utvikle sin sosiale kompetanse. ”Sosial kompetanse kan beskrives som sosiale ferdigheter, samt kunnskap om hvordan og i hvilke situasjoner de kan anvendes. Ferdigheter kan på sin side defineres som ethvert atferdsmønster som kan tilegnes gjennom læring og uttrykkes frivillig” (Ogden, 2010, s.226). Sosial kompetanse ikke er det samme som å tilpasse seg sosiale regler og normer, men å tilpasse seg en sosial atferd samtidig som man hevder sine egne synspunkt og rettigheter. Sosial kompetanse er svært viktig for å etablere og knytte kontakter, vennskap og være en deltaker i sosiale nettverk (Ogden 2010). For å øke den sosiale kapitalen som Ruud skriver om må man, i følge Ogden, inneha en sosial kompetanse.

Vi er hele tiden i et konstant arbeid med å forhandle selvet og vår identitet. Vårt personlige repertoar er et sett av handlinger, opplevelser og erfaringer som kan forhandles, og et vedvarende engasjement i en praksis gir oss evnen til å fortolke og bruke vårt personlige repertoar. Noen praksisfellesskap kan være svært betydningsfulle for utviklingen av vår identitet, mens andre ikke har like stor betydning. Alle former for deltakelse i ulike fellesskap bidrar til utvikling og medfører en opplevelse av et multipelt medlemskap som er nødt til å være i harmoni for at vi skal klare å bevare én identitet på tvers av alle fellesskap vi er en del av. Et eksempel på det kan være når en immigrant beveger seg fra en kultur til en annen og er nødt til å forholde seg til, og finne sin plass i to kulturer som slås sammen. Som regel kan vi oppføre oss litt forskjellig i ulike fellesskap, men det bør være en stabil kjerne som er gjenkjennelig i alle fellesskap vi deltar i. Ruud (2013) hevder det ikke er noe enighet i litteraturen som definerer ordet identitet, men sier at vi bruker begrepet om rent ytre kjennetegn som navn, kjønn, alder og yrke, og personlige kjennetegn som skiller oss fra andre. En offentlig identitet handler om objektive trekk som DNA og fingeravtrykk, mens personlig identitet handler om å beskrive særtrekk ved vår personlighet som holdninger og karaktertrekk. Ruud skriver: “Identitet handler derfor mer om individets bevissthet om “å være den samme” (latin idem = “den samme”)” (Ruud, 2013, s.52).

Identitet består av både minner, begivenheter og refleksjoner fra fortiden samt identifikasjoner med personer, kulturer og verdier i nåtiden og framtiden. Vi må ha en opplevelse av personlig konsistens over tid, som betyr at vi har en opplevelse av å være den samme i dag som tidligere, og en avgrensning fra andre mennesker. Ruud (2013) oppsummerer det ved å si at identitet består av fire akser: fortid, framtid, subjektivitet og selvpresentasjon. Vår deltakelse i et praksisfellesskap former hva vi gjør, hvem vi er og hvordan vi fortolker det, så gjennom praksisfellesskap former vi vår egen identitet (Wenger, 2004).

Identitet handler også om hvilke fellesskap vi velger å ta avstand fra, hva vi ikke liker, og hvor vi ikke deltar. Hva vi tar avstand fra kan fortelle mye om vår identitet (Wenger, 2004). For å finne vår identitet må vi avgrense oss fra andre mennesker i forhold til normer og verdier, og vite “hvem vi er”. Musikk kan da være en måte å vise at vi er forskjellige på noen områder, men også en måte å vise at vi er like på andre områder (Kvifte & Ruud, 2015a).

## 2.2 Overgangene mellom musikkpedagogikk og musikkterapi

Gjennom masterprosjektet har grensene mellom musikkpedagogikk og musikkterapi til tider virket litt flytende. Ved å lære barna norske barnesanger kan man kanskje si at prosjektet har vært musikkpedagogisk, men ettersom målsettingen handler om inkludering og barns deltakelse i et fellesskap vil jeg si at prosjektet har hatt en overordnet musikkterapeutisk målsetting. Det er ikke nødvendigvis viktig å definere prosjektet som enten det ene eller andre, men det er vesentlig å reflektere over målsettinger og begrunnelser for de valgene som tas.

Musikkpedagogikken handler om å fremme musikalske målsettinger, og defineres som en forberedelse og dyktiggjørelse til deltakelse i musikkliv og innebærer trening av musikalske ferdigheter (Vist, 2017). Hvis vi bruker Ruud sin definisjon på musikkterapi handler det om å gi mennesker nye handlemuligheter, og musikkterapeutenes hovedoppgave er å jobbe med personlighetsforandrende virkninger (Ruud, 2015b). På bakgrunn av dette kan vi si at fagfeltene hovedmålsettinger ligger i det motsatte av hverandre, men da sier Vist: “Klarer de to profesjonene å møtes i en likeverdig inspirasjon, står vi styrket i arbeidet med å gi alle

mennesker nye handlemuligheter – og læremuligheter – med og i musikk” (Vist, 2017, s. 232).

Ruud definerte musikkterapien som en del av et større fagfelt, musikkpedagogikken, som igjen ble definert ganske vidt: “et overordnet fagområde som berører forholdet mellom musikk og mennesker generelt og den didaktiske drøfting av musikkformidlingsproblemer” (Ruud, 1990, s. 26). I dag snakker vi om musikkpedagogikk og musikkterapi som to selvstendige vitenskapelige felt, som har en god del med hverandre å gjøre. Ettersom musikkterapeut ikke er en beskyttet tittel finnes det både helsearbeidere, musikere og musikkpedagoger som gjør arbeid som kan ligne musikkterapeuters arbeid. Det er ingen som eier musikken eller som har enerett på å bruke musikk som et verktøy (Ruud, 2017). Det er flott at vi kan støtte oss til hverandres forskning og litteratur for å finne det som er best, men det kan også være lurt å diskutere forskjeller og likheter mellom musikkpedagogikk og musikkterapi. Hva er felles, hva skiller oss, og hva består musikkterapi-kompetansen av?

Ruud skriver at vi bør se på hvilke kompetanseområder som er virksomme innenfor musikkterapien heller enn å definere en felles kjerne for begge fag. Hvis vi nå ser på de ulike kompetansene en musikkterapeut bør beherske vil vi oppdage at de er felles med andre musikk - og helsearbeidere, men at det er summen av kompetansene som gjør musikkterapien til en profesjon annerledes enn musikkpedagogikken. De ulike kompetanseområdene er:

- Musikalsk kompetanse
- Metodisk kompetanse
- Kunnskap om målgrupper
- Relasjon - og kommunikasjonskompetanse
- Teori og forskning (Ruud, 2017)

Vi kan derfor si at skillet ikke går på metodene som anvendes, men på hvilke kompetanseområder man har erfaring, pedagogens/terapeutens holdninger til eleven/klienten, og målsettingen for arbeidet. Som musikkterapeut er man nødt til å legge ned tid i å forstå elevens/klientens situasjon før musikkterapien begynner (Ruud, 2015b).

I forhold til mitt masterprosjekt har jeg med meg en pedagogisk bakgrunn som førskolelærer og i løpet av studiet i musikkterapi har jeg opparbeidet med en musikkterapeutisk tilnærming. På bakgrunn av mine samlede kompetanseområder, målsettinger, tilnærming og fokuset på

prosjektet, samt kunnskap om konteksten og holdningen jeg møtte barna med vil jeg plassere prosjektet innenfor musikkterapien. Det er det Kenneth Bruscia (2014) kaller for pedagogisk musikkterapi. Ved å ta med meg det beste fra begge fagfelt, men jeg at jeg står styrket i arbeidet med masterprosjektet (-,jf. Vist, 2017).

## 2.3 Musikkterapi

Det finnes flere definisjoner på musikkterapi, og en definisjon som ofte går igjen er Ruud sin definisjon: “Musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter” (Ruud, 1990, s.24). I dette prosjektet kan man kanskje si at sangsamlingen på sikt kan gi barna nye handlemuligheter, men jeg synes ikke Ruud sin definisjon er vid nok til å omfatte alle områder som omfavner mitt prosjekt. Bruscia definerer musikkterapi som en mer systematisk prosess som beskriver viktigheten av både musikken og relasjonen:

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, 2014, s. xxii).

Her viser Bruscia til verdien i relasjonen mellom klienten og terapeuten for å fremme endring og utvikling, noe som vil være svært vesentlig i et praksisfellesskap og som da er mer gjeldende for mitt prosjekt. Ifølge Bruscia sin definisjon vil relasjonen barna får til hverandre, de ansatte og meg være sentral, men også relasjonen barna får til musikken og sangene som blir brukt i sangsamlingen.

### 2.3.1 Samfunnsmusikkterapi

Samfunnsmusikkterapi (eng. community music therapy) handler om å innlemme sosiale og økologiske perspektiver på musikk og helse, som kan gi helsefremmende koblinger mellom individet og samfunnet. Som musikkterapeut innen samfunnsmusikkterapi må man kunne utforske behov, rettigheter og muligheter for en klient eller gruppe i utfordrende situasjoner, og utforske relasjoner mellom individuelle og samfunnsmessige forandringer og utvikling. “Community music therapy encourages musical participation and social inclusion, equitable access to resources, and collaborative efforts for health and wellbeing in contemporary societies. It could be characterized as solidarity in practice” (Stige & Aarø, 2012, s.5). På

denne måten blir derfor samfunnsmusikkterapi noe ganske annet enn individuelle timer i musikkterapi. En av de første definisjonene på samfunnsmusikkterapi ble skrevet av Bruscia:

*In Community Music Therapy, the therapist works with clients in traditional individual or group music therapy settings, while also working with the community. The purpose is twofold: to prepare the client to participate in community functions and become a valued member of the community; and to prepare the community to accept and embrace the clients by helping its members understand and interact with the clients (Bruscia, 1988, s. 237).*

Ruud sin definisjon av samfunnsmusikkterapi som reflektiv bruk av performance-basert musikkterapi innen et systemisk perspektiv fikk mye kritikk. Bakgrunnen for kritikken var at samfunnsmusikkterapi ikke nødvendigvis er performance-basert, noe jeg vil si meg enig i, og støtter meg derfor heller til Bruscia sin definisjon. Uavhengig av definisjon har Stige og Aarø kommet frem til akronymet PREPARE etter å ha gjennomgått åtte studier fra forskjellige land som sier noe om egenskaper og kvaliteter som kategoriserer samfunnsmusikkterapi.

P - Participatory

R - Resource-oriented

E - Ecological

P - Performative

A - Activist

R - Reflective

E - Ethics-driven (Stige & Aarø, 2012).

*Participatory* handler om inkludering og deltakelse i samfunnet, både i små og store praksisfellesskap. Sangsamlingen kan f.eks. ses på som et lite praksisfellesskap, som igjen er en del av et større praksisfellesskap, nemlig barnehagen.

*Resource-oriented* har fokus på velferd og likestilling som har åpenbar betydning for folk som har erfaring med mangel, fattigdom og ulikhet i forhold til materielle og ikke-materielle ressurser. Fokuset ligger på en felles mobilisering av personlige styrker, og sosiale, kulturelle og materielle ressurser.

*Ecological* handler om overgangene fra et økologisk system til et annet, og har fokus på relasjonene mellom systemene og menneskene som inngår i dem. Dette kan vises ved at barna tar med seg sanger og kunnskap de får gjennom sangsamlingen til en annen setting, altså et nytt økologisk system.

*Performative* handler om å ha et synlig mål å jobbe mot som en konsert eller fremføring. Vi avsluttet prosjektet med å ha en konsert for hele barnehagen.

*Activist* relateres til saker som bevissthet om personlig og sosial endring, og krever forhandling og refleksjon i balanse med de andre kvalitetene. Ved at barna har tatt en mer aktiv rolle underveis i prosjektet viser at de har jobbet med personlig og sosial endring.

*Reflective* berører temaene anerkjennelse og kritikk. Det handler om å verdsette og forstå prosesser og utfall, og å la alle involverte ta del i diskusjon som omhandler fellesskapet. På denne måten kan vi si at metoden aksjonsforskning bidrar til at alle deltakere kan medvirke til praksisfellesskapet.

*Ethics-driven* refererer til hvordan praksis, teori og forskning er rettighetsbasert og fokuserer på etikk. Fokus på helse og velferd, samfunnet og musikken er sentrale, og det etiske perspektivet gjennomsyrrer hele prosjektet fra start til slutt (Stige & Aarø, 2012). Når det gjelder mitt prosjekt handler det om min egen forforståelse og rolle som leder av prosjektet, intervjuer og forsker.

I forhold til samfunnsmusikkterapi i barnehagen sier Helle-Valle:

En musikkterapeutisk tilnærming har vist seg nyttig for å kartlegge samspill, forbedre dialogen mellom barn og voksne, og gi barn anledning til å delta i fellesskapet. I en samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming ønsker man å støtte og vise frem barnets deltakelse og ressurser i en utvidet økologisk kontekst (Helle-Valle, 2016, s.127).

Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen der jeg utdyper en musikkterapeutisk tilnærming til prosjektet.

### 2.3.2 Affordance og appropriation

Persepsjonpsykologen James J. Gibsons utviklet begrepet affordance i forbindelse med sin økologiske teori om persepsjon. Med begrepet mener han at enhver omgivelse tilbyr (affords) oss et visst antall handlinger og persepsjoner. Musikk sosiologen Tia DeNora tok begrepet videre inn i musikkterapien og viser at musikken er en ressurs som vi selv kan velge å “appropriere” (bruke). “Det er opp til oss hvilken mening vi skal “appropriere”, eller på hvilken måte musikkopplevelsen skal inngå i fortellingen om oss selv” (Ruud, 2013, s.70).



### 2.3.3 Musicking

“Music is not a thing at all but an activity, something that people do”(Small, 1998, s. 2). Small forstår musikk som et verb, å gjøre musikk, og sier at vi må forstå situasjonen og intensjonen bak handlingen for å kunne begripe musikkens virkning. Dette kaller han for musicking. For han er ikke musikken kun et resultat eller et objekt, men både praksis og en prosess. Gjennom prosessen musicking kan deltakerne oppdage, utforske og lære hvem de er gjennom musisering (Balsnes, 2011). Ved å utvide begrepet musikk til å være en aktivitet som vi kan ta del i, inviterer vi til andre og større relasjoner som et bredere flertall av mennesker kan ta del i (Stige & Aarø, 2012). Et eksempel kan være at det blir like viktig å hjelpe til med organisering av en konsert eller å være publikum, som det er å stå på scenen. I henhold til Ruud sin definisjon på samfunnsmusikkterapi er det naturlig å trekke frem begrepet performance, som sier noe om hva musikken kan gjøre med oss når vi fremfører musikk. “Når musikk framføres, skjer det samtidig en reorganisering, en manipulering av hverdagerfaringer og av den sosiale virkelighet” (Ruud, 2013, s. 71).

Ved å ta i bruk begrepene affordance, appropriation og musicking får vi et større blikk på hva musikk kan romme, og hvordan vi kan bruke musikken. Ruud sier:

Musikken fargelegger øyeblikk og hendelser i livet med følelser, den produserer gjenstander og relasjoner i tid og sted, slik at verden ikke framstår tilfeldig og uten hensikt for oss. Disse hendelser og tildragelser blir tilstedeværende som betydningsfulle, de blir ladet med kraft, verdier, emosjoner og stemninger. De oppleves som virkelige og kroppsliggjorte, ikke som tilfeldige representasjoner av ting i verden eller fenomener som møter oss (Ruud, 2013, s.73).

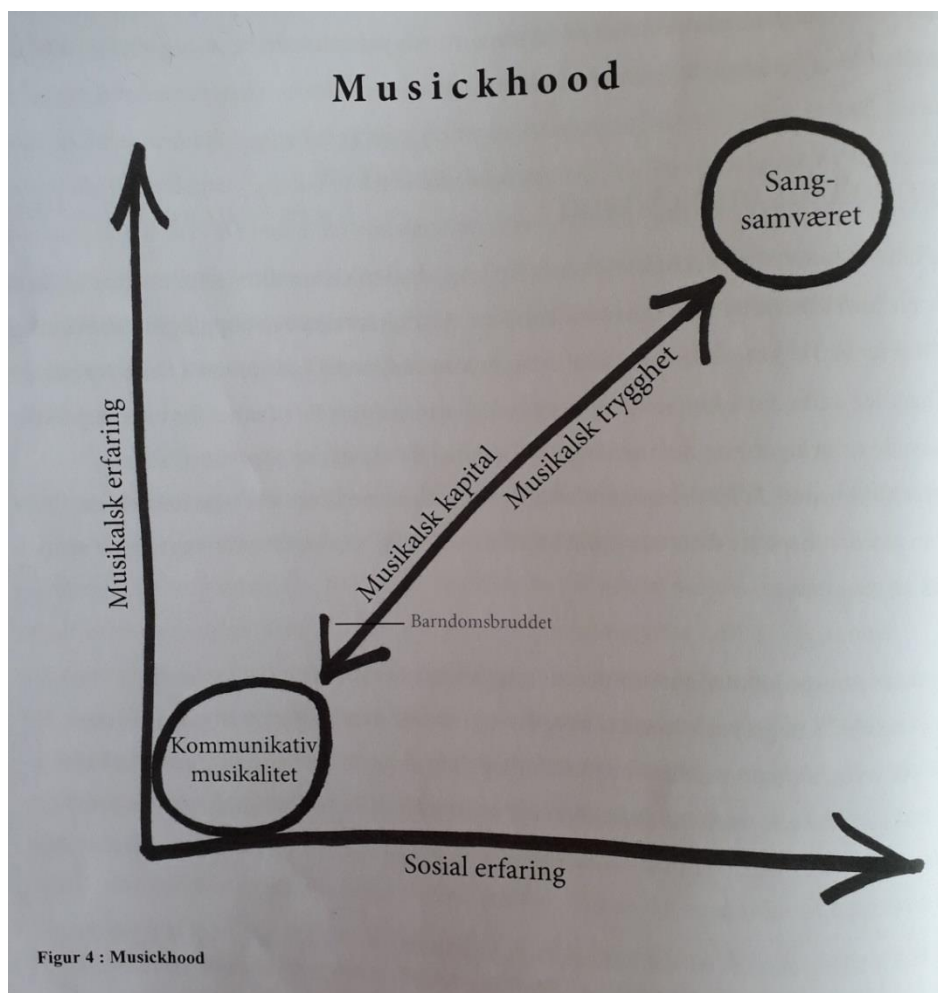
### 2.3.4 Musickhood

Musikalsk kapital er en del av vår sosiale kapital og handler om å bruke vår egen musikalitet til å være sammen i et fellesskap i musikken (Kulset, 2017). “Det gestiske språket kommuniserer med alle uavhengig av språklig kompetanse, og ritualiseringen muliggjør deltakelse for alle. Alle blir på denne måten gitt muligheten til å finne seg til rette i det relasjonelle rommet både for interaksjonen og for musikken” (Kulset, 2017, s.132). Kulset (2017) fokuserer i sin ph.d-avhandling på voksne som arbeider med musikk med barn og unge. I stedet for et fokus på barns musikalske utvikling er fokuset rettet mot voksnes musikalske gjenutvikling. I den forbindelse presenterer hun begrepet musickhood, som er et samspill mellom musikalsk trygghet og musikalsk kapital. Hvis vi innehar en medfødt musikalitet, jf. kap. 2.1.2, handler musikalsk trygghet om å gjenoppdage vår musikalske

kapital. Musickhood handler om den voksnes musikkfaglige kompetanse, pedagogiske kompetanse og grunnsyn. Nesten alle barn blir sunget for eller synger selv i oppveksten, men på et tidspunkt i barndommen skjer det et brudd hvor mange slutter å synge foran andre fordi man er redd for å ikke være flink nok (Kulset, 2017). Begrepet musickhood beskriver:

...den gjensidige forbindelsen mellom en persons musikalske trygghet og musikalske kapital i likevektig balanse mellom musikalsk erfaring og sosial erfaring. Musickhood favner en væremåte hvor barndomsbruddet er reparert slik at man kan ta og (sic.) bruke musikkens sosialiserende kraft (Kulset, 2017, s.149).

For å illustrere har jeg tatt med Kulset (2017, s.146) sin modell av musickhood:



Modellen viser to musikkpraksiser: den kommunikative musikaliteten vi er født med og sangsamværet [sangsamling] i barnehagen. Musikalsk kapital og musikalsk trygghet gjør at vi hele kan tiden bevege oss frem og tilbake på linjen fra bunn til topp. Jeg synes Kulset sin

illustrasjon av musickhood samsvarer godt med flere poeng med mitt eget prosjekt. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

## 2.4 To kulturer - en identitet

En kultur blir ofte beskrevet som menneskers levesett og livsform, et sett av idéer, verdier, regler og normer for atferd som går fra generasjon til generasjon (Gjervan, Andersen & Bleka, 2007). Er det slik at vi er født inn i en bestemt kultur og at denne kulturen er den samme til alle tider? Samfunnsvitenskapelig og historisk forskning viser at alle kulturer endrer seg, fordi mennesket endrer seg, og fordi økonomiske og sosiale forhold endrer seg. Kultur må da oppfattes som en prosess som er foranderlig over tid, og i stadig endring (Moen, 2014). Gjennom musikk kan en nasjon eller kultur skape enhet og sammenheng, og bruke musikken som et middel for å avgrense seg, eller markere en forskjell som et signal på kulturens egenart (Kvifte & Ruud, 2015a). Barn med minoritetsbakgrunn har ofte to språk og to kulturer, og de må kunne kjenne seg igjen og føle at de hører til i begge kulturer. Det er tre forutsetninger som da må ligge til grunn: tilhørighet, vennskap og handlingsrom (Kibsgaard, 1997).

Å lære de samme sangene gir en felles kulturkompetanse og er med på å skape samhold, tilhørighet og en felles identitetsopplevelse (Kibsgaard, 1997). “Sangen kan virke som bindeledd mellom generasjoner, men også mellom nasjoner” (Kibsgaard, 1997, s.73). I den forbindelse stiller Ruud noen viktige spørsmål:

Hvor langt kan vi gå for å sikre innvandreregrupper sin rett til å bevare sine musikkformer og med dette berike vår egen kultur? Eller må ikke vi også bruke musikken til å lære nye innvandrere om vår egen kultur og på den måten legge til rette for integrering [inkludering]?... Det er like viktig å kjenne vårt musikalske morsmål som vårt språk? (Ruud, 2015d, s. 477/482).

Musikk kan ha en stor positiv påvirkning på barnets språkutvikling, sosiale liv, bearbeiding av konflikter, utvikling av egen identitet, tilhørighet til samfunnet og gi en opplevelse av kontroll over eget liv (Ruud, 2015d).

Musikken kan bli fleksible kart over vår livsverden, kart som kan endre seg når vi gjenskaper historier om oss selv gjennom musikk. Musikken som betyr noe for oss, bærer i seg minner

fra en historie, en liten fortelling fra en episode i livet vårt. Ved å sette disse episodene sammen har vi spunnet en tråd som binder sentrale sider ved vårt selvbilde og identitet til en sammenhengende fortelling (Ruud, 2013, s.74).

Musikken kan forstås som et kognitivt kart der forskjellige dimensjoner som geografisk, lokal og kulturell tilhørighet kommer til synet, men som også beskriver religion, personlige relasjoner og eksistensielle temaer (Ruud, 2013).

## 2.5 Norske barnesanger - fra den gang til nå

Flere fagpersoner fra ulike fagmiljøer skriver om sangens positive virkning på mennesket (Balsnes, 2014; Kulset, 2012). Grunnen til at jeg valgte norske barnesanger var barnas ønsker om spesifikke norske sanger som synges i norske hjem i dag.

En barnetegning er en tegning laget av et barn, mens begrepet barnesang brukes om sanger for, med og av barn. De første barnesangene kom til Norge på slutten av 1800-tallet, og Bjørkvold (2016) skriver et tilbakeblikk på utgivelser og medieoppslag som involverer barnesanger. F.eks. kan vi i *Norsk billedbog for børn* (Holst, 1888, 1890, 1903) finne kjente barnesanger som *Ro, ro til fiskeskjær*, *Per Spelmann* og *Kjerringa med staven*. På starten av 1900-tallet skrev Margrethe Munthe flere sanger som fortsatt er aktivt i bruk i dag, f.eks. *Å jeg vet en seter*, *Hurra for deg* og *På låven sitter nissen*. I 1945 ga Ruth Sommerfeldt Jacobsen ut sangboken *Syng med oss* med velkjente barnesanger som *Bæ, bæ lille lam*, *Mikkel rev*, *Alle fugler* og *Bro bro brille*, for å nevne noen. Senere har NRK sitt program barnetimen kommet med sanger fra Alf Prøysen, Thorbjørn Egner og Anne Cath Vestly. Før Knutsen og Ludvigsen, og Lillebjørn Nilsen utvidet barnesang-repertoaret på 1970- og 80-tallet (Hagen & Haukenes, 2017).

I dag blir det stadig utgitt nye opplag av sangbøker med gamle sanger og gjennom serien Sangfoni har NRK gitt norske barnesanger en ny og spennende form. Sangfoni har blitt svært populært blant barn, og der kan man høre ulike sanger, se musikkvideo, klappe rytmer, dirigere og være med å synge (Gulliksen & Eriksen). En ting som også har blitt populært hos barn, og ikke minst i barnehager, er SingSang-kort. Det er sangkort med et illustrerende og fargerikt bilde på den ene siden, og teksten på sangen og forfatter/komponist på den andre siden. Kortene er laget i tykk papp slik at de er slitesterke og kan brukes av både barn og

voksne. På baksiden finnes det en QR-kode som man kan scanne med mobilen hvis melodien er ukjent. Sangkortene er dermed et enkelt verktøy for ansatte i barnehagen som ikke kan sangene eller lese noter, men som ønsker å synge med barna.

### 2.5.1 Sangene i prosjektet

SingSang-kortene er utgitt av Barnebokforlaget (2010), og jeg valgte å bruke dem fordi de inneholder de 20 mest kjente barnesangene, i tillegg til flere av sangene barna i koret mitt etterspurte. Sangene vi sang i samlingene var: *Trollmors vuggevise*, *Lille Petter Edderkopp*, *Bjørnen sover*, *Bro bro brille*, *Fader Jakob*, *Kua mi*, *Bæ, bæ lille lam*, *Med krøllet hale*, *Små rumpetroll* og *Hode, skulder, kne og tå*, for å nevne noen. Barna fikk selv velge hvilke sanger de ville synge på neste samling, og jeg fant frem sangene og sørget for at de ansatte fikk vite hvilke sanger som skulle synges i neste samling slik at de kunne finne frem tegn til sangene for barna som hadde behov for det.



## 3.0 Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for valg av metode, vitenskapsteoretiske perspektiver, innsamling av data, analyseprosessen og etikk i forhold til forskning med barn. Avslutningsvis skriver jeg om metodekritikk, forskerrollen og forskningens validitet og reliabilitet.

### 3.1 Kvalitativ forskning

Hvilke forskningsmetoder som brukes avhenger av studiens formål og problemstilling. Kvantitative forskningsmetoder er metoder for innsamling, bearbeiding og analyse av data ved hjelp av ulike former for statistisk metode (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010). Kvalitative forskningsmetoder bygger på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk), og brukes for å gi innsikt i sosiale fenomener som omhandler mennesker. Metodene omfatter ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av data hvor målet er å få frem brukerens egen stemme (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010).

Målet med kvalitativ forskning er å komme frem til *dybdekunnskap* og å få *helhetlig* forståelse av *få* elementer, mens målet i kvantitativ forskning er å fremskaffe kunnskap om omfang og utbredelse, frekvenser og fordelinger, og *statistiske* sammenhenger i forhold til *mange* enheter (Thornquist, 2015, s. 202).

I mitt prosjekt vil jeg sette meg inn i barnas synspunkter og høre deres stemme. Jeg vil også finne ut av pedagogenes opplevelse av å delta i prosjektet, og høre foreldrenes synspunkter. Ettersom formålet med studiet er å få innsikt i sosiale fenomener som omhandler mennesker ble det naturlig å velge en kvalitativ forskningsmetode.

Bruscia skriver at det er fire ting som er viktig å huske på når man bruker kvalitative metoder, og det er valg av tema, spissing/målrettethet av fenomenet, begrensnig av omfanget og til slutt å formulere en mening (Bruscia i Wheeler, 1995). Det betyr at når vi starter med å velge et tema må vi tenke igjennom hva slags type studiet vi gjennomfører, og hvilken metode som egner seg best til studien. Tema jeg ønsker å fokusere på er inkludering av barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen. Innen musikkterapi ser vi ofte på komplekse situasjoner og dynamiske prosesser over tid, og er ute etter det som er naturlig, ekte og spontant. Mitt ønske

med prosjektet er at barnas stemme skal være ekte og tydelig, og supplementeres med pedagoger og foreldres synspunkt. Bruscia skriver at selv om vi velger å fokusere på et spesifikt område vil det alltid være andre områder tilstede, og derfor må vi som forsker innen kvalitativ forskning ofte ha mer enn et fokus, noe som kalles triangulering. Deretter må vi begrense omfanget ved å velge om vi skal ha kun en datakilde, flere eksempler på et fenomen fra samme datakilde eller sammenligne flere datakilder for å se hvordan et fenomen utvikler seg, varierer eller opptrer individuelt (Bruscia i Wheeler, 1995). Jeg valgte å ta utgangspunkt i flere datakilder, og dermed få data fra både barn, pedagoger og foreldre. Jeg ønsker at barna skal være aktive deltakere i prosjektet for tydelig å få frem deres stemme, da falt valget på metoden aksjonsforskning. Aksjonsforskning er forskning av sosiale prosesser hvor forskeren jobber tett med dem man forsker på, får med deres innspill og reflekterer over det, for så å endre praksisen ved neste møte. Man deler kunnskap, og skaper nye perspektiver og innfallsvinkler for praksisen (Tiller 2004). Aksjonsforskning blir på denne måten en metode hvor teori og praksis er tett knyttet sammen, og det er grunnen for mitt valg av aksjonsforskning som metode. For å få frem pedagogenes og foreldrenes synspunkter på prosjektet valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer etter endt aksjonsforskning. Videre vil jeg nå si noe om min tilnærming til prosjektet før jeg går mer i dybden på metodene for datainnsamlingen.

## 3.2 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming

Fenomenologi og hermeneutikk er to retninger innen vitenskapsteori som ofte blir brukt innen kvalitative metoder. De kom som en motvekt til empirismen og positivismen, som gjerne blir brukt innen kvantitative metoder (Thornquist, 2010). “De kvalitative metodene hører hjemme i en hermeneutisk erkjennelsestradisjon, som handler om tolkning av meninger i menneskelige uttrykk” (Malterud, 1996, s.47). I mitt masterprosjekt synes jeg det blir naturlig å ta et fenomenologisk hermeneutisk ståsted. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og har et ønske om å få en dypere forståelse av informantene sine tanker og erfaringer (Thagaard, 2004). Det har jeg valgt å gjøre gjennom metodene aksjonsforskning og semistrukturerte intervjuer. Utgangspunktet for forskningen starter med forskerens refleksjoner over egne erfaringer, og interessen sentrerer rundt informantens opplevelse, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Det sentrale punktet innen



fenomenologien er altså å beskrive omverden slik den erfares av informantene (Thagaard, 2004).

Hermeneutikk handler om å fortolke menneskers handlinger gjennom å se på en situasjon flere ganger for å finne et dypere meningsinnhold enn det som er innlysende. Med en hermeneutisk tilnærming legges det vekt på at det ikke finnes en sannhet, men at fenomenene kan tolkes på ulike nivåer. Meningen kan kun forstås i lys av sammenhengen og konteksten (Thagaard, 2004). Hermeneutikken beskriver sin prosess ved hjelp av en sirkel:

Den hermeneutiske sirkelen er en beskrivelse av en dynamisk erkjennelsesprosess som pendler mellom del og helhet i forsøket på å forstå begge deler best mulig. Hver gang vi forstår en del av virkeligheten, påvirker det vår oppfatning av helheten. Den nye helhetsforståelsen setter delen, eller delene, i nytt lys, og kan gi en ny forståelse av enkeltdelene, som igjen påvirker helhetsforståelsen, osv (Thornquist, 2010, s.142).

Jeg vil si at mitt masterprosjekt har en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming ettersom jeg er ute etter informantenes, både barn, foreldre og pedagoger, sitt synspunkt og meninger (fenomenologi) samtidig som jeg analyserer empirien gjennom en hermeneutisk tilnærming, og da vil jeg støtte meg til van Manen som sier:

Hermeneutic phenomenology tries to be attentive to both terms of its methodology: it is a descriptive (phenomenological) methodology because it wants to be attentive to how things appear, it wants to let things speak for themselves; it is an interpretive (hermeneutic) methodology because it claims that there are no such thing as uninterpreted phenomena (Manen, 1997, s. 180).

### 3.3 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning kan brukes i både kvalitativ og kvantitativ forskning, men brukes oftere innen kvalitativ forskning fordi det kan være vanskelig å opprettholde de strenge kravene for validitet innen aksjonsforskning i kvantitative studier eller mixed methods (Gjötterud et.al., 2017). I USA i 1940 ble sosialpsykologen Kurt Lewin spurt om hjelp til å løse et problem med lav produktivitet hos arbeidere og presenterte da aksjonsforskning som en modell med en slags spiral med tre ulike faser: planlegging, gjennomføring (aksjon) og evaluering, hvor forskeren tar med seg informasjonen fra evalueringen inn i planleggingen av neste aksjon. Etter hver gjennomgang vil man få større kunnskap om praksisen og på den måten kunne

utvikle sin egen praksis (Hammersley, 2002). I planleggingsfasen av mine aksjoner tok jeg utgangspunkt i problemstillingen om å lære barna norske barnesanger og fant frem 10 norske barnesanger. Jeg gjennomførte aksjonen og tok til slutt en evaluering sammen med barna hvor jeg fikk innspill på sanger til neste samling (aksjon). Et eksempel på tilbakemeldinger fra barna var:

*Tre små kinesere med tulle-bokstaver var morsomt, og litt vanskelig. Med krøllet hale den var kjempekul. Jeg synes bare at det er litt gøy, og jeg ble sliten av å hoppe på den froske-sangen. Trollmor likte jeg best. Jeg vil synge kua mi neste gang (Kondensert sitat fra barna).*

Jeg fikk også tilbakemelding fra de ansatte at det var lurt å avslutte litt tidligere hvis jeg ønsket mer utdypende svar fra barna, da de var ganske slitne etter samlingen. Jeg tok med meg all informasjon i planleggingsfasen for neste aksjon.

Som forsker innen aksjonsforskning er man både en aktiv eller passiv deltaker, og en forsker. “Et viktig poeng er å kunne trene opp evnene til både å kunne leve seg inn i og forstå den sosiale konteksten prosjektene gjennomføres i, samtidig som forskeren innehar en kritisk evne og analytisk distanse” (Gjotterud et. al., 2017, s.28). I henhold til Lov om barnehager (2005, § 3) står det skrevet: “Barns rett til medvirkning; Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.” Ved å bruke aksjonsforskning som metode når man skal forske med barn, bidrar man til å opprettholde barnas rett til å ta del i planlegging og vurdering ved å ta med deres synspunkter til neste aksjon. Ved å invitere barna til medvirkning i så stor grad som denne formen for aksjonsforskning gjør, var det mitt håp at det ville føre til økt engasjement, gi en følelse av å bidra til fellesskapet og gi økt glede hos barna som deltar.

Utfordringen med aksjonsforskning som metode og forskning med barn er at jeg både må være den som leder aksjonene, forsker og aktiv lytter for å få med barnas perspektiv. Som forskere må vi være åpne, lyttende og klar til å gå inn i det uferdige (Tiller 2004). Det blir en gjensidighet mellom meg som forsker og aksjonen ved at vi lærer av hverandre, og man vet aldri helt hva som kommer til å skje, spesielt når man forsker med barn. Det kan være en utfordring å få barna til å uttale seg, og komme med relevante innspill. Noen ganger svarer de på spørsmålet, mens andre ganger har de noe helt annet på hjertet som de ønsker å dele.

Underveis har jeg hele tiden måtte gjøre vurderinger i forhold til barnas ønske om å dele og fortelle, og å få tak i relevant informasjon som jeg kan bruke til neste aksjon. Det kan til tider være en etisk utfordring, for jeg vil gjerne at alle skal bli hørt, samtidig som vi sammen skal legge en plan vi skal gjennomføre. Det var utfordrende å få konstruktive tilbakemeldinger som kunne føre til endring av neste aksjon, og jeg måtte ofte være kreativ i måten jeg stilte spørsmål på etter aksjonene for å få litt mer enn bare: “Det var kult! Gøy! Morsomt å synge!” Det er viktige tilbakemeldinger å ta med seg, men ikke noe som førte til stor endring av neste aksjon.

Aksjonsforskning har møtt mye kritikk mot metodens svakheter innen f.eks. validitet. Det kan være vanskelig å kontrollere effekten, og å vite om det er en konsekvens av løsninger som er testet eller andre variabler. Kanskje burde det vært mer konkrete modeller for aksjonsforskning? Argumentet mot en konkret modell av aksjonsforskning er at da ville forskeren mistet fleksibiliteten ved metoden som er nødt til å være tilstede når man jobber med mennesker, for å kunne tilpasse det til ulike praksissituasjoner. Koshy, Koshy & Waterman (2010) skriver at aksjonsforskere alltid bør adoptere den modellen som passer best til deres formål og tilpasse til sitt bruk. Innen musikkterapi skriver Rolvsjord, Gold & Stige (2005) at strenge forskningsmetoder kan forstyrre fleksibiliteten i arbeidet med klienten. De stiller spørsmålet: Må det være enten eller? Det ligger et etisk aspekt i punktet mellom vårt ønske om å være åpne for tilpasninger i øyeblikket og følge klienten, og i vår rolle som forsker å følge en streng metode for å få validitet. Validitet og reliabilitet vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet.

### 3.4 Semistrukturerte intervjuer

Intervjuer med individuelle informanter kalles for et semistrukturert intervju eller dybdeintervju (Malterud, 1996), og det er metoden jeg valgte for å innhente data fra pedagogene og foreldrene. “Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer” (Kvale, 2004, s.17). Gjennom et semistrukturert intervju får informantene mulighet til å dele sin kunnskap og tanker omkring temaet, og jeg får muligheten til å stille oppfølgende eller utdypende spørsmål hvis det er noe som er uklart eller som jeg ønsker å vite mer om. Det er også muligheter for å rette opp i

eventuelle meningstolkninger fra begge side, noe som var svært relevant for meg da flere av intervjupersonene ikke snakket norsk som morsmål. Det ble viktig å ha mulighet til å oppklare språklige misforståelser, og for å sikre at jeg forsto deres meninger.

### 3.5 Gjennomføring av prosjektet i barnehagen

Jeg søkte NSD (Norsk senter for forskningsdata) for godkjenning i mai, altså før prosjektet startet. Jeg fikk tillatelse og samtykke av styreren og ansatte i barnehagen, og hentet inn samtykke fra alle foreldre/foresatte til barna som skulle delta før jeg startet med aksjonene i august.<sup>1</sup>

#### 3.5.1 Valg av informanter og gjennomføring av intervju

Jeg laget en forespørsel om deltakelse i masterprosjektet med en samtykkeerklæring og en grafisk presentasjon med info til foreldrene.<sup>2</sup> Informantene er to pedagoger som begge har deltatt i samlingene, og tre av mødre til barna. Det var ikke bare enkelt å få foreldre til å stille som informanter, men jeg fikk god hjelp av pedagogene. Det var pedagogene som sto for kommunikasjonen mellom meg og foreldrene når det gjaldt intervjuene. Intervjuene ble gjennomført høsten 2017 og det ble gjort lydopptak. Tidspunktet for intervjuene ble lagt til leverings-tid for foreldrene og ble gjennomført på møterommet i barnehagen. Tidspunktet for intervjuene med pedagogene ble lagt til midt på dagen da det var mulig for dem å gå fra avdelingen.

#### 3.5.2 Intervjuguide

Intervjuene tok utgangspunkt i to intervjuguider, en for foreldrene og en for pedagogene.<sup>3</sup> Intervjuguiden består av åpne spørsmål for å gi informanten mulighet til å snakke fritt rundt temaet. Intervjuet starter med noen enkle oppvarmingsspørsmål for å komme i gang og for å gjøre informanten trygg i situasjonen før vi går mer i dybden. Intervjuet avsluttes med spørsmål om det er noe hun ønsker å utdype, eller som ikke er blitt snakket om.

---

<sup>1</sup> Se vedlegg nr. 3.

<sup>2</sup> Se vedlegg nr. 1.

<sup>3</sup> Se vedlegg nr. 2.

### 3.5.3 Språkbarrierer

Nesten alle foreldre jeg intervjuet hadde et annet morsmål enn norsk, og det samme gjaldt de fleste barna som deltok i aksjonsforskningen. Underveis stilte jeg ofte oppfølgingsspørsmål eller oppklarende spørsmål for å sikre at jeg ikke mistet verdifull informasjon pga. språkbarrierer. Allikevel kan man aldri være helt sikker på om informantene forstår spørsmålene på samme måte som meg, så det var viktig å tenke over dette i analyseringen og kondenseringen av sitatene. Språket som presenteres i resultat-kapittelet er forbedret med tanke på ord og setningsoppbygging ettersom de fleste av informantene snakker et annet morsmål enn norsk. Endring av språket ble gjort både av hensyn til informantenes anonymitet og verdien i utsagnene.

### 3.5.4 Valg av sanger

Noe både pedagogene og jeg fant svært interessant var barnas valg av sanger i evalueringen etter samlingene. Barna valgte konsekvent norske sanger da de kom med forslag til nye sanger etter endt aksjon. Jeg hadde ikke sagt noe om hvilke sanger som var “lov” eller ikke, men begynte å tenke at det kanskje lå en uskreven forventning der. Noen ganger hender det at barn sier det de tror at de voksne vil høre, som vi forventer, og det kan være lurt å tenke over i denne sammenheng. Det kan også hende at det var nettopp disse sangene barna syntes var morsomt å synge og derfor valgte disse sangene. Det er vanskelig å vite hva som ligger til grunn for dette, men det er noe jeg som forsker bør reflektere over.

## 3.6 Etikk

Barn utgjør en stor gruppe av befolkningen, og kan regnes som en utsatt gruppe når det kommer til flere områder. I lang tid har voksne som har tatt alle avgjørelser for og om barna for å beskytte dem, men i 2003 ble barnekonvensjonen inkorporert i norsk lov gjennom menneskerettsloven som gir barn rett til medbestemmelse. Barnekonvensjonen kan deles inn i tre deler: Bestemmelse, beskyttelse og deltakelse (Krüger & Strandbu, 2015). Disse tre delene bør også gjelde for barn innen forskning.

Barn har samme moralske rett til å delta i forskning som voksne. Det er viktig at de beslutninger som får konsekvenser for barn er tuftet på forskning med barn. Samtidig er barn umodne både fysisk og kognitivt, og har begrensede rettigheter til å foreta valg om egen

forskningsdeltakelse. Dette gjør barn til en utsatt forskningsgruppe (Fossheim, Hølen & Ingierd, 2013, s.162).

Fossheim, Hølen & Ingierd påpeker hvor viktig det er at barn får rett til å uttale seg om saker som omhandler dem selv, og dermed får delta i forskning. “Forskning i barns hverdagsliv forutsetter en metodologisk tilnæringsmåte som fanger nyanser, kompleksitet og mangfoldige stemmer og uttrykksmåter” (Eide et. al., 2010, s.3). For å klare dette må vi god kunnskap og ferdigheter innen etisk tenkning. Det betyr å være klar over sine egne verdier, følelser, og prinsipper, samtidig som man tar hensyn til lover og regler, og viser en ansvarlighet for alle involverte parter (Dileo, 2000). Det betyr blant annet at vi må skaffe et informert samtykke, og ha kunnskap om samtykkekompetanse og forskning med barn.

### 3.6.1 Informert samtykke

Når en forsker henter inn et informert samtykke man må være klar over at det finnes flere grupper mennesker i samfunnet som har ikke har samtykkekompetanse. Mennesker med manglende samtykkekompetanse kan f.eks. være personer med fysiske og psykiske forstyrrelser, personer med psykisk utviklingshemming, personer med demens, personer i rustilstand eller barn pga. alder og kognitiv utvikling, som er tilfelle i mitt prosjekt.

Et informert samtykke betyr at personene som deltar i forskningen er informert om forskningens mål, hva personene skal delta med eller på, og mulige fordeler og ulemper ved å delta. Informert samtykke betyr at personene stiller seg villige til å delta på frivillig basis, og kan trekke seg når som helst uten begrunnelse. Informert samtykke handler om at mennesker ikke skal stå i fare for å bli et forskningsobjekt og gjengitt på utsagn uten at man er klar over det selv. All informasjon som gis om forskningen skal være nok til å gi dem et grunnlag for å ta et valg om de ønsker å delta eller ikke (Mohlin i Trondalen & Ruud, 2008).

Grunnen til at det legges stor vekt på informert samtykke er: “respekten for individets råderett over sitt eget liv, anerkjennelsen av at individet ønsker å ha kontroll med de opplysninger om seg selv som deles med andre, og at det har rett til å vite hva de opplysningene som gis, skal brukes til” (Alver & Øyen, 1997, s.102) Å redusere sårbarheten til våre klienter ved å gi dem nok informasjon om hva forskningen handler om, er et viktig etisk ansvar fra forskeren (Dileo, 2000). Hva med mennesker med manglende samtykkekompetanse, som av ulike grunner ikke har evne til eller kan forstå hva det betyr å gi et informert samtykke? (Horn,

2017). Det er viktig for meg å gi barna informasjon om prosjektet ved å snakke med dem om hva vi skal gjøre i samlingene, og på den måten ivareta barna som deltar på best mulig måte. Dette gjorde jeg ved å ta barnas ord på alvor og lytte aktivt da de uttalte seg. Før samlingene startet ble det dessuten innhentet informert samtykke fra foreldre, ansatte og styrer i barnehagen (-,jf. vedlegg). Jeg sørget for anonymisering av alle deltakerne gjennom hele prosessen.

### 3.6.2 Samtykkekompetanse

Den forskningsetiske komitéen for medisin har utarbeidet et utkast som handler om personer med redusert samtykkekompetanse, og der skriver de at de har som mål; “å ivareta det som et informert og frivillig samtykke skal beskytte, uten å ekskludere mennesker med manglende/reduert samtykkekompetanse fra forskning som kan komme dem, eller den gruppen de tilhører, til gode (NEM, Utkast pr. 11.1. 2005)” (Mohlin i Trondalen & Ruud, 2008, s.207). Her er det to ulike etiske utfordringer som forskeren må ta hensyn til. Det første er at mennesker med manglende samtykkekompetanse kan ha vanskeligheter for å ivareta egne interesser og å forstå virkningen av forskningen, noe som kan føre til at de kan utsettes for fysiske eller psykiske integritetskrenkelser. Den andre utfordringen er at ved å ekskludere en hel gruppe mennesker fra forskning om deres behov kan man øke deres sårbarhet i stedet for å redusere den (Mohlin i Trondalen & Ruud, 2008).

### 3.6.3 Forskning med barn

For å få frem barns stemmer innen forskning er det viktig å ha god kunnskap om små barn. Det kan være en fordel å ha “inside”-kunnskap på forhånd slik at man kan identifisere og registrere nyanser i det som skjer, og luke vekk det man tenker er uinteressant for forskningen (Eide et.al., 2010). “Utfordringen er å kombinere deltagelse og observasjon for å kunne forstå som insider, men samtidig kunne beskrive slik at outsiders skjønner” (Fangen, 2004, s.102). Når man forsker med barn er det viktig at barnas integritet blir tatt vare på, og det krever en forsker som har kompetanse på området, gjennomtenkte tilnæringsmåter og metoder, og som er en aktiv lytter. Det krever også en forsker som har tid til å være nærværende, og som har et blikk for rutiner, praksis og dagligdagse gjøremål og væremåter (Eide et.al., 2010) (Horn, 2017).

For å få tilgang til barnas stemmer er det en forutsetning at forskeren gjør valg som åpner for barnas muligheter til å tre frem. Hvordan forskeren leser eller tolker observasjonsdata, vil også prege forståelsen og framstillingen av forskningen (Eide et. al., 2010, s.3).

Underveis i en forskningsprosess er det mange valg som må tas. Valg av tema og metode, informasjon til barna, foreldrene og de ansatte, forskerens plassering og rolle, bruk av tekniske hjelpemidler og tolkning av data. Det er et asymmetrisk maktforhold mellom den voksne og barnet, og derfor har forskeren et særdeles stort ansvar. Barna har heller ikke forutsetninger for å vite hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet. Det er foreldre og pedagogene som gir forskeren adgang til barnehagen, men barna som må forholde seg til å bli observert. Barnehagebarn har i liten grad mulighet til å reservere seg mot forskning (Eide et. al., 2010). Som forsker er det da viktig å være klar over ansvaret overfor barna og se situasjoner i flere ulike scenarier før man gjør sin egen tolkning. Et eksempel kan være et barn som ikke deltar. Liker ikke barnet sangen? Liker ikke barnet samlingsstunder? Er barnet skeptisk til fremmed personer? Føler ikke barnet seg helt i form? Årsaken kan komme av både ytre og indre påvirkninger. Her er det mange mulige tolkninger som kan gjøres og det krever:

...en kontinuerlig refleksjon over alle valg som gjøres i forskningsprosessen, hvordan man kan forsøke å legge tilrette for forskningsprosesser der barn kan tre inn og ut av forskningssonen, og en spesifikk oppmerksomhet overfor at barnas rettigheter og velbefinnende blir ivaretatt i alle ledd (Eide et.al., 2010, s.7).

Som forsker må man være åpen for alle mulige scenarier og ikke hoppe for raskt til en konklusjon basert på forforståelse, og vi har en forpliktelse til å tenke og handle etisk i hele prosessen. Det betyr at vi må balansere mange ulike "stemmer" som inkluderer forskerens følelser, verdier, holdninger, kunnskap og rettferdighet, samtidig som vi ivaretar klientens [barnets] følelser og verdier (Dileo, 2000). Dileo sier videre at etisk tenkning er en prosess som krever:

- Selvbevissthet om sine egne følelser, tanker, verdier og holdninger
- Kunnskap om etiske koder, prinsipper, lover og regler
- Sensitivitet til klienten og konteksten
- God vurderingsevne

Som forskere må vi "lytte" med hele kroppen vår da barn ofte uttrykker seg med kroppsspråk og ord, om hverandre. Vi må ha et genuint ønske om å lytte til hva barna har å si, til å forstå



og å formidle. Det handler også om forskerens evne til å skape en god og trygg relasjon med barna. Vi må også ha en ydmykhet over at vi aldri fullt og helt kan oppfatte barns perspektiver, noe som kan føre oss til nye og gode spørsmål, som vi må ha med oss gjennom hele forskningsprosessen og presentasjonen av forskningen (Eide et.al., 2010) (Horn, 2017).

### 3.7 Validitet og reliabilitet

Innenfor forskning diskuteres troverdigheten, gyldigheten og overførbarheten av kunnskap i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. Noen forskere innen kvalitativ forskning mener at spørsmål om reliabilitet, validitet og generalisering hindrer en kreativ og fri kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2010).

Reliabilitet handler om hvorvidt et resultat kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere, og forteller noe om resultatenes troverdighet. Kan mitt prosjekt gjennomføres av en annen forsker og allikevel få liknende resultater? Min bakgrunn som førskolelærer og kjennskap til feltet kan ha vært med på å påvirke resultatene og dermed forskningens reliabilitet. Det viktigste er at jeg er klar over min egen bakgrunn, forforståelse og ståsted som jeg bringer med meg inn i forskningen. Min opplevelse av aksjonene var at barna tok meg godt i mot og med hjelp fra de ansatte fikk jeg gode svar fra barna etter endt samling. Jeg synes også at intervjuene fungerte godt, og min opplevelse var at det virket som om intervjupersonen var trygge nok til å kunne snakke fritt, både om hva som fungerte godt og det som ikke fungerte så godt.

Validitet forteller oss om en metode egner seg til å undersøke det vi skal undersøke, og i hvilken grad våre observasjoner reflekterer de fenomenene eller variablene vi ønsker å si noe om. Med en så vid oppfatning av validitet kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2010). Validitet handler ikke bare om metoder, men også om forskerens kredibilitet, og moralske og etiske integritet. Kvale & Brinkmann (2010) sier at validitet gjennomsyrrer hele forskningsprosessen og innehar sju stadier:

1. Tematisering - teoretiske forut antakelser og logisk samsvar mellom teori og forskningsspørsmål
2. Planlegging - valg av metode og kvalitet

3. Intervjuing - intervjupersonens troverdighet og intervjuingens kvalitet
4. Transkribering - gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form
5. Analysering - gyldige spørsmål til intervju-teksten og logiske fortolkninger
6. Validering - reflektert vurdering av valideringsformer
7. Rapportering - valid beskrivelse av funnene og leserens rolle

Gjennom hele prosessen har jeg ofte stoppet opp og reflektert over de valgene jeg har gjort, både i henhold til metode, spørsmål under intervjuene, min egen rolle i prosjektet, og ikke minst under transkriberingen og analyseringen. Jeg har jobbet hardt og nøye for å fremstille svarene fra barna og intervjupersonene på så riktig måte som mulig.

Hvis vi har kommet så langt at resultatene både pålitelige og gyldige gjenstår spørsmålet om resultatene kan generaliseres. Det vil si overføres til andre intervjupersoner og situasjoner. Innen kvalitativ forskning er det ofte slik at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Dette er også tilfelle i mitt prosjekt, men da er spørsmålet: Hvorfor generalisere?

Konsekvente krav om at samfunnsvitenskapene skal produsere kunnskap som kan generaliseres, kan innebære en antakelse om at vitenskapelig kunnskap nødvendigvis må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker og fra evighet til evighet (Kvale & Brinkmann, 2010, s.265).

I dette prosjektet har jeg fått svar fra 18 barn gjennom aksjonsforskningen og intervjuet tre foreldre og to pedagoger, noe som er et for lite antall til at resultatene kan generaliseres. Et annet poeng er at jeg kun har intervjuet kvinner, fordi det var de som meldte seg frivillig. Det kunne vært interessant å se om jeg hadde fått annerledes resultater hvis jeg hadde intervjuet kun menn eller begge kjønn. Intensjonen med prosjektet er ikke å generalisere resultatene, men å se om resultatene kan fortelle oss noe som igjen kan overføres til andre relevante situasjoner, eller som kan forskes mer på.

### 3.8 Analyse av data

Innenfor kvalitative studier skal man fange opp et helhetsinntrykk, og en vanlig misforståelse er at metoden fritar forskeren fra en strukturell, gjennomarbeidet og veldokumentert analyse

til fordel for egen synsing (Malterud, 1996). “Analysen skal bygge bro mellom rådata og resultater ved at det organiserte datamaterialet blir fortolket og sammenfattet” (Malterud, 1996, s. 87). Vi skal gjennom en systematisk og kritisk refleksjon hvor vi er klar over betydningen av vår egen forforståelse og teoretiske referanseramme. Deretter skal resultatene drøftes opp mot eksisterende teorier og formidles slik at det skal være tydelig og lett for andre å følge samme vei for å forstå våre konklusjoner (Malterud, 1996). For å gjøre prosessen så systematisk og strukturert som mulig tok jeg utgangspunktet i en godt etablert analysemodell.

### 3.8.1 Systematisk tekstkondensering

Tekstkondensering er en fenomenologisk analysemodell utarbeidet av Giorgi, og modifisert av Malterud. Modellen kalles tekstkondensering og har fire steg:

1. Skaffe seg et helhetsinntrykk - Fra villnis til temaer
2. Meningsbærende enheter - Fra temaer til koder
3. Kondensering - Fra kode til mening
4. Sammenfatning (Malterud, 1996)

### 3.8.2 Skaffe seg et helhetsinntrykk - Fra villnis til temaer

I starten av analyseprosessen er det viktig å danne seg et helhetsinntrykk av datamaterialet uten å tolke det. Jeg startet med å lytte igjennom alle intervjuene fire ganger mens jeg skrev ned førsteinntrykket og aktuelle temaer. Deretter startet prosessen med å transkribere alle intervjuene. Jeg skrev ordrett ned alt som ble sagt på lydopptakene, men unntak av utenomsnakk som ikke var relevant for prosjektet, f.eks. da en mor stolt begynte å vise meg videoer av barnet sitt som sang.

### 3.8.3 Meningsbærende enheter - Fra temaer til koder

Jeg fant tidlig ut at det var greit å dele intervjuene i to grupper, foreldre og pedagoger. Begge gruppene snakket om mange av de samme temaene, men hadde en litt ulik tilnærming og vinkling derfor synes jeg det var relevant. Jeg fant frem til overordnede kategorier for begge gruppene, og her ble det mange kategorier fordi jeg ikke ville utelukke noe så tidlig i prosessen. Det var flere kategorier som senere ble tatt bort da de ikke var relevante for oppgaven. Jeg begynte å kode hver enkelt kategori med en fargekoder og gjorde dette på alle intervjuene. Da jeg hadde fargekodet alle intervjuene laget jeg en matrise som viste en oversikt over alle kategoriene og hvor mange ganger de ulike informantene hadde snakket om

temaet i løpet av intervjuet. Det hendte ofte at en setning fikk flere farger fordi setningen kom inn under flere kategorier. Jeg var svært oppmerksom på min egen forforståelse og fokusering underveis i analyseringsprosessen, og tok flere pauser for å prøve å nullstille meg selv. I denne delen av analyseprosessen var jeg nødt til å legge problemstillingen helt fra meg og prøve å analysere dataene slik de fremsto for meg uten å legge min egen tolkning i det. Kategoriene fra analyseprosessen kaller Malterud (1996) for de meningsbærende enheter, og de tok jeg med meg videre til neste steg i prosessen.

#### 3.8.4 Kondensering - Fra kode til mening

Da jeg skulle kondensere sitatene fra analysen tok jeg alle sitatene med samme fargekode i et dokument slik at jeg så setningene under hverandre og kunne lage kondenserte sitater til hver kategori. Det var noen sitater og kategorier som ble valgt bort da jeg mente det ikke var relevante for min problemstilling. Underveis i denne delen av analysen leste jeg sitatene opp mot problemstillingen og var kritisk til min egen forforståelse og fokusering. Som forsker har man alltid en forforståelse og en viss fokusering på hva man ønsker å forske på (Gjølterud et.al., 2017), og det kan være en stor utfordring å tolke dataene man får inn på en god og konstruktiv måte.

Når det kommer til presentasjon av sitatene i oppgaven har jeg utformet de ulike sitatene forskjellig slik at det skal være enkelt for leseren å følge. I tillegg står det alltid skrevet bak sitatet hvem som har uttalt seg eller om det er et kondensert sitat. For å skille sitatene fra hverandre er enkeltsitat skrevet med “anførselstegn“, mens kondenserte sitat er skrevet inni en boks. Utdrag fra kondenserte sitat er skrevet i *kursiv*.

Det hendte at informantene hadde hver sin oppfatning om et tema, og da har jeg f.eks. skrevet: En mor sier dette“ .....“ mens en annen mor sier “.....”

Kondenserte sitat er brukt når flere av informantene snakker om samme tema og setningene er slått sammen til et kondensert sitat. For eksempel har pedagogene sagt disse setningene om viktigheten av fellesskapet under intervjuene: “Man møtes på en felles grunn. Det kan hende du har styrka førskolegruppa. Det er viktig at ungene kan det samme. Ha noen fellesskapsopplevelser. Her i barnehagen blir det ofte norske sanger, ofte de tingene man kan gjøre i fellesskap, enn for hvert enkelt”, som er skrevet om til dette kondenserte sitatet:

Det kan hende du har styrka førskolegruppa. Det er viktig at ungene kan det samme, har noen fellesskaps-opplevelser og møtes på en felles grunn (Kondensert sitat fra pedagogene).

### 3.8.5 Sammenfatning

Sammenfatningen skal gjøres i lojalitet for informantenes stemmer, og gi leseren innsikt og tillit (Malterud, 1996). Med alle løsrevne sitater skal jeg nå sette resultatene inn i en sammenheng som gir en gyldig beskrivelse av situasjonen. Noen av kategoriene forandret jeg navnet på i sammenfatning da jeg synes de beskrev kategorien bedre. Det var også slik at ikke alle sitater ble kondensert da informantene hadde ulikt syn på enkelte temaer vi snakket om. I sammenfatningen synes jeg det ble viktig å få frem alle ulike synspunkt omkring et tema.

## 3.9 Metodekritikk

Underveis i prosessen har jeg møtt på ulike utfordringer knyttet til min rolle som leder av aksjonsforskningen, intervjuer og forsker. Mitt personlige engasjement med prosjektet kan være både en fordel og en ulempe, og det kan være lett å se seg blind eller å se det man ønsker å se når man f.eks. stiller barna spørsmål eller analyserer datamaterialet. Kunnskapen om feltet og nærheten til prosjektet kan også være en fordel ved at jeg kjenner godt til barnehagehverdagen og forstår den verden jeg skal forske på. Som forsker har man mye makt og må være bevisst de ulike rollene man innehar, og hvilke valg man tar gjennom hele prosessen. Ved å velge aksjonsforskning og semistrukturerte intervjuer som metode har jeg hatt flere roller på samme tid. Jeg har vært ansvarlig for gjennomføringen av aksjonene, vært den som har intervjuet informantene og vært forsker for hele prosjektet.

En forestilling om at forskeren har en nøytral innstilling til forskningen og ikke har noen form for innflytelse på kunnskapsutviklingen avvises av den moderne vitenskapsteorien.

Forskerens ståsted, faglige interesser og personlige erfaringer avgjør hvilken problemstilling som er den aktuelle, hvilke perspektiv som skal velges, hvilke metoder og utvalg som anses som relevante, hvilke resultater som besvarer de viktigste spørsmålene, og hvordan konklusjonene skal vektlegges og formidles (Malterud, 1996, s.40).

Malterud beskriver forforståelse som en ryggsekk med erfaringer, hypoteser, faglige spørsmål, teoretisk referanseramme, og ikke minst motivasjon som vi bærer med oss inn i forskningsprosjektet. Den kan gi oss styrke og næring underveis i prosjektet, men kan også bli en tung bær som kan få oss til å se ting på kun en måte hvis vi ikke er oppmerksomme (Malterud, 1996). Vi må ha et aktivt og bevisst forhold til vår egen forforståelse og være kritiske til våre egne spørsmål og tanker, slik at vi ikke utfører forskningen med skylapper og har et svar allerede før vi har satt i gang.

## 4.0 Resultater fra empirien

Resultatene fra analysen av aksjonsforskningen med barna, og semistrukturerte intervjuer med foreldre og pedagoger presenteres under overskrifter som viser til fem kategorier som er blitt synlige gjennom analysen:

1. Glede
2. Sosialt fellesskap
3. Kultur, identitet og sang
4. Sang som medvirkning
5. Den voksne som rollemodell

Ettersom resultatene er fra tre ulike grupper med informanter vil jeg i presentasjonen av empirien vise til alle kategoriene og støtte opp med sitater fra alle gruppene med informanter.

### 4.1 Glede

I løpet av prosjektet har barna uttrykt stor glede ved å delta i sangsamlingene både gjennom ord, latter og smil. Etter endt samling snakket vi sammen om hvordan det hadde vært å være med og barna fortalte:

Det har vært fint og kult og sånt fordi man synger og gjør bevegelser. Gøy å synge de morsomme sangene. Jeg blir glad inni meg når jeg synger. Det var gøy fordi jeg kunne alle sangene (Kondensert sitat fra barna).

Foreldrene snakket om at sang var en naturlig del av barnas hverdag som gir mye glede, og alle foreldrene fortalte at de synger hjemme sammen med barna sine i større eller mindre grad. En mor sier: "Barna våre er veldig glad i å synge og gjør det hele tiden, det er bare så naturlig for dem. Jeg tror at det er noe som alle egentlig er født med. Jeg tror mennesket er bygd for sang og musikk" (Sitat fra en mor).

Pedagogene snakket om glede i forhold til å synge norske barnesanger, og til barnas deltakelse i samlingene.

Ungene inne hos oss synes det har vært veldig morsomt da. De har husket navnet ditt og husket at på mandag skal vi synge. Det har vært stor glede for ungene. Vi ser at de har hatt det gøy (Kondensert sitat fra pedagogene).

## 4.2 Sosialt fellesskap

Ved å være en aktiv deltaker sammen med barna i sangsamlingene har vi fått et sosialt fellesskap hvor vi synger sammen en gang i uka. Da jeg skulle reise etter den andre samlingen var det et av barna som sa: “Det var så gøy å synge de morsomme sangene. Kommer du bare på mandag?” (Sitat fra et av barna).

Foreldrene var opptatt av musikken som et felles møtepunkt for barna deres, og musikkens store muligheter for inkludering av alle.

Musikken er et av de møtepunktene vi har felles, og som gir rom for inkludering. Dette fordi musikk er universelt og da har ikke språket så mye å si. Hvis du er dårlig i norsk, kan man alltid finne noe du kan være med på i musikken. Så vi tenker på det som en veldig fin måte å inkludere alle. Å lære noe felles gjør at man blir litt mer en del av et fellesskap (Kondensert sitat fra foreldrene).

Pedagogene snakket også om et felles møtepunkt gjennom felles repertoar og en styrking av førskolegruppa som helhet gjennom prosjektet.

Det kan hende du har styrka førskolegruppa. Det er viktig at ungene kan det samme, har noen fellesskaps-opplevelser og møtes på en felles grunn (Kondensert sitat fra pedagogene).

## 4.3 Kultur, identitet og sang

I en gruppe på 18 barn fra 10 ulike land er det mange identiteter fra forskjellige kulturer som møtes i en unik felles kultur. Da jeg spurte barna om hvilke sanger de sang hjemme fortalte de at noen sang sanger på deres eget morsmål, mens andre sang helst på norsk. “Jeg synger på somalisk hjemme sammen med mamma og pappa, men her synger jeg norsk” (Sitat fra jente 5 år).



Jeg spurte også foreldrene om hvilket språk de synger på sammen med barnet sitt, og om betydningen av å lære sanger på barnets morsmål.

En mor svarer:

“Det er viktig for meg at han lærer nigerianske sanger, men når han ikke kan snakke språket så blir det vanskelig. Da må jeg ha tid til det også. Jeg prøver å lære han ett ord på en måned, så han blir vant til det og nå kan han tre - fire ord”.

Mens en annen mor sier:

“Barna mine vil ikke se på tegnefilmer på albansk. De synes det er litt vanskelig å skjønne, selv om de snakker perfekt albansk”.

Jeg var også nysgjerrig på om det finnes barnesanger med lik melodi på ulike språk i forskjellige land? Er barnesanger det samme i Norge og Somalia? Har alle land egne barnesanger? Foreldrene forteller litt om dette gjennom intervjuene.

“*Fader Jakob*, har vi i Nigeria, også har vi *Tommelfinger*. Mange av de sangene egentlig, men på engelsk med samme melodi” (Sitat fra en mor).

“Vi har ikke så mye barnesanger i Kosovo. Vi synger nasjonalsang og sånne sanger når vi har fester” (Sitat fra en annen mor).

Flere av foreldrene var opptatt av at barnet deres skulle lære norsk, og derfor synge norske sanger i barnehagen. Da jeg spurte hva de tenkte om å synge sanger fra barnas hjemland i barnehagen fikk jeg som svar:

Det kan bli for mye hvis man begynner å bruke sanger fra alle land. Vi synes ikke man skal gjøre det og er ikke enig i at de burde bruke alle sanger i barnehagen. Tenk på hvor mange det er fra ulike land. Da kan det bli litt forvirrende for barna. Det kan man bruke tid på selv hjemme (Kondensert sitat fra to av foreldrene).
---

Mens moren som kun snakker norsk hadde ikke det samme behovet for at barnet hennes lære det norske språket og hadde derfor mer fokus på at sangene i barnehagen skulle gjenspeile barnegruppen som helhet.

“Jeg tenker at i barnehage-sammenheng, er det viktig å ha variert. At man har sanger fra ulike land, musikk fra ulike land og lærer andre språk også. Jeg tenker at det er bedre at man har litt forskjellig egentlig, som kanskje representerer og gjenspeiler barnegruppa litt”.

Med tanke på temaet snakket pedagogene både om sin egen identitet, i form av valg av sanger i barnehagen, og om barnas identitet. Begge pedagogene liker godt å synge og bruker sang aktivt i sin hverdag både på jobb og privat. Når det gjelder egen identitet og valg av sanger i barnehagen sier pedagogene:

Vi synger mange av de vanlige norske barnesangene, men jeg tar også med meg sanger fra koret og sanger som jeg liker. Jeg tror bare det er enklere, rett og slett. Enklere å huske det du har med selv, fra barndommen (Kondensert sitat fra pedagogene).

Pedagogene forteller også litt om hvordan de jobber med at barna skal få lov til å uttrykke sin egen identitet i barnehagen, og om hvordan de jobber med språk i barnehagen. Om barnas språk i barnehagen sier de:

Vi jobber med fellesspråket. Det er viktig at barna kan det samme. Hjemme ønsker vi at de jobber med det individuelle, sitt morsmål. Her i barnehagen blir det ofte norske sanger, ofte de tingene vi kan gjøre i fellesskap, enn for hvert enkelt. Selv barna som har et annet morsmål, bruker de oftest norsk for det er de litt tryggere på når de er sammen med andre som kanskje ikke har samme bakgrunn (Kondensert sitat fra pedagogene).

I intervjuene ga pedagogene uttrykk for at det kan være vanskelig å finne sanger fra barnas hjemland. De ønsker ikke at noen blir glemt, og bruker da heller norske barnesanger for å unngå å såre noen. Ved spørsmål om de bruker sanger fra andre land i barnehagen svarer de:

Det er 18 barn fra 10 ulike land i gruppen og hvis man synger på noen sitt språk og ikke alle kan det være noen som kan bli såret. Det betyr ikke at man ikke skal gjøre det i det hele tatt, men man må være oppmerksom på det (Kondensert sitat fra pedagogene).

Når det er sagt sier pedagogene også at flere barnesanger kanskje kan finnes med samme melodi på forskjellige språk, og at dette er noe de ønsker å jobbe mer med.

Vi kan nok finne de på arabisk også, så vi burde kanskje tenke litt mer sånn. Kanskje vi burde ha mer fokus på at de lærer noen enkle sanger på morsmålet sitt, for det har jo noe med at de andre også skal se hvor barna kommer fra (Utdrag fra kondensert sitat fra pedagogene).

## 4.4 Sang som medvirkning

I samlingene har det vært stort fokus på inkludering av alle barna gjennom medvirkning og deltakelse. Hvis barna ikke kunne være med å synge var det muligheter for å nynne melodien uten tekst, gjøre bevegelser, gjette hvilken sang som var på sangkortet eller trekke sangkort og vise frem til barnegruppen. Jeg la til rette for at det alltid fantes en eller annen måte slik at alle kunne delta på sine egne premisser. Noen av barna syntes det var fint å synge sangene foran andre på en konsert, mens andre synes det var morsomt å bukke. Foreldrene var opptatt av at musikk var en fin måte å lære norske sanger og språket på, og var enige om at musikk kan gi motivasjon og konsentrasjon til aktiviteter. Foreldrene sier:

Vi synes samsamlingene er veldig positivt. Det hjelper for det er ikke alle som klarer å sitte og konsentrere seg. Du kan lære på annen måte, gjennom musikk. Vi tror det er veldig viktig og tror alle har evnen til å drive med ett eller annet i en eller annen form, om ikke synge, så rytme og forskjellige elementer (Kondensert sitat fra foreldrene).

Pedagogene forteller om barn som har fått oppleve medvirkning gjennom samlingene og som har ført til aktive og deltakende barn som inkluderer hverandre. De forteller også om barn som ofte ikke er deltakende i andre samlinger som nå blomstrer og tør å vise at de gjerne vil være en del av fellesskapet.

Vi synes ungene har blitt flinkere til å være med, være med å synge og å svare, være litt mer deltakende. Vi ser plutselig noen som ofte ikke svarer så mye, som nå svarer og gjerne vil være en del av det. Det er barn vi ser har hatt veldig bra av det, og vi tror de har klart å ta det med seg til andre settinger. Det er ikke noe du må være flink til, vi er sammen bare, vi synger, leker, har det gøy og det er mye enklere å bli inkludert. Alle er like mye verdt, alle får lov til å velge, synge, delta og alle blir sett. Det stilles ikke noe vanskelige krav til deg, for å være del av en gruppe eller samling. Det gir en fellesskaps-opplevelse (Kondensert sitat fra pedagogene).

## 4.5 Den voksne som rollemodell

Foreldrene har snakket om sin egen rolle og bruk av sang sammen med barna sine. Dette er hva foreldrene sier om seg selv og sitt forhold til sang sammen med barna:

Før sang vi veldig mye for han, og når vi synger noe nå så blir han med å synger. Det gjorde han ikke før, men han klarer fortsatt ikke å få med teksten. Vi er veldig opptatt av at man ikke skal si at det er riktig og det er feil, men syng med den stemmen du har og de ordene du har riktig. Man er et forbilde og da må man gå foran som et godt eksempel (Kondensert sitat fra foreldrene).

Pedagogene er opptatt av å være en god rollemodell for andre voksne på avdelingen, og å lære barna til å delta og å synge med den stemmen de har. De snakker også litt om hvilke sanger de synger sammen med barna.

Vi synger mange av de vanlige barnesangene, men vi tar jo også med oss sanger som vi liker, og prøver å få andre [ansatte] til å gjøre det samme. Oppmuntrer de til å ta med den musikken de liker og la barna høre det, eller sanger de har lyst til at barna skal lære, men med skiftende hell. Vi har jo selvfølgelig voksne som kunne brukt sitt språk til å sunget mer på sitt morsmål, men det er sjeldent at man setter i gang noe sånt. Det er mer retta mot FN`dagen og morsmålsdagen, at man har litt mer fokus på andre språk (Kondensert sitat fra pedagogene).

## 5.0 Drøfting

*Hva kan musikkterapi med vekt på innlæring av norske barnesanger bety for inkludering av barn med minoritetsbakgrunn?*

Nå skal jeg drøfte problemstillingen i lys av teori, empiri og egne tanker. Drøftingsprosessen startet med å ta utgangspunkt i kategoriene presentert i kapittel 4. Det visste seg å være vanskelig da flere av kategoriene inneholdt samme tema og gikk ofte over i hverandre. Jeg valgte derfor å dele drøftingen inn i de ulike temaene som kom til syne i empirien.

### 5.1 Deltakelse i et praksisfellesskap

Musikkterapi med vekt på innlæring av norske barnesanger i barnehagen kan bety deltakelse i et praksisfellesskap. Sangsamlingene har vært en sosial læringsprosess hvor vi har samarbeidet om et felles prosjekt, norske barnesanger, over en tidsperiode og kan da betegnes som et praksisfellesskap. Evnen til å forme fellesskapet vi er en del av er et viktig aspekt av vår opplevelse av deltakelse og jeg henviser til Wenger (2004) (-jf. kap. 2.1) sine tre punkter; gjensidig engasjement, felles virksomhet og repertoar.

I løpet av samlingene vi har hatt sammen har det vært et gjensidig engasjement mellom barna, de ansatte og meg selv som har tatt sted i en felles virksomhet, nemlig barnehagen. I løpet av tiden vi har hatt sammen har vi opparbeidet et felles repertoar av norske barnesanger. Under sangsamlingene med barna var det tydelig for meg å se glede ved sangen og det sosiale fellesskapet. Barnas tilbakemeldinger etter samlingene støtter også opp om dette ved å si at samlingen var: "Gøy! Kult! Moro!"

Vi kan se fra aksjonene med barna, og intervjuene med foreldre og pedagoger at alle sier noe om viktigheten av å ha gode felles opplevelser som gir oss glede og en meningsfull hverdag sammen med hverandre (-jf. kap. 4.2). Relasjonen barna får til hverandre, de ansatte og meg i løpet av prosjektet vil være sentral, men også relasjonen barna får til musikken og sangene som blir brukt i sangsamlingen. Bruscia beskriver viktigheten av både musikken og relasjonen og med det vil jeg si at prosjektet passer godt inn under Bruscia's definisjon på musikkterapi som en systematisk prosess hvor terapeuten hjelper klienten til bedre helse

gjennom musikalske opplevelser (Bruscia, 2014). I løpet av samsamlingene har jeg fått en god relasjon med barna, lært dem mange norske barnesanger og prøvd å inkludere alle i fellesskapet. Da har det vært relevant å spørre seg selv; hvordan skaper jeg en god relasjon med barna? Det viktigste er at jeg er en trygg og forutsigbar voksen som deltar aktivt sammen med barna. Jeg forbereder meg på forhånd med et utvalg av sanger på bakgrunn av tilbakemeldinger fra barna. Jeg har en klar rutine med sanger for å markere start og slutt på samsamlingen. Jeg er åpen for barnas innspill, og ser an stemningen og konsentrasjonen med tanke på tid, variasjon og bevegelse i sangene. I løpet av prosjektet virket barna trygge på meg, og det støtter pedagogene ved å si at barna husker meg og gleder seg til hver mandag og ny samsamling (-jf. kap. 4.1 og 4.2).

## 5.2 Identitet

Utviklingen av vår egen identitet skjer i fellesskap med andre deltakere, og handler både om våre tanker og meninger om oss selv, men også om hvilke fellesskap vi er en del av og måten vi lever vårt liv på i samhandling med andre (Wenger, 2004). Vi er hele tiden i et konstant arbeid med å forhandle selvet og vår identitet. Å lære barnesanger kan ses på som en arena hvor barna utvikler sin identitet og sitt personlige repertoar i samhandling med andre. Vårt personlige repertoar er et sett av handlinger, opplevelser og erfaringer som kan forhandles, og et vedvarende engasjement i et praksisfellesskap, som f.eks. barnehagen, gir oss evnen til å fortolke og bruke vårt personlige repertoar. Et eksempel fra prosjektet er at barnet utvider sitt repertoar av sanger og tar det med hjem for å synge *Hode, skulder, kne og tå* sammen med moren.

Innad i barnehagen deltar barna i ulike fellesskap og alle former for deltakelse i et praksisfellesskap medfører en opplevelse av et multipelt medlemskap som er nødt til å være i harmoni for at vi skal klare å bevare én identitet på tvers av alle fellesskap vi er en del av (-jf. kap. 2.1.4 og kap. 2.4). Dette er spesielt interessant i forhold til barnehagen jeg har gjennomført prosjektet mitt i ettersom jeg hadde en barnegruppe på 18 barn fra 10 ulike land. For å finne vår egen identitet må vi avgrense oss fra andre mennesker i forhold til normer og verdier, og vite "hvem vi er". Det handler like mye om hvilke fellesskap vi velger å ta avstand fra og hva vi ikke liker, som det vi liker (-jf. kap. 2.4). Barna i barnehagen forteller

om hvordan de avgrenser seg selv fra andre mennesker, deltar for å finne et felles repertoar og jobber med å utvikle egen identitet (,-jf. kap. 4.3).

I empirien snakker foreldrene om identitet ved å fortelle om sanger og språk på deres morsmål hjemme, og hvilke sanger og språk de ønsker at barna skal bruke i barnehagen (,-jf. kap. 4.3). Jeg opplever det som viktig for foreldrene at barna deres lærer å kjenne begge kulturer og språk, og at å synge norske barnesanger i barnehagen kan være en fin inngangsport. På denne måten kan innlæring av norske barnesanger sørge for god inkludering av barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen.

Pedagogene snakker både om sin egen identitet i møte med barna, og om hvordan de jobber med kultur og språk i henhold til barnas identitet. Dessverre er jeg redd for at musikk og sang i barnehagen ofte blir nedprioritert, og er i stor grad avhengig av de ansattes forhold til musikk. Det kom tydelig frem i empirien at når det gjelder valg av sanger gjør pedagogene det som ofte er enklest og lite tidkrevende (,-jf. kap. 4.3). I en hektisk hverdag hvor det plutselig er fem minutter til samlingen som du skal ha ansvar for er det klart at det er enklere å huske det man selv har med seg fra barndommen, og da synger man de sangene som sitter i ryggmargen. På den måten bringer pedagogene med seg sin egen identitet inn i samlingene sammen med barna, lar dem få ta del i deres personlige repertoar av sanger og lager en felles musikalsk opplevelse. En annen grunn til at pedagogene ofte velger norske sanger er fordi de ønsker å jobbe med språket som er felles i barnehagen (,-jf. kap. 4.3). Mitt inntrykk var at pedagogene oftere brukte norske barnesanger i samlingene pga. lite tid til planlegging enn et planlagt fokus på å jobbe med et felles språk gjennom sang.

Når det kommer til språk synes jeg det er interessant å høre at barna tilpasser seg i forhold til det stedet de oppholder seg. Barna forteller at de snakker norsk i barnehagen og morsmål hjemme, selv om det kanskje er flere i barnehagen som snakker deres morsmål. Det kan virke som om barna har en generell forståelse om at i barnehagen er det et felles språk som gjelder og det språket er norsk. Bjørlykke (1996) skriver at de fleste tospråklige barn først lærer et språk hjemme (morsmål) og deretter et språk når de kommer i kontakt med majoritetsspråket - i vårt tilfelle norsk - ute blant venner, i barnehagen eller på skolen. Morsmålet blir da et minoritetsspråk i samfunnet og det fører ofte til at norsk blir det sterkeste språket for barnet på sikt, men hvert av språkene dekker hvert sitt bruksområde. Det kan gi oss en forklaring på hvorfor barnet bruker norsk i barnehagen i stedet for sitt morsmål.

I løpet av barnas tid i barnehagen vil barna utvikle sin identitet i møte med personer, kulturer, språk, begivenheter og verdier som de lærer å kjenne (-jf. kap.2.1.4). Deltakelse i en sangsamling kan derfor legge til rette for barnas identitetsutvikling, både musikalsk, språklig og personlig, gjennom store og små utfordringer. Det tre forutsetninger som må ligge til grunn for identitetsutvikling: tilhørighet, vennskap og handlingsrom (Kibsgaard, 1997)(,-jf. kap. 2.4). I disse tre forutsetningene ligger det god argumentasjon for musikkterapi og for selve prosjektet. Ved å lære norske barnesanger kan barna få et felles repertoar og delta i et praksisfellesskap som gir en følelse av tilhørighet, noe som igjen kan gi nye vennskap og handlingsrom. I tillegg til at det kan være essensielt for identitetsutviklingen å ha gode felles opplevelser knyttet til musikk (-jf.kap.2.1.4). Uansett er det opp til oss selv å “appropriere” det musikken tilbyr oss, og på den måten bestemme hvordan musikkopplevelsen skal inngå i fortellingen om oss selv (Ruud, 2013). Pedagogene forteller om barn som har tatt med seg erfaringen fra sangsamlingene ved å leke *Bro bro brille* sammen med andre ute på lekeplassen senere på dagen, for å nevne et eksempel. Det viser at sangsamlingene har hatt overføringsverdi og gitt barna et større handlingsrom. Det er ikke sikkert alle vil klare å ta med seg det musikken tilbyr eller klarer å overføre verdien av samlingene til andre settinger. Allikevel vil jeg påstå at å lære barn med minoritetsbakgrunn norske barnesanger kan hjelpe dem med identitetsutviklingen og å finne sin egen plass i to kulturer som møtes.

### 5.3 Inkludering

Barnet søker blikkontakt, kommuniserer med lyder og kroppsspråk, og det er helt avgjørende for barnet at det får god fysisk og psykisk kontakt med andre mennesker (-jf. kap. 2.1.2). I følge Malloch og Trevarthen er alle mennesker født med kommunikativ musikalitet og en evne til å dele emosjonell mening med andre (-jf. kap. 2.1.2). Vi avhengig av andre mennesker for å utvikle oss selv, men det trenger ikke nødvendigvis bety at vi føler oss inkludert. Som nevnt i innledningen handler inkludering om at alle deltakerne i fellesskapet skal delta på en likeverdig måte - faglig, kulturelt og sosialt.

Sangsamlingen kan beskrives som et internt fellesskap, men også et fellesskap på tvers av avdelinger, kulturer, og mellom barn og voksne. I denne sammenheng blir det naturlig å trekke paralleller til hva Balsnes skriver om deltakelse i kor. Ved å delta i et kor kan man



oppleve inkludering og medvirkning, knytte bånd og vennskap på tvers av kultur og bakgrunn. Korets fremføringer kan gi kormedlemmene opplevelse av verdi og engasjement i et sosialt nettverk (Balsnes, 2011/2010). Sangsamlingen kan gi barna en opplevelse av å være del av et fellesskap, få støtte og trygghet, danne nye vennskap som igjen kan motvirke isolasjon og ensomhet, og være med på å utvikle barnets sosiale kapital (-jf. kap. 2.1.4).

I løpet av sangsamlingen opplevde jeg at barna fikk en positiv og god tilknytning til hverandre, til de ansatte og meg, basert på gjensidighet og tillit ved å gjøre en felles aktivitet. Ved å være i ulike miljøer dannes en sosial kapital og gir en opplevelse av tilhørighet hvor medvirkning og inkludering er viktige elementer. Gjennom sangsamlingene jobbet vi mot et kollektivt mål for et felles repertoar og avsluttet hele prosjektet med en fremføring (-jf. barnas sitater i kap. 4.1).

Pedagogene snakker også en god del om inkludering i intervjuene og legger vekt på at det ikke er noe barna må være flinke til for å være med på (-jf. kap. 4.4). Min spesialpedagogiske utdanning og musikkterapeutiske tilnærming gjorde at jeg tidlig la merke til inkluderingen av barn som ofte kan falle litt utenfor og krever ekstra oppfølging (-jf. kap.4.4). Et av barna hadde behov for tegn til tale, og etter hvert tok vi med tegn inn i samlingen. Han fikk, som alle andre, lov å trekke et sangkort og viste det frem med stolthet til de andre barna. Det ble en av hans måter å delta i samlingen på.

“Det er grunn til å hevde at musikkterapi tilbyr en kontekst som kompenserer for barns opplevelser av å være utenfor og bli oversett” sier Helle-Valle (2016, s.128), og det er også min opplevelse av prosjektet. I starten var fokuset på inkludering av barn med minoritetsbakgrunn, og selv om prosjektet ikke har hatt noe spesifikt fokus på barn med spesielle behov, er musikken et verktøy som er svært virkningsfull og som førte til inkludering av alle barna som deltok i sangsamlingen. En annen ting jeg tenker på er hvordan jeg som terapeut bruker meg selv som verktøy for inkludering. Hvordan leder jeg sangsamlingene på en slik måte at alle barna føler seg inkludert og har lyst til å delta? Jeg har tidligere blitt spurt av ansatte i barnehagen om hva jeg gjør for å få musikkksamlingene så bra. Flere ansatte har sagt at når de skal øve på sanger med barna får de det ikke helt til og lurer på hvordan jeg gjør det. Svaret er at jeg først og fremst bruker musikken til å motivere barna. Jeg setter krav og utfordrer dem musikalsk, og har en tydelig direksjon av sangene og ramme for samlingen. Jeg passer på å legge sangene til et stemmeleie som passer for barna, selv om

noen ansatte kommer med bemerkninger om at jeg må legge sangen mørkere hvis de skal være med. Jeg forteller barna om holdning hos korsangere og oppmuntrer dem til samme holdning. I tillegg er jeg oppmerksom på repetisjon, og på å skape variasjon i tempo, dynamikk og bevegelser.

Etter den første samlingen opplevde jeg at det var vanskelig å få tilbakemeldinger fra barna. Da jeg spurte hvordan det hadde vært å være med på samling sa flere av barna at det var kjedelig og at de ikke visste hvilke sanger de ville synge neste gang. Jeg ble litt overrasket over tilbakemeldingene da det så ut som om de fleste barna hadde hatt det gøy. Pedagogene fortalte meg at hvis et barn sa at noe var kjedelig, så hang ofte flere seg på og sa det samme. Pedagogene oppfordret meg til å ha kortere samlinger slik at barna også hadde overskudd til å gi tilbakemeldinger og det tok jeg med meg. Tilbakemeldingene fra barna endret seg allerede ved neste samling. Jeg tror at tilbakemeldingene fra barna handler om relasjon og trygghet til meg, heller enn innholdet i samlingen. I tillegg til at barna må ha overskudd for å komme med tilbakemeldinger, noe jeg ikke tok hensyn til i den første samlingen.

Det er min oppgave å gjøre det spennende for barna å delta i samlingen, men allikevel er det ikke sikkert at man klarer å favne alle barn til enhver tid. Kulset (2017) stiller spørsmålet om sang er sosialiserende uansett? I likhet med henne skriver jeg mye om fordelene ved å synge sammen med et fokus på inkludering. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at sangsamlingene også kan risikere å forsterke ulikhetene og følelsen av å være utenfor.

## 5.4 Medvirkning

Som jeg har vært inne på tidligere handler prosjektet mitt både om barns rett til deltakelse i forskning, og barns rett til medvirkning i selve prosjektet og generelt i deres hverdag i barnehagen. Ettersom valg og beslutninger som påvirker barn i stor grad tas av voksne er det avgjørende at barn får delta i forskning, og får medvirke i saker som angår dem selv (,-jf. kap. 3.6).

Det som ofte kan være til hinder for medvirkning i barnehagen er tid. Barnehagehverdagen er til tider svært hektisk, og det går som regel mye fortere å bestemme hva som skal skje enn å samle alle barna for å spørre dem. Det har jeg selv opplevd flere ganger i arbeidet som

førskolelærer. En annen ting vi som ansatte må være oppmerksomme på er at selv om barna medvirker til en sak, er det alltid vi som står med ansvaret. Mulig det er noe av grunnen til at man har skiftet ord fra medbestemmelse til medvirkning.

Ved å bruke aksjonsforskning som metode fikk barna være med på å bestemme hva som skulle skje i neste samling, og fikk på den måten innflytelse over sitt eget miljø i barnehagen. Barna fikk aktivt ta del i både planlegging, gjennomføring og vurdering av aksjonene. Det som var vanskelig for meg med aksjonsforskning var å skifte fokus og rolle i samlingen. Da barna ga tilbakemeldinger i slutten av samlingen var min oppgave å lede barnegruppe, skrive ned alle tilbakemeldinger og dermed være både leder og forsker. Jeg synes det ble litt vanskelig å holde fokus på alt samtidig, og fikk etterhvert pedagogene til å hjelpe meg med å skrive ned tilbakemeldingene og komme med oppfølgingsspørsmål ettersom de kjenner barna bedre enn meg. Allikevel tror jeg at ved å invitere barna til medvirkning i så stor grad som aksjonsforskning gjør, førte til økt engasjement og en følelse av inkludering ved å kunne bidra til fellesskapet for barna som deltok.

Medvirkning er positivt fordi barn og unges selvfølelse og opplevelse av anerkjennelse styrkes av at de blir sett, gjennom å få komme med sine tanker og meninger, og hørt på av personer som betyr noe for dem eller deres liv. Dette er tilfelle selv om deres forslag ikke alltid kan tas hensyn til (Backe-Hansen, 2016, s.42).

At medvirkning bidro til engasjement var spesielt tydelig å se hos barna i arbeidet med planleggingen av konserten. Barna var svært ivrige og kom med gode ideer om å lage innbydelse, billetter, sperrebånd (slik at ingen kom inn på konserten uten billett), og på å planlegge hvilke sanger som skulle synges og rekkefølgen på konserten (,-jf. kap. 2.3.3). Medvirkning kan ha en positiv effekt for hver enkelt her og nå ved at barna blir mer engasjerte, og kan ha en positiv betydning for det sosiale fellesskapet ved at barna arbeider sammen om et prosjekt, i dette tilfelle konserten.

Sangsamlingen kan beskrives som et lite praksisfellesskap som gjennom fremføring av konserten kan utvide fellesskapet til å gjelde flere avdelinger eller hele barnehagen. Det var barn fra to storbarnsavdelinger som møttes til sangsamlingene, så hvis barna og de ansatte tar med seg sangene videre til hver sin avdeling kan vårt lille praksisfellesskap spres til resten av barnehagen. Ved å delta i et praksisfellesskap, slik som en barnehage, sammen med andre mennesker og dele et felles engasjement og en glede, kan vi oppleve vår verden som

meningsfull (-jf. 2.1). For at barna skal føle seg inkludert er det et poeng at de opplever verden som meningsfull, og kanskje har samsamlingen oppnådd noe av dette.

## 5.5 Barn med minoritetsbakgrunn

I teorikapittelet (-jf. kap. 2.0) har jeg skrevet at kultur må oppfattes som en prosess som er foranderlig over tid og i stadig endring (Moen, 2014). Barn med minoritetsbakgrunn har ofte to språk og to kulturer, og de må kunne kjenne seg igjen og føle at de hører til i begge kulturer (Kibsgaard, 1997). Ruud (2015d)(-jf. kap.2.4) sier at det er like viktig at barna får vist hvem de er ved å uttrykke seg gjennom sin egen musikk, som det er at de får ta del i og lære norsk musikk og kultur. Det er faktisk like viktig som å lære seg vårt språk. Det var nettopp det som var min første tanke i starten av prosjektet. Som ansatt i barnehage med stor andel barn med minoritetsbakgrunn har man kanskje en tanke om at vi må møte barna med det som er kjent for dem. Vi må finne frem sanger fra deres kultur og på deres språk, og vi må for all del ikke kun synge norske sanger. I følge Ruud (2015d) gjør vi her en stor feil ved å ekskludere barn med minoritetsbakgrunn fra å ta del i, og lære norsk musikk og kultur. Vi tar fra dem muligheten til å utvikle sin egen identitet med bakgrunn i to kulturer hvis vi ikke lærer barna vårt musikalske morsmål. Jeg sier ikke at vi kun skal synge norske barnesanger, men gjennom dette prosjektet har jeg sett hvor verdifullt det er for barn med minoritetsbakgrunn å lære norske barnesanger. Ved å delta i samsamlingene fikk barna et stort felles repertoar av norske barnesanger, og på den måten lære å kjenne den norske kulturen, språket og vårt musikalske morsmål. Barna støtter også opp om dette ved å si: *Det var gøy fordi jeg kunne alle sangene* (Utdrag fra kondensert sitat fra barna). Det mener jeg forteller noe om viktigheten av å ha et felles repertoar.

I den siste samlingsen var jeg opptatt av å finne ut hvilke ulike land som representerer barnegruppen. På den ene avdelingen henger et verdenskart med bilder av alle barna og flagg fra landene barna kommer fra. Barna var ivrige etter å vise meg sine flagg og si hvilke land de har tilhørighet til. Dette forteller meg at barna synes det er viktig å vise frem begge sine kulturer og land, noe som teorien støtter ved å fortelle oss at det er like viktig å ta vare på sin egen kultur som det å bli kjent med “vår” kultur (-jf.kap.2.4).

Hvis vi ser på hva foreldrene forteller om deres bruk av sanger fra ulike land og kulturer er variasjonen stor når det kommer til å synge barnesanger på morsmålet. Alle nevner at det finnes sanger på deres morsmål som ligner i melodi og tekst på de norske barnesangene (,-jf. kap. 4.3). Hos pedagogene lå fokuset på det man kan gjøre i fellesskap, heller enn å legge til rette for at hvert barn kunne få uttrykke seg musikalsk på sitt eget morsmål (,-jf. kap. 4.3). De forteller at det sikkert er mulig å finne mange av de samme sangene på ulike språk. Et eksempel fra samlingene var da vi sang *Fader Jakob* på fransk, finsk, engelsk og svensk, på oppfordring fra barna.

Å synge sammen kan styrke fellesskapet mellom barna, men det kan også føre til at noen kan føle seg utenfor hvis de ikke har mulighet til å delta på lik linje med andre. Det er lett å føle seg utenfor hvis alle kan samme sang utenom deg, og det er lett å føle seg glemt hvis de ansatte synger på alle andre språk utenom ditt. Mitt inntrykk er at pedagogene er redde for å glemme noen, og da lot de heller vær og la vekt på det som er felles, nemlig de norske barnesangene. Faremomentet er at ved å være redd for å ekskludere noen kan man ende opp med å ekskludere alle. Et annet moment ved å fokusere kun på norske barnesanger er at barna kan gå glipp av mangfoldet som gruppen innehar.

## 5.6 SingSang med norske barnesanger

I prosjektet har jeg brukt SingSang-kort og her kan du finne igjen alle de 20 klassiske norske barnesangene (,-jf. kap. 1.1.4). Foreldrene kjenner til en del av de norske barnesangene fra før av, og forteller at sangene ligner på sanger fra deres hjemland (,-jf. kap. 4.3). Det var tydelig at pedagogene i barnehagen bruker mest norske barnesanger i hverdagen. Allikevel er det kanskje ikke med et klart fokus på inkludering, men et spørsmål om hva som fungerer best og er lettest (,-jf. kap. 4.3).

Jeg brukte sangkortene fra SingSang fordi det ga barna et fysisk kort å trekke som de kunne vise til resten av gruppen. Alle barna trakk kort på tur, og på den måten ble kortet et fysisk bevis på deres inkludering i gruppa. Ved å utvide begrepet musikk til å være en aktivitet som alle kan ta del i, inviterer vi til større og andre relasjoner med et bredere flertall av mennesker. Et eksempel kan være at det blir like viktig å hjelpe til med organisering av en konsert eller å være publikum, som det å stå på scenen (Stige & Aarø, 2012). I samlingen var

den viktigste oppgaven å trekke et sangkort slik at vi fikk en sang å synge. Å trekke sangkortene var så populært at jeg måtte ha hjelp fra de ansatte til å holde oversikt slik at det ble rettferdig. Musikken er vårt felles møtepunkt og skaper rom for inkludering ved at alle kan bidra på sin måte, noe foreldrene utsagn støtter (-jf. kap. 4.2).

## 5.7 Samfunnsmusikkterapeutiske aspekter

Det blir naturlig å trekke inn teorien om samfunnsmusikkterapi her ettersom det handler om å innlemme sosiale og økologiske perspektiver på musikk og helse. Samfunnsmusikkterapi handler om å gjøre klienten klar for samfunnet, og samfunnet klar for klienten. Ofte jobber samfunnsmusikkterapeuter på flere nivåer samtidig, helt fra individuell musikkterapi til politisk hold. Jeg har jobbet på et mindre plan med barna og praksisfellesskapet (miljøet) i barnehagen. Kanskje har det hatt påvirkning i barnas hjem, men foreldrene uttaler at barna forteller lite om barnehagen hjemme. I mitt prosjekt har jeg jobbet med hvert enkelt barn, samtidig som jeg har jobbet med hele gruppen, inkludert de ansatte.

Ved å synge norske barnesanger er min teori at man kan forberede barna for samfunnet ved at de har med seg et felles repertoar og er styrket i sin egen identitet med utgangspunkt i to land og to kulturer. Helle-Valle (2016) har skrevet at en musikkterapeutisk tilnærming kan forbedre dialogen mellom barn og voksne, og gi barna en mulighet til å delta i fellesskapet. Det er mulig samlingene ikke har hatt så mye å si for alle barna, men for enkelte barn kan det ha vært en liten men betydelig forskjell. Et eksempel er en gutt i gruppa jeg opplevde fikk mye tilsnakk av de ansatte, og noen ganger er det fint at folk utenfra kommer inn med et nytt syn. Gutten gledet seg over samlingene, hadde mange gode innspill, og ga meg alltid en klem når jeg kom. Underveis i prosjektet følte jeg at de ansatte ble mer tolerante overfor gutten og han fikk ikke lenger like mye tilsnakk. Kanskje de ansatte så han med et nytt syn; en gutt som hadde mye positivt å bidra med i sangsamlingene, og ikke bare en "bråkemaker". I musikkterapi jobber musikkterapeutene med personlig utvikling hos klientene, men også med å vise frem klientens ressurser slik at andre kan se klienten i et nytt lys. Jeg opplevde at det muligens skjedde i dette tilfelle.

Gjennom sangsamlingene har både barn og voksne blitt oppmuntret til musikalsk deltakelse i fellesskap. Sammen har vi lært sanger som vi har fremført på konsert for resten av

barnehagen og dermed har fokuset vært både på individet og samfunnet (barnehagen) på samme tid. Helle-Valle (2016) sier at en samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming ønsker å støtte barnet og vise frem deres deltakelse og ressurser. Det har jeg gjort ved å la alle barna få like muligheter til å trekke sangkort, vise det frem, velge sang til neste aksjon eller synge sammen i fellesskap. Dette var en måte å gjøre det på, og det finnes kanskje andre måter som kan fremme deltakelse enda mer. Et alternativ er å dele barna inn i mindre grupper. Det er ganske mye å holde styr på når man har samling med 18 barn samtidig. Ved å dele barna i mindre grupper har jeg som leder av gruppa bedre mulighet til å se og høre hvert enkelt barn, og samtidig ha oversikt. Grunnen til at jeg allikevel valgt å ha en gruppe på 18 barn samtidig handlet om praktiske forutsetninger som tid og rom i barnehagen, og fordi jeg ønsket å ha en gruppe som ikke var på samme avdeling til vanlig. Det kunne vært interessant å spørre seg om resultatene hadde blitt annerledes om jeg hadde gjennomført flere samlinger med mindre grupper.

Barnegruppen som deltok var de eldste barna i barnehagen som skal starte på skolen til høsten. Sangene som barna lærer i barnehagen vil de ta med seg til skolen, men det er ikke sikkert at elevene på skolen kan de samme sangene. Kanskje er det en sangglad ansatt som har tatt med seg ukjente sanger fra koret sitt og lært bort til barna. Ukjente sanger er selvfølgelig også positivt på sin måte, men hadde det ikke vært fint om barna som starter i samme klasse hadde hatt en felles repertoar fra første skoledag? Som førskolelærer har jeg tidligere arbeidet med de eldste barna i barnehagen og fokuset på overgangen mellom barnehage og skole var stort. For å gjøre overgangen best mulig for barna har Moss kommune utarbeidet et årshjul for overgangen mellom barnehage og skole. Der står det skrevet at barna blant annet skal lære seg sanger tilknyttet 17.mai og Lucia-feiringen (Moss kommune). Når ansatte i barnehage og skoler møtes for et samarbeidsmøte avtaler man hvilke tre sanger barnehagebarna og elevene skal kunne før skolestart, nettopp for å sørge for at barna møtes med et felles repertoar og en følelse av å bli inkludert.

## 5.8 Musikkterapeutisk læring

Til nå har jeg snakket en del om hva sangsamlingene har hatt å si for deltakelse i et praksisfellesskap, identitetsutvikling og følelsen av inkludering. Et annet perspektiv som foreldrene var opptatt av var læring. Foreldrene så at barna lærte seg nye ord på norsk

gjennom sangene og synes det var veldig positivt (-jf. kap. 4.3). Jeg ble overrasket over foreldrenes synspunkt når det kom til valg av sanger i barnehagen. Min oppfatning under intervjuene var at det var viktig for dem at barna deres lærte seg norske barnesanger. Foreldrene sa at ettersom barna bor i Norge, og kanskje kommer til å starte sin egen familie, er det viktig at de lærer den norske kulturen å kjenne for å få best mulige forutsetninger for et liv i Norge. Dette er kanskje noe ikke alle foreldre har mulighet til å lære barna sine selv. Sang er en sosial aktivitet hvor barna kan utvikle språkferdigheter i relasjon til andre og få en opplevelse av mestring som igjen kan gi økt selvfølelse. Musikk kan ofte skape en meningsfull ramme for læring fordi det er en aktivitet som er lekbetont (Ruud, 2015c). Gjennom inkludering og deltakelse i musikkaktiviteter kan vi gi barna en opplevelse av mestring, glede, håp og anerkjennelse (Storsve, Westby & Ruud, 2009). Ved å synge sammen kan barna også utvikle sin sosiale kompetanse, noe som er svært viktig for å etablere og knytte kontakter, vennskap og være en deltaker i sosiale nettverk (Ogden 2010) (-jf. kap. 2.1.4).

Ettersom sanger er lettere å lære enn tekst på grunn av form, rim og rytme, kan det å synge sammen virke positivt i forhold til å styrke fellesskap mellom barn. Sangene blir en måte å leke seg med teksten på, og kan gjøre det lettere for barna å huske. Et eksempel fra samlingene er da vi lekte oss med sangen *Min hatt den har tre kanter*. Barna foreslo å kutte ut forskjellige ord og tilslutt var det ikke mange ord igjen som kunne synges. Dette ble god øvelse i konsentrasjon og samspill ettersom barna prøvde å minne hverandre på når de ikke skulle synge. Det ble mye latter hver gang noen glemte seg, spesielt hvis det var meg. Å le sammen har en positiv virkning som styrker fellesskapet. Musikken kan bidra til å gi økt motivasjon og konsentrasjon for videre læring (Ruud, 2015c), noe som både foreldrene og pedagogene fortalte under intervjuene (-jf. kap. 4.4). Foreldre og pedagoger snakket om at de synger sammen med barna både i planlagte og spontane situasjoner. De ønsker å lære barna å tro på seg selv og oppfordrer dem til å synge med den stemmen man har. Det var tydelig at både foreldre og pedagoger synes det er viktig å la barna få lov til å uttrykke seg selv i musikken uten å legge noen begrensninger.

Hvis vi skal oppsummere hva barna har fått ut av prosjektet utover inkludering, har barna fått økt konsentrasjon og motivasjon for å delta i samlingene, utviklet ordforråd og språkferdigheter. De har fått økt sosial kapital, og utviklet sin identitet og sosiale kompetanse. Læring innenfor flere områder ble vesentlige delmål, men det var fokuset på hovedmålet om



inkludering og den musikkterapeutiske tankegangen bak prosjektet som ledet an. Kanskje vi kan si at vi i tillegg har jobbet med musikkterapeutisk læring.

## 5.9 Musikkterapeutisk tilnærming

Med bakgrunn som førskolelærer og musikkterapistudent har det vært interessant å reflektere over min tilnærming til prosjektet. Etter å ha jobbet flere år i barnehage er jeg godt kjent med institusjonens hverdagsrutiner, aktiviteter og problemstillinger. Jeg oppdaget fort at min musikkterapeutiske tilnærming til sangsamlingen og barna var litt annerledes enn de ansattes tilnærming. Som førskolelærer har jeg god “inside” - kunnskap om barnehagebarn, og kjennskap til muligheter og utfordringer i barnehagehverdagen. Som musikkterapistudent har jeg med meg en musikkterapeutisk tilnærming som er åpen og lyttende for barnas engasjement, innspill og kommentarer underveis i sangsamlingen.

Etter første samling kom en ansatt bort til meg og fortalte hvilke regler de hadde i samling. Jeg hadde merket meg at de ansatte hadde fokus på at barna skulle rekke opp hånda og sitte på rompa i samlingen. Jeg er enig i at barna skal rekke opp hånda, da det ville bli vanskelig for meg å høre hvis 18 barn prater i munnen på hverandre. Når det gjelder å sitte på rompa, slet jeg like mye som barna da både dem og jeg ble så ivrige at vi ofte endte opp på knærne. Jeg tenkte mye på dette frem til neste samling og var redd for at de ansattes regler skulle ta fra barna gleden ved samlingene, samtidig som jeg ønsket å respektere de ansatte. Jeg kom frem til at jeg var nødt til å ta en prat med pedagogene ettersom de ansattes målsetting for samlingene ikke nødvendigvis gikk overens med mine egne mål. Jeg snakket med pedagogene og vi ble enige om at jeg skulle få lov til å styre samlingene slik jeg ønsket samtidig som jeg tok hensyn til deres målsettinger og regler for samlingen. Det er viktig for meg å være en god rollemodell for barna, men også for de ansatte.

Pedagogene snakker om at det er deres oppgave å være en god rollemodell for sine ansatte og oppmuntrer ansatte til å ta i bruk sin egen musikk sammen med barna (-jf. kap. 4.5). De forteller også at voksne kan være gode rollemodeller for barna ved å synge mer på sitt eget morsmål, men at dette dessverre er noe som sjelden blir gjennomført (-jf. kap. 4.5). Jeg er usikker på om hva dette handler om, men et begrep jeg da tenker på er musickhood (-jf. kap. 2.3.4). Det er mulig den ansatte har vært gjennom et barndomsbrudd, og er usikker på sin

egen musikalitet og musikalske kapital. Min oppgave i prosjektet var også å motivere de ansatte til å delta i sangen sammen med barna. For at de ansatte skal føle seg motivert til å delta må de også eie prosjektet. Hvis noen av de ansatte motarbeidet meg eller prosjektet, ville det gå utover barna. Derfor ble det viktig for meg å ha ydmyk holdning ovenfor deres kompetanse, samtidig som jeg var en tydelig leder. Jeg lyttet til deres tilbakemeldinger og ønsket en åpen dialog med de ansatte. Et eksempel var da jeg så de ansatte bruke tegn til tale og spurte jeg hvordan jeg bedre kunne legge til rette for at de fikk forberedt seg med tegnene. Jeg lot også de ansatte få medvirke i prosjektet ved å trekke kort, og komme med forslag til bevegelse til sangene. Det virket som om noen av de ansatte var litt skeptiske i starten av prosjektet, men holdningen var en helt annet mot slutten. Det er lov å håpe at de ansatte har fått med seg noe de kan bruke videre, da overføringsverdien for prosjektet ikke kun gjelder barna.

Hverken foreldre eller pedagoger sier at de kan se noen tydelige resultater med tanke på inkludering, muligens på grunn av prosjektets tidsbegrensning. Det kan være interessant å undre seg over hvorfor dette er tilfelle. Handler det om prosjektets varighet? At barnegruppene var for like og kjente hverandre for godt før vi startet? Eller handler det om at barna ikke forteller så mye til foreldrene om hverdagen i barnehagen? Da jeg spør foreldrene om de har sett noe endring svarer de:

Han er alltid så aktiv liksom, så det er vanskelig å se forskjell på han. Han har ikke fortalt noe spesielt om samlingene hjemme. Det er vanskelig for meg å se noe endring for det at han har egentlig sunget veldig mye tidligere, men det kan godt hende (Kondensert sitat fra foreldrene).

Pedagogene synes heller ikke de hadde sett store endringer og sier at det kanskje ville vært lettere å se hvis jeg hadde valgt en annen gruppe i barnehagen, noe som ikke var mulig på grunn av praktiske hensyn. Her er hva de sier om prosjektet:

Vi synes vel egentlig ikke det er så veldig mange endringer. Det hadde vært lettere å se om du hadde en blanda aldersgruppe, for der leker de ikke så mye sammen fra før av. Her kjenner dem jo hverandre mer siden vi ofte har grupper på tvers, så det er litt vanskelig å si (Kondensert sitat fra pedagogene).

Nå kjenner ikke jeg barna fra før, men jeg synes å ha sett flere endringer i barnegruppen underveis i prosjektet. Jeg har sett barn som tør å ta mer plass enn tidligere, en barnegruppe

som er opptatt av at alle skal bli inkludert og at det skal være rettferdig, og ikke minst en barnegruppe som gleder seg over å delta i sangen og fellesskapet. Både foreldrene og pedagogene sier seg egentlig enige i mine resultater ved tidligere anledninger, så kanskje det er min musikkterapeutiske tilnærming som gjør at jeg kan knytte det sammen (-jf. kap.4.0).

I løpet av prosjektet har jeg hatt utallige roller. Jeg er musikkterapistudent, førskolelærer, spesialpedagog, veileder, forsker og en outsider i denne barnehagen. Alle de ulike kompetansene spiller på lag, og hvis jeg skal se det i lys av Wenger sin praksisteori vil jeg si at alle ulike praksisfellesskap jeg er en del av bidrar til læring på ulike nivåer på samme tid (-jf. kap. 2.1). Det har til tider vært tøft å balansere de ulike rollene, men også spennende og utfordrende. Jeg har jobbet hardt for å lede sangsamlingene, samtidig som jeg har samlet inn data til forskningsprosjektet. Det viktigste for meg å huske på er at også jeg blir til i møte med andre (barna og de ansatte), og sammen danner vi et praksisfellesskap med gjensidig engasjement (-jf. kap. 2.1.2).



## 6.0 Konklusjon

Denne oppgaven har hatt følgende problemstilling:

*Hva kan musikkterapi med vekt på innlæring av norske barnesanger bety for inkludering av barn med minoritetsbakgrunn?*

Oppgaven gir følgende svar:

1) Musikkterapi med vekt på innlæring av norske barnesanger i barnehagen kan invitere til deltakelse i et praksisfellesskap for alle barna:

- Sangsamlinger kan gi barna en opplevelse av å være del av et fellesskap, få støtte og trygghet, danne nye vennskap som igjen gir rom for inkludering. Sangsamlingene blir et sted hvor alle barn kan delta på sine premisser og få medvirke i fellesskapet.
- Ved å bruke aksjonsforskning som metode inviterte jeg barna til medvirkning. Jeg mener denne formen for medvirkning førte til økt engasjement og en følelse av inkludering ved å kunne bidra til fellesskapet for barna som deltok, fordi barna fikk mer eierskap til sangsamlingene.
- Deltakelse i en sangsamling som denne oppgaven omtaler kan legge til rette for utvikling av identitet, både musikalsk, språklig og personlig, gjennom store og små utfordringer. Utfordringer som f.eks. å synge med på sangene, gjøre bevegelser, trekke og vise frem kort eller uttrykke sin mening og komme med forslag til samlingen.

2) For barn med minoritetsbakgrunn kan innlæring av norske barnesanger i barnehagen være spesielt viktig:

- Det er en fordel at de har kjennskap til et felles repertoar i en felles virksomhet hvor det foregår et gjensidig engasjement. Dette kan være viktig i inkluderingsprosessen, f.eks. når barnet skal begynne på skole.
- Det er viktig at barna får ta del i og lære norsk musikk og kultur, da dette kanskje ikke er noe foreldrene har mulighet til å bidra med. Ved å delta i sangsamlingene fikk barna et stort felles repertoar av norske barnesanger, og på den måten lære å kjenne den norske kulturen, språket og vårt musikalske morsmål.

3) Selve tilnærmingen til sangene og til barna er helt avgjørende:

- Min musikkterapeutiske tilnærming førte til at læring innenfor flere områder ble vesentlige delmål, men det var fokuset på inkludering som hovedmål og den musikkterapeutiske tankegangen bak prosjektet som ledet an. Det har jeg valgt å kalle musikkterapeutisk læring.
- Min tilnærming til barna var å bruke musikken som motivasjon og gjøre dem deltakende i sangsamlingen gjennom bevegelse til sangene og medvirkning. Jeg setter krav og utfordrer dem musikalsk, og har en tydelig direksjon av sangene og ramme for samlingen. I tillegg er jeg oppmerksom på toneleie, repetisjon, og på å skape variasjon i tempo, dynamikk og bevegelser, for å nevne noen punkter.

Svarene jeg har funnet gjennom empirien viser hva musikkterapi med vekt på innlæring av norske barnesanger kan bety for inkludering for barnegruppen jeg møtte, men det betyr ikke nødvendigvis at det kan generaliseres. Jeg sier ikke at ansatte kun skal synge norske barnesanger i barnehagen, men at det er et viktig ikke å glemme at et felles repertoar kan gi en følelse av inkludering. Hvis jeg skulle forsket videre på prosjektet ville jeg ha delt inn barna i mindre grupper og gjennomført prosjektet med flere grupper og sangsamlinger for å få mer medvirkning og muligens tydeligere resultater.

Mine tanker om videre arbeid med prosjektet kan f.eks. være praktisk kurs og seminarer for ansatte i barnehager i hvordan bruke sang som verktøy for inkludering, samarbeid med kommuner i forhold til overgang barnehage og skole, eller videre forskning på temaet der man kan se på ringvirkninger av prosjektet eller verdien av den musikkterapeutiske kompetansen i barnehager. Jeg håper at mitt masterprosjekt kan være et bidrag til å styrke kunnskapen og forståelsen av musikken og sangens store betydning for barns sosiale kompetanse, læring og inkludering til et godt fellesskap.

# Litteraturliste

Alle med, (2016) *Alle med*. Hentet 15.11.16 fra <http://www.allemed.no/>.

Alver, B.G., & Øyen, Ø. (1997) *Forskningsetikk i forskningshverdag. Vurderinger og praksis*. Otta: Tano Aschehoug.

Backe-Hansen, E. (2016) Barn og unges medvirkning i barnevernet – hvorfor og hvordan? I K. Stensæth, V. Krüger & S. Fuglestad (Red.) *I transitte – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*. (s.37-48) Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Norges musikkhøgskole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

Balsnes, A.H. (2009) *Å lære i kor. Belcanto som praksisfellesskap*. PhD-avhandling, Oslo: NMH-publikasjoner 2009:7, Norges musikkhøgskole. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172593/1/BalsnesKor.pdf.sju>

Balsnes, A.H. (2010) *Sang og velvære. En kartlegging av eksisterende forskning om sangens effekter*. (Norsk visearkiv). Hentet fra [http://www.visearkivet.no/pdf\\_filer/sang\\_og\\_velvare2012.pdf](http://www.visearkivet.no/pdf_filer/sang_og_velvare2012.pdf).

Balsnes, A.H. (2011) Sangen har gitt meg nytt liv: Kor, identitet og helse. I K. Stensæth & L.O. Bonde (Red.) *Musikk, helse og identitet*. (s.25-44) Oslo: NMH-publikasjoner 2011:3, Norges musikkhøgskole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

Balsnes, A.H. (2014) *Å synge i kor. Ideal for menneskelig fellesskap?* Kristiansand: Portal forlag.

Barnebokforlaget (2010) *SingSang*. Hentet 11.01.18 fra <http://www.singsang.com/>.

Barne - og familiedepartementet, (1995) *Rammeplan for barnehagen*, Q-0903 B. Hentet fra [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008021404010](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008021404010).

Bjørlykke, B. (1996) *Barnespråk og barnekultur opp til sju år*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Bradt, J., Burns, D. S., & Creswell, J. W. (2013) *Mixed methods research in music therapy research*. Journal of Music Therapy.

Bruscia, K. (1995) Topics, Phenomena, Purposes in Qualitative Research, I B. L. Wheeler (Red.) *Music Therapy Research Quantitative and Qualitative Perspectives*. (s.119-127) Gilsum: Barcelona Publishers.

Bruscia, K. (1998) *Defining music therapy*. Gilsum: Barcelona Publishers.

Bruscia, K. (2014) *Defining music therapy*. (3.utg.). Gilsum: Barcelona Publishers.

Brøske-Danielsen, B. Å. & Storsve, V.R. (2016) Musikkarbeid med palestinske flykningebarn i Libanon. Et community music perspektiv. I K. Stensæth, V. Krüger & S. Fuglestad (Red.) *I transitt- mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*. (s.173-190) Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Norges musikkhøgskole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2010) *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Hentet 10.01.18 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>.

Dileo, C. (2000) *Ethical thinking in music therapy*. USA: Jeffrey Books.

Eide, B.J., Hognestad, K., Svenning, B.A., & Winger, N. (2010) *Små barns stemmer i forskning: noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen*. Norsk senter for barneforskning; Barn; 28 (3).

Ek, M. (2012) *Kor og helse: hvordan kan det å synge i kor virke helsefrembringende?* Stavanger: Cantando Musikkforlag AS.



Ellingsen, K.E. & Stavrum, L.C. (2015) *Utvikling*. Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. Nr. 4, årgang 9. Hentet 05.03.18 fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/begrepene-integrering-og-inkludering>.

European choral association (2016) *Sing me in!* Hentet 15.11.16 fra <http://www.europeanchoralassociation.org/cooperation-projects/2016-2018-sing-me-in/>.

Fangen, K. (2004) *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fossheim, H., Hølen, J. & Ingierd, H. (Red.) (2013) *Barn i forskning. Etiske dimensjoner*. Forskningsetiske komiteer.

Gjervan, M., Andersen, C.E. & Bleka, M. (2007) *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Gjølterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L.H., Steen-Olsen, T.H., & Stjernestrøm, E., (red). (2017) *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. Cappelen Damm Akademisk.

Gulliksen, H. & Eriksen, T.G. *NRK Super - Sangfoni*. Hentet 16.04.18 fra <http://tv.nrksuper.no/serie/sangfoni>

Gustavsson, B. (2009) *Kunskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: ScandBook AS.

Hagen, L. A. & Haukenes, S. (2017) *Sangrepertoar i barnehagen - tradisjon eller stagnering?* Tidsskrift for nordisk barnehageforskning vol 15., s.1-16.

Hammersley, M. (2002) *Action Research: A Contradiction in terms?* Hentet 11.11.17 fra <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002130.htm>.

Helle-Valle, A.(2016) Samfunnsmusikkterapi i barnehagen – en anledning til utvidet omsorg I K. Stensæth, V. Krüger & S. Fuglestad (Red.) *I transitt- mellom til og fra. Om musikk og*

*deltagelse i barnevern.*(s.127-142) Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Norges musikkhøgskole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

Horn, B.S. (2017) *Fordypningsoppgave*. Upublisert fordypningsoppgave master i musikkterapi ved Norges musikkhøgskole.

Høigård, A. (1999) *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug.

Jensen, P & Ulleberg, I. (2013) *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.

Johansen, Ø. (2017) *Forskerne sjekket: Nesten bare gamle sanger i barnehagen*. Hentet 16.03.18 fra <https://www.barnehage.no/artikler/forskerne-sjekket-nesten-bare-gamle-sanger-i-barnehagen/427191>.

Kibsgaard, S. (1997) *Minoritetsbarn i småskolen*. Halden: Cappelen Akademisk Forlag

Koshy, E., Koshy, V., & Waterman, H. (2010). *Action Research in Healthcare*. London: Sage Publications Ltd. Hentet 11.11.17 fra [http://www.sagepub.com/upmdata/36584\\_01\\_Koshy\\_et\\_al\\_Ch\\_01.pdf](http://www.sagepub.com/upmdata/36584_01_Koshy_et_al_Ch_01.pdf).

Krafttak for sang, *Krafttak for sang*. Hentet 17.04.18 fra <http://www.krafttakforsang.no/>.

Krüger, V. & Strandbu, A. (2015) *Musikk, ungdom, deltakelse – musikk i forebyggende arbeid*. Universitetsforlaget.

Kulset, N. B. (2012) *Musikk og andrespråk- Om musikk som verktøy i norskopplæringen av minoritetsspråklige førskolebarn*. (Masteroppgave). 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*. Trondheim: Institutt for musikk. Humanistisk fakultet. NTNU.

Kunnskapsdepartementet, (2005) *Lov om barnehager (barnehageloven)* Hefte 8. Hentet 06.05.18 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.

Kunnskapsdepartementet, (2006) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 06.05.18 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>

Kvale, S. (2004) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvifte, T., & Ruud, E. (2015a) Musikk - identitet - musikkformidling. I E. Ruud *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), (s. 379-408). Oslo: NMH-publikasjoner 2015:4, Norges musikkhøgskole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009) Musicality: communicating the vitality and interests of life. I S. Malloch & C. Trevarthen (Red.) *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionships* (s.1-11). New York: Oxford University Press.

Malterud, K. (1996) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.

Manen, M.v. (1997) *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. 2. utgave. New York: State university of New York Press.

Moen, B.B. (2014) *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Mohlin, M. (2008) Etske aspekter ved musikkterapeutisk forskning og utviklingsarbeid. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*.

(s.203-216) Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3, Norges musikkhøgskole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

Moss kommune (2011-2014) *Systematisk språktilbud siste året før skolestart*. Hentet 02.05.18 fra [http://www.barnehageside.no/db/dokumenter/www.mellosparkenbarnehage.no/filer/Systematisk%20språktilbud\(1\).pdf](http://www.barnehageside.no/db/dokumenter/www.mellosparkenbarnehage.no/filer/Systematisk%20språktilbud(1).pdf)

Ogden, T. (2010) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.

Rolvsvjord, R., Gold, C., & Stige, B. (2005). *Research rigour and therapeutic flexibility: Rationale for a therapy manual developed for a randomised controlled trial*. *Nordic Journal of Music Therapy*, 14(1), 15-32.

Ruud, E. (1990) *Musikk som kommunikasjon og samhandling: teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum Forlag.

Ruud, E. (2006) Musikk gir helse. I T. Aasgaard (Red.) *Musikk og helse* (s.17-29) Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Ruud, E. (2013) *Musikk og identitet*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ruud, E. (2015b) Musikkterapi og musikkpedagogikk. I E. Ruud (Red.) *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), (s. 451–455) Oslo: NMH-publikasjoner 2015:4, Norges musikkhøgskole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

Ruud, E. (2015c) Musikkterapi som tilbud i spesialskolen. I E. Ruud (Red.) *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), (s. 457–459) Oslo: NMH-publikasjoner 2015:4, Norges musikkhøgskole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

Ruud, E. (2015d) Musikk, identitet og kulturell anerkjennelse. I E. Ruud *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), (s. 477 - 489). Oslo: NMH-publikasjoner 2015:4, Norges musikkhøgskole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

Ruud, E. (2017) Handlemuligheter og musikalsk aktørskap. Om å avgrense musikkterapi fra musikkpedagogikk. I S. G. Nielsen & Ø. R. Varkøy (Red.) *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver. Festskrift til Geir Johansen.* (s.203 – 212) Oslo: NMH-publikasjoner; 2017:10 Utdanningsforskning i musikk – skriftserie fra CERM (Centre for Educational Research in Music).

Small, C. (1998) *Musicking.* Middletown: Wesleyan University Press.

Stige, B. & Aarø, L.E., (2012) *Invitation to community music therapy.* New York & London: Routledge Taylor and Francis Group.

Storsve, V.R., Westby, I.A. & Ruud, E. (2009). Håp og anerkjennelse. Om et musikkprosjekt blant ungdommer i en palestinsk flyktningleir. I E. Ruud (Red.) *Musikk i psykisk arbeid med barn og unge.* (s.187-203) Oslo: NMH-publikasjoner 2009:5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

Thagaard, T. (2004) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thornquist, E. (2010; 2015) *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag.* Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, T. (2004) *Aksjonsforskning. I skole og utdanning.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Trondalen, G. (2006) Musikkterapi. I T. Aasgaard (Red.) *Musikk og helse.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Utlendingsdirektoratet, (2017). *31 millioner kroner til aktiviteter for barn i asylmottak.* Hentet 15.11.17 fra <https://www.udi.no/aktuelt/31-millioner-kroner-til-aktiviteter-for-barn-i-asylmottak/>.

Ung i Kor (2018) *Barn synger.* Hentet 05.04.18 fra <http://ungikor.no/prosjekt/barn-synger/>.

Utdanningsdirektoratet, (2017) *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>.

Vist, T. (2017) “Musikkterapedik” – Barnehagefeltet og humanistiske handlemuligheter i musikkpedagogikk. I K. Stensæth, G. Trondalen & Ø. R. Varkøy (Red.) *Musikk, handlinger, muligheter. Festskrift til Even Ruud*. (s.223 – 236) Oslo: NMH-publikasjoner 2017:4 Skriftserie fra Senter for forskning i musikk og helse.

Wenger, E. (2004) *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Whæle, E. (2015) Minoritet. I *Store norske leksikon*. Hentet 05.03.18 fra <https://snl.no/minoritet>.

## Forespørsel om deltakelse i mastergradsstudiet

### *«Inkludering av barn med minoritetsbakgrunn ved å lære barna norske barnesanger i sangsamling»*

#### **Bakgrunn og formål**

Studien er min masteroppgave i musikkterapi ved Norges Musikkhøgskole. Formålet med studien er å bruke norske barnesanger som et verktøy for å fremme inkludering hos barn med minoritetsbakgrunn. Jeg er utdannet førskolelærer og har jobbet i barnehage i seks år før jeg startet på mitt studium i musikkterapi. Jeg ønsker å finne ut av hva bruk av norske barnesanger kan bety for inkluderingen av barn med minoritetsbakgrunn, og hvordan barna beskriver betydningen av å lære norske barnesanger? Jeg har hørt at deres barnehage har en stor andel barn med minoritetsbakgrunn og derfor har jeg valgt å spørre barn, foresatte og ansatte i deres barnehage om å delta i min studie.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Jeg ønsker å ha sangsamling i barnehagen en gang i uken med en eller to grupper barn i førskolealder. Jeg ønsker at barna skal få være med på å velge sanger og vil høre om deres opplevelse etter hver samling ved å stille spørsmål. Forslag til spørsmål kan være; Likte dere å være med på sangsamlingen? Hvilke sanger likte dere? Hva likte dere ikke? Hvilke sanger har dere lyst til å synge neste gang? Jeg ønsker å holde samlinger over en periode på 4 uker. Mot slutten av perioden kan vi kanskje ha en liten konsert med sangene vi har lært oss hvor vi kanskje kan invitere foreldre eller bare vise det for resten av barnehagen. Jeg ønsker også å gjennomføre samtaler med foresatte og ansatte på slutten av perioden.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg eller ditt barn?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og alt skal anonymiseres. Det er kun jeg og min veileder på Norges Musikkhøgskole som vil ha tilgang til notater og opplysninger som hentes inn i forbindelse med studien. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av studien. Min masterstudie skal etter planen avsluttes juni 2018, og da vil all identifiserbar data slettes.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og alle deltakere kan trekke seg når som helst uten å oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Beate Sollie Horn på tlf; 99459121 eller på mail [beate\\_sh@hotmail.com](mailto:beate_sh@hotmail.com). Ettersom dette er en masterstudie kan du også ta kontakt med veileder/daglig ansvarlig Karette Stensæth, tlf; 94844648 eller på mail [karette.a.stensaeth@nmh.no](mailto:karette.a.stensaeth@nmh.no). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Din/deres deltakelse til studien vil bidra til å gi viktig kunnskap om betydningen av sang og musikk kan ha for å fremme deltakelse og inkludering for alle barn og motvirke ekskludering. Takk for at du stiller deg villig til å delta!

#### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta / la mitt barn delta.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Bli med på sangersamling i barnehagen – og delta i min masteroppgave i musikkterapi



Hva kan bruk av norske barnesanger bety for inkluderingen av barn med minoritetsbakgrunn, og hvordan beskriver barna betydningen av å lære norske barnesanger?



Vi synger norske barnesanger sammen i samling en gang per uke i 4-5 uker.



Samtale med barna etter hver samling. Hva tenker de?  
Samtale med foreldrene og personalet etter endt prosjekt. Hva tenker de?

Å delta på studien er frivillig. Alle personopplysninger behandles konfidensielt og barn/foreldre anonymiseres.



Beate Sollie Horn  
Førskolelærer og student i musikkterapi. Ved spørsmål ta kontakt på mail; [beate\\_sh@hotmail.com](mailto:beate_sh@hotmail.com)



## Vedlegg nr. 2 Intervjuguide til foreldre/foresatte og ansatte

### Til foreldre og foresatte

#### Innledning:

- Liker dere å synge i familien deres?
- Synger dere mye hjemme?
- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilke sanger synger dere?
- Har dere eksempler på gode stunder der dere synger barnesanger sammen? Fortell.

#### Hovedspørsmål:

- Er det viktig for deg at barnet ditt kan barnesanger fra deres hjemland?
- Er du opptatt av at barnet ditt lærer norske barnesanger?
- Har du/dere merket noen endring på barnet (som følge av dette prosjektet) den siste måneden, ev. på hvilken måte?
- Snakker han/hun om sangsamlingene hjemme? Synger han/hun mer?
- Synger han/hun flere norske barnesanger? Synger han/hun flere sanger fra deres hjemland?
- Tar han/hun mer kontakt med andre barn?
- Har dere eksempler på at barnet synger de norske barnesangene? (Sosiale settinger, i lek, etc.)
- Vil dere si at sangstunden har hatt en verdi for barnet?
- Tror du/dere det å lære norske barnesanger kan være et verktøy for inkludering?

#### Oppsummering:

- Hva er det viktigste med det å lære seg norske barnesanger for barnet ditt?
- Hvordan har det vært for deg å være med i denne studien?
- Hvordan har det påvirket barnet ditt å være med i denne studien?
- Er det noe av det vi har snakket om som du ønsker å utdype?
- Er det noe du vil fortelle som vi ikke har snakket om?

## Til ansatte

### Innledning

- Liker du/dere å synge?
- Synger du/dere mye hjemme eller i barnehagen?
- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilke sanger synger du/dere?
- Har du/dere eksempler på gode stunder der dere synger barnesanger sammen? Fortell.

### Hoveddel:

- Hvordan bruker dere musikk sammen med barna?
- Hvordan har det vært å delta i samlingene sammen med barna?
- Er du/dere opptatt av at barna lærer norske barnesanger?
- Har du/dere merket noen endring på barnet (som følge av dette prosjektet) den siste måneden, ev. på hvilken måte?
- Har samlingene ført til noe endring i barnehagehverdagen? For deg, eller barna?
- Synger barna flere norske barnesanger i barnehagen? Synger barna flere sanger fra deres hjemland i barnehagen?
- Tar barna mer kontakt med andre barn i ulike situasjoner?
- Har dere eksempler på at barnet synger de norske barnesangene? (Sosiale settinger, i lek, etc.)
- Vil dere si at sangstunden har hatt en verdi for barna?
- Tror du/dere det å lære norske barnesanger kan være et verktøy for inkludering?

### Oppsummering:

- Hva synes du er det viktigste med det å lære barn norske barnesanger?
- Hvordan har det vært for deg å være med i denne studien?
- Hvordan har det påvirket barna i barnehagehverdagen å være med i denne studien?
- Er det noe av det vi har snakket om som du ønsker å utdype?
- Er det noe du vil fortelle som vi ikke har snakket om?

# Vedlegg nr. 3 Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)



Karethe Annie Stensæth  
Postboks 5190 Majorstua  
0302 OSLO

Vår dato: 09.08.2017

Vår ref: 54809 / 3 / OASR

Deres dato:

Deres ref:

## Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.06.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>54809</i>	<i>Hva kan bruk av musikkterapi bety for inkludering av barn med minoritetsbakgrunn ved å lære barna norske barnesanger?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Karethe Annie Stensæth</i>
<i>Student</i>	<i>Beate Sollie Horn</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884  
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Marianne Høgetveit Myhren

Øyvind Armardo Reinertsen

Kontaktperson: Øyvind Armardo Reinertsen tlf: 55 58 29 94 [Oyvind.Reinertsen@nsd.no](mailto:Oyvind.Reinertsen@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Beate Sollie Horn, [beate\\_sh@hotmail.com](mailto:beate_sh@hotmail.com)



Formålet med masteroppgaven er å bruke norske barnesanger som et verktøy for å fremme inkludering hos barn med minoritetsbakgrunn.

Metoden vil være aksjonsforskning, deltakende observasjon og intervju med foreldre og ansatte.

Studenten skal samtale med barna. Vi legger til grunn at eventuelle spørsmål til barna ikke vil fravike i det vesentlige fra informasjonsskrivet.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Fordi utvalget utgjør barn med minoritetsbakgrunn, minner vi om at du må forsikre deg om at foreldre/foresatte har forstått informasjonsskrivet og gir et opplyst samtykke ved deltakelse.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Det må også foreligge et klart alternativ for barna som ikke ønsker å delta i prosjektet.

Selv om intervjuet hovedsaklig vil dreie seg om forhold til sang, legger vi til grunn at det kan behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn.

På grunn av barnehageansattes taushetsplikt forutsetter vi at det ikke innhentes opplysninger fra de barnehageansatte som direkte eller indirekte kan identifisere enkeltbarn.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges musikkhøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.08.2019. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn).