

Julia Løvdahl Oseland

Musikkbaluba

– en kvalitativ studie av musikkstund i
barnehagen sett fra et helseperspektiv



Norges
musikkhøgskole
Norwegian Academy
of Music

Masteroppgave i musikkterapi
Norges musikkhøgskole
Våren 2019

Musikkbaluba

Julia Løvdahl Oseland

Masterstudiet i musikkterapi

V/Norges Musikkhøgskole

Trykk: Oslo Grafiske Senter AS

Forord

Det føles fantastisk å endelig kunne skrive dette forordet! Prosessen frem mot denne masteroppgaven har vært utfordrende, men også veldig spennende og lærerik. Jeg fått hjelp av veldig mange gode mennesker på veien og det er mange som fortjener en stor takk!

Først og fremst vil jeg takke Rita Strand Frisk som har vært min veileder gjennom masterarbeidet. Din tilgjengelighet har skapt trygghet, og ditt engasjement og positive innstilling gir motivasjon og selvtillit frem mot målet. Min kollega Veronica fortjener en stor takk for å ha vært delaktig i studien med gjennomføring av musikksamlingene. Tusen takk for ditt bidrag, og for samtaler og refleksjoner.

Jeg vil også rette en spesiell takk til informantene som har vært med i studien. Takk til alle barn for morsomme samlinger og takk til pedagogene på avdelingen for at dere har tilrettelagt for samlinger, og for at dere delte av deres tanker i intervjuene. Uten dere ville ikke dette gått.

I to år har jeg vært så heldig å gå i klasse med en herlig gjeng. Takk for to fine år og for at dere har gjort skriveprosessen lettere og morsommere. Tusen takk til Silje som har tatt seg tid til gjennomlesning, språkvask, faglige innspill og for bilder til vedlegg, og til Elise for en skikkelig korrektur og enormt god hjelp til å strukturere tankene i sluttprosessen!

Takk til min gode familie som heier på meg og for hjelp, til mine brødre for teknisk hjelp og til Ingrid for hjelp med engelskoversetting!

Og tusen takk, min kjære Pål André, for at du har holdt ut med en til tider frustrert, forvirret og utilgjengelig kone. Du har gjort dagene så mye bedre med god mat, omsorg og humor. Tusen takk for at du har troen på meg, og takk for uvurderlig hjelp med praktiske formål, men også sortering av tanker og tekst.

Julia Løvdahl Oseland

Oslo, mai 2019

Musikkbaluba – en kvalitativ studie av musikkstund i barnehagen sett fra et helseperspektiv

Sammendrag

Denne studien undersøker hva et barnehagetilpasset musikktilbud kan tilby sett fra et helseperspektiv. I studien gjennomføres det musikkksamlinger i en barnehage, og det anvendes deltagende observasjon, samt kvalitative forskningsintervju av deltagende barn og pedagoger. Resultatene av studien antyder at musikktilbudet kan være med på å bidra til at barn får oppleve glede og positive emosjoner, positive opplevelser knyttet til spill på instrumenter, og at musikktilbudet kan legge til rette for musikkopplevelser som både kan skape et høydepunkt i barnehagehverdagen og som kan tenkes å gi estetiske erfaringer. Resultatene peker også mot at musikktilbudet kan tilby kroppslig utfoldelse gjennom bevegelse og dynamiske uttrykk, og fellesskap gjennom delte opplevelser, musikklek og deltagelse i det som skapes felles. Studien redegjør for ulike vinklinger av helsebegrepet, og ved hjelp av teoretiske perspektiv utforskes det hvordan funnene kan forstås som helsefremmende gjennom å knytte dem til psykisk og mentalt velvære, kroppslig velvære og sosialt velvære, samt helse forstått som opplevelse, ressurs og prosess.

Nøkkelord: Barnehage, barn, musikktilbud, musikk, helse, helsemusisering, helsefremmende, velvære, estetisk, glede, kroppslighet, fellesskap

Musikkbaluba – a qualitative study of music activities in Kindergarten from a health perspective

Abstract

This study researches what music activities adjusted to Kindergartens can offer, seen from a health perspective. The study is based on music gatherings in a Kindergarten, applying participant observation and qualitative research interviews with participating children and educators. The results from this study indicate that the music activities contribute to children experiencing joy and positive emotions, positive experiences tied to playing instruments, and that the activities facilitate music experiences, which can both create a highlight in the everyday life in Kindergartens and provide aesthetic experiences. The results also point to how music activities offer bodily expressions through movement and dynamic expressions, and community through shared experiences, musical play and participating in shared creation. The study outlines multiple approaches to *health*, and by using theoretical perspectives explores how the findings can be viewed as health promotion by making a link to mental, bodily and social wellbeing, as well as understood as experience, resource and process.

Keywords: Kindergarten, children, music activity, music, health, health musicing, health promotion, wellbeing, aesthetic, joy, physicality, community

Innhold

1. Kapittel 1: Innledning	1
1.1. Bakgrunn for studien	1
1.2. Arbeid med problemstillingen	2
1.3. Sentrale begreper i problemstillingen.....	3
1.3.1. Musikkbaluba.....	3
1.3.2. Helsefremmende	3
1.4. Formål med studien.....	4
1.4.1. For samfunnet.....	4
1.4.2. For musikkterapifaget	4
1.4.3. For meg og min faglige utvikling	4
1.5. Musikkbaluba i et skjæringspunkt.....	5
1.5.1. Musikkterapi eller musikkpedagogikk?	5
1.5.2. Musikkterapi eller helsemusisering?.....	7
1.6. Litteratursøk	8
1.7. Disposisjon av oppgaven.....	9
2. Kapittel 2: Teoretisk bakteppe	10
2.1. Hva er helse?	10
2.2. Helseperspektivet for denne oppgaven	12
2.2.1. Psykisk og mentalt velvære.....	13
2.2.2. Kroppslig velvære.....	14
2.2.3. Sosialt velvære	14
2.3. Musikk og helse	15
2.3.1. Musikken og følelsene	15
2.3.2. Musikk og kroppslighet	16
2.3.3. Å bygge fellesskap med musikk.....	16
2.4. Barnet.....	18
2.4.1. Barnet i møte med det estetiske.....	18
2.4.2. Det kroppslige barnet	18
2.4.3. Barnet i fellesskap	19
3. Kapittel 3: Gjennomføring, tilnærminger og innhold i musikkksamlingene...	20
3.1. Gjennomføring av musikkksamlingene	20
3.2. Tilnærminger jeg har etterstrebet i rollen som musikkterapistudent.....	20

3.2.1.	Relasjonsbygging.....	20
3.2.2.	Fleksibilitet i møte med barna	21
3.2.3.	Det humanistiske perspektivet	21
3.3.	Bruk av kreative medier	21
3.4.	Tilpasning etter alder.....	22
3.5.	Beskrivelse av et utvalg aktiviteter.....	22
4.	Kapittel 4: Forskningsmetode	24
4.1.	Kvalitativ og eksplorerende tilnærming	24
4.2.	Hermeneutisk forankring.....	24
4.3.	Innsamling av data.....	25
4.3.1.	Utvalg av informanter	26
4.3.2.	Deltagende observasjon	26
4.3.3.	Semistrukturerte forskningsintervju	26
4.3.4.	Intervjuene med barna	27
4.3.5.	Intervjuene med pedagogene.....	29
4.3.6.	Transkripsjon	29
4.4.	Analyseprosessen	30
4.4.1.	Tematisk analyse.....	30
4.4.2.	Refleksjoner over analyseprosessen	32
4.4.3.	Resultat av analyse	33
4.5.	Refleksjoner over studien	33
4.5.1.	Metodekritikk	33
4.5.2.	Studiens validitet og reliabilitet	34
4.6.	Etikk.....	35
4.6.1.	Norsk senter for forskningsdata.....	35
4.6.2.	Informert samtykke	36
4.6.3.	Forskning med barn	36
4.6.4.	Mine ulike roller i prosjektet.....	37
5.	Kapittel 5: Resultat av analyse og drøftinger.....	38
5.1.	Barnet i møte med det estetiske.....	39
5.1.1.	Glede og positive emosjoner	39
5.1.2.	Spilleglede.....	41
5.1.3.	Refleksjoner rundt musikkopplevelser.....	42
5.2.	Barnet i kroppslige og dynamiske uttrykk	47
5.2.1.	Dilemmaer knyttet til kroppslig og dynamisk utfoldelse.....	48

5.3. Barnet i fellesskap.....	51
5.3.1. Delte opplevelser	51
5.3.2. Musikklek som ivaretar fellesskapet	54
5.3.3. Å være en del av det felles skapte	55
5.4. Ytterligere drøftinger	57
5.4.1. Bruk av kreative medier	57
5.4.2. Motstridende resultater?.....	58
5.4.3. Nye handlemuligheter med helsemusisering?.....	59
5.4.4. Musikkbaluba i et helseperspektiv.....	60
6. Kapittel 6: Oppsummering og avsluttende refleksjoner	62
Litteraturliste.....	66
Vedlegg 1: Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt med samtykkeerklæring – til barnas foresatte.....	70
Vedlegg 2: Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt med samtykkeerklæring – til ansatte	74
Vedlegg 3: Intervjuguide til barna.....	77
Vedlegg 4: Intervjuguide til pedagogene	78
Vedlegg 5: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata.....	79
Vedlegg 6: Eksempel på koding og utvikling av temaer i analysen	81
Vedlegg 7: Eksempler på kreative medier vi har brukt.....	82

Meg: Liker du å synge i barnehagen?

Barnet: Veldig mye! Veldig veldig mye!

Meg: Å, fortell litt ... hva gjør dere når dere synger?

Barnet: Eh ... jeg skal ha med sånn hjem i morgen (Barnet peker på rytmepinnene som ligger rett ved)

Meg: Skal du?

Barnet: Ja ... også skal jeg kjøpe det på butikken

Meg: Sånne pinner som vi spilte med?

Barnet: Ja ... og sånn Wakatuber.

Meg: Oi! Hvorfor vil du kjøpe det da?

Barnet: Fordi jeg vil ha sånne.

Meg: Du vil ha sånne.

Barnet: Ja. Og Muba vil jeg ha ... men jeg har en Muba hjemme ... en elefant.

Meg: Så du ville ha instrumenter du?

Barnet: Ja

Meg: Så du kan spille og synge litt hjemme?

Barnet: Ja. I morgen skal jeg på din skole også skal jeg ...

Meg: Min skole? Hvorfor det da?

Barnet: Jo fordi ... jeg liker din skole.

Meg: Å, hvorfor liker du den?

Barnet: Fordi ... men skal du rydde det her nå? (Barnet peker på alle instrumentene)

Meg: Ehm ... jeg skal nok rydde det etterhvert (...) Kanskje du må være med på min musikkskole en gang du da?

Barnet: Ja, også skal jeg spille sammen med deg.

Meg: Å ... skal du?

Barnet: Også skal jeg også hete Julia.

Meg: Åå ... skal du du også hete Julia?

Barnet: Ja ... fordi jeg skal spille på wakatubene (Barnet tar en wakatube og bruker den som luftgitar)

1. Kapittel 1: Innledning

Denne studien undersøker hva musikkksamlinger i barnehage kan tilby barnehagebarn sett fra et helseperspektiv. Barnehagen fremheves som en av de viktigste arenaene for forebyggende arbeid med psykisk helse (Holte, 2018), og oppveksten kan spille en avgjørende rolle for vår helsemessige utvikling (Håkonsen, 2014). Å sette fokus på hvordan man kan bidra positivt inn i små barns liv, kan sees som en viktig verdi og et samfunnsansvar. I rammeplanen for barnehagene står det at;

Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen. Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing. (Utdanningsdirektoratet, 2017c)¹.

Barnehagen er et sted hvor helsefremmende og forebyggende arbeid skal stå sentralt. Som musikkterapistudent har jeg vært nysgjerrig på hva musikken kan tilby i arbeidet med helse og livskvalitet i barnehagen. Denne studien undersøker dermed hva et spesifikt musikktilbud, *Musikkbaluba*, kan tilby i denne sammenheng.

1.1. Bakgrunn for studien

Høsten 2016 var jeg med å utvikle et musikkpedagogisk tiltak for barnehagebarn. Etter et deltidsstudie i musikkdidaktikk for barn fra 0-8 år ved Barratt Due musikk institutt, var vi noen studenter som gikk sammen om å finne arenaer for å vedlikeholde det vi hadde lært og å skaffe oss erfaring. Idéutvekslingene våre rundt hva vi ville gjøre resulterte i et konsept vi har valgt å kalle *Musikkbaluba*. *Musikkbaluba* utspiller seg i praksis som en musikkstund med barnehagebarn. Vinteren 2016 ble vi trukket ut som en av tre vinnere av en idékonkurranse i musikalsk entreprenørskap utlyst av Norges musikkhøgskole, Institutt for musikkvitenskap (UiO) og Handelshøyskolen BI. Vi fikk dermed mulighet og hjelp til å videreutvikle prosjektet og konseptet vårt. Vi jobber nå frem mot å besøke barnehager, tilby musikkstunder, samtale med barnehagepedagoger og inspirere til bruk av musikk i barnehagen. Til nå har vi

¹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/verdigrunnlag/livsmestring-og-helse/>

gjennomført flere testrunder av musikkstundene, men Musikkbaluba er i en startfase hvor vi jobber med utvikling og utforming. Etter erfaringer og tilbakemeldinger fra testrunder av Musikkbaluba ble jeg nysgjerrig på hvilken verdi et slikt musikktilbud kunne ha, sett ut fra et helseperspektiv og for å få mer kunnskap om hva det faktisk kunne bety for barna. Jeg bestemte meg derfor for å utforske dette i mitt masterprosjekt ved å gjennomføre musikksamlinger i en barnehage, og gjøre observasjoner samt kvalitative forskningsintervju av barna og ansatte i barnehagen. Forskingen i denne studien er dermed basert på egen praksis med musikksamlinger i barnehage.

Selv om Musikkbaluba i utgangspunktet ble definert som et musikkpedagogisk prosjekt, vil jeg hevde at musikktilbudet kan befinne seg i et skjæringspunkt mot musikk- og helsefeltet eller musikkterapi. I tillegg til musikalsk kompetanse berører vi temaer som: selvtuttrykk og utfoldelse, identitet, tilhørighet og relasjoner, hvilket også gjør prosjektet aktuelt fra et terapeutisk ståsted, slik jeg ser det. Som utdannet og praktiserende musikkpedagog og musikkterapistudent, har refleksjoner om skjæringspunktet mellom disse fagfeltene også opptatt meg i prosessen.

1.2. Arbeid med problemstillingen

I studien her jeg valgt å ha en åpen tilnærming, med den hensikt ikke å utelukke ulike perspektiver. Problemstillingen har derfor blitt til underveis og jeg har vurdert ulike varianter av problemformulering ut fra ulike temaer jeg har vært opptatt av. Jeg landet til slutt på følgende problemstilling:

Hva kan et musikktilbud som Musikkbaluba tilby en barnegruppe i en barnehage, og hvordan kan dette forstås som helsefremmende?

Problemstillingen er todelt. Den første delen søker å finne ut hva musikktilbudet kan tilby av opplevelser, og hvordan barn opplever å delta i musikktilbudet. For å belyse dette har jeg valgt å benytte kvalitative forskningsintervju og observasjonslogger. Den andre delen av problemstillingen innebærer å se det som kommer frem i empirien gjennom teoretiske perspektiv, som kan kaste lys over hvordan man kan forstå dette som helsefremmende. Jeg benytter dermed både empiri og teori for å undersøke problemstillingen.

1.3. Sentrale begreper i problemstillingen

1.3.1. Musikkbaluba

Musikkbaluba er et musikkpedagogisk tiltak for barnehagebarn. Tilbudet tilpasses barn fra ett til fem år. Visjonen bak prosjektet var å inspirere til musikalsk glede og kompetanse, og å legge til rette for barnets kreative uttrykk og lek. Vårt ønske var også å gi rom for hvert individ med sitt personlige uttrykk og utvikling, samt å skape tilhørighet gjennom sosial samhandling. Barnets musikalske utfoldelse og tanker står sentralt.²

Musikkbaluba utspiller seg som musikkamlinger, satt sammen av ulike musikkaktiviteter som omfatter spill på instrumenter, sang og regler, dans og bevegelse, lytting og komposisjons- og improvisasjonsaktiviteter. Også enkle elementer av teater og fortelling forekommer, i tillegg til bruk av rekvisitter og visuelle opplevelser (senere referert under betegnelsen *kreative medier*). Musikkstundens progresjon er bygget rundt variasjon av overnevnte innhold, men tar også utgangspunkt i en ramme som sørger for at både variasjon og stabilitet ivaretas. Vi bruker både egenkomponerte og ferdigskrevne sanger og aktiviteter. Vi har en maskot, elefantbamsen Muba, som fungerer som en rød tråd i samlingene og er et element i samlingen som skal bygge bro mellom oss og barna. Musikkamlingene kan ta utgangspunkt i temaer som for eksempel ulike årstider, dyr, farger eller liknende. Musikkaktivitetene er da ofte inspirert av og knyttet til dette temaet. Hovedinstrumentene til min kollega og meg, henholdsvis fiolin og fløyte, er også inkludert i samlingene i tillegg til eventuelle orff³- og bi-instrumenter⁴.

1.3.2. Helsefremmende

Oppgaven retter fokus på hva som kan fremme helse. Helsebegrepet er stort og kan forstås på flere måter. I kapittel 2 redegjør jeg for hvordan helsebegrepet kan forstås som både opplevelse, ressurs og prosess samt at jeg, i denne oppgaven, fokuserer på helse som tre ulike former for velvære: psykisk/mentalt velvære, kroppslig velvære og sosialt velvære.

² <https://www.musikkbaluba.no/> (Ski-Berg & Oseland, u.å.)

³ Orff-instrumenter er for eksempel melodiske slaginstrumenter/stavspill eller rytmeinstrumenter som kan være et tilpasset instrumentarium til barn i musikkundervisning.

⁴ Eksempelvis gitar

1.4. Formål med studien

1.4.1. For samfunnet

Selv om det nok er stor forskjell på barnehagene i Norge, hevder Nora Kulset (2017) det ofte er lite bruk av sang og musikk i barnehagene. Vist (2017a) henviser imidlertid til forskning som viser at sang ser ut til å ha stor plass i barnehagene, men at det generelt er manglende tilbud på og bruk av musikkinstrumenter. Jeg håper at masterarbeidet kan bety noe for barnehagepersonell og alle som skal arbeide med musikk og barnehagebarn. Jeg ønsker å løfte frem barns opplevelser med musikk og å formidle betydningen av et musikk- og helseperspektiv i barnehagene. Med tanke på at barnehagen skal ha en forebyggende og helsefremmende funksjon med et helhetlig arbeid rundt barns helse, synliggjør dette masterarbeidet hva musikken og musikkksamlinger kan tilby i barnehagen.

1.4.2. For musikkterapifaget

Selv om studien fokuserer på et spesifikt musikktilbud, er studien et bidrag til forskning på musikk med barnehagebarn generelt. Ifølge Anna Helle-Valle er musikkterapitilbudet i barnehagene stort sett gitt som spesialpedagogiske tiltak, og musikkterapi som en del av et forebyggende fokus, blir gjerne nedprioritert i mangel på ressurser (Helle-Valle, 2016). Holte (2018) viser til studier som peker mot at gode barnehager virker forebyggende på psykiske helseplager, og at dette er en av de viktigste arenaene for forebyggende arbeid. Han hevder at man bør satse mer på befolkningsrettede tiltak i forebyggende arbeid og ikke bare risikogrupper. Mitt ønske er løfte frem barnehagen som arena for musikkterapien når det gjelder forebyggende og helsefremmede arbeid i et folkehelseperspektiv.

1.4.3. For meg og min faglige utvikling

Et av formålene med studien var også at dette kunne være utrustende for meg, og at masterprosjektet kunne skape enda rikere innsikt og forståelse hos meg for hvordan barna opplever musikkstunden som jeg har vært med å utforme. Dette anser jeg som nyttig og viktig for min yrkeskarriere videre, som både musikkpedagog og musikkterapeut. Gjennom dette prosjektet ville jeg også få mer erfaring med musikkaktiviteter med barn, som kunne utruste meg i arbeidet som musikkterapeut. Studier og refleksjon rundt pedagogrollen og terapeutrollen har også vært sentralt for meg som kommer til å arbeide i begge fagfelt.

1.5. Musikkbaluba i et skjæringspunkt

Musikkbaluba kan sees å befinne seg i et skjæringspunkt mellom musikkterapi, musikk- og helsefeltet og musikkpedagogikk. I løpet av masterarbeidet har jeg gjort fordypninger og refleksjoner rundt dette. Som en del av denne innledningen vil jeg redegjøre for hvordan et slikt musikktilbud kan forstås på tvers av de ulike fagfeltene. Grunnen til at jeg har valgt å gjøre dette som en del av innledningen er at det kan belyse hvordan denne studien også kan bevege seg i et grenseland mellom ulike fagfelt.

1.5.1. Musikkterapi eller musikkpedagogikk?

Musikkbaluba ble definert som et musikkpedagogisk tiltak. Å skille mellom to fagfelt som musikkterapi og musikkpedagogikk kan by på utfordringer, særlig med barnehagen som ramme. Mange forfattere trekker frem målsetting som et av de områdene som skiller de to fagfeltene fra hverandre (Bruscia, 2014; Mitchell, 2016; Ruud, 1977/2015).

Musikkpedagogikken på sin side blir da primært forstått som arbeid med å øke elevenes kunnskap om musikk, ferdigheter på instrument og at det musikalske produktet skal bli best mulig. Musikkterapeutiske mål, på den andre siden, karakteriseres ofte som ikke-musikalske, og handler om menneskers deltakelse i musikalske prosesser for å øke helse og livskvalitet, eller ha en form for personlig utvikling eller endring. Slik kan man forstå de to fagfeltene som motsetninger til hverandre, men dette kan også problematiseres. Ruud (2017) skriver at mange musikkpedagoger også ønsker å nå lenger med sitt virke og ser musikken som mulighet for å påvirke både person og følelsesliv. Musikkterapeuter på sin side kan også ha musikalske målsettinger for å skape mestringsopplevelser og øke selvfølelse (Ruud, 2017). Kanskje er det slik at det ikke finnes noe vesentlig skille mellom musikkpedagogikk og musikkterapi, skriver (Ruud, 1997/2015). Kenneth Bruscia (2014) skriver imidlertid at ikke all undervisning er terapi, og at ikke all terapi er undervisning. Ifølge Bruscia er innlæring av kunnskap og nye ferdigheter målet i seg selv i undervisning, mens i terapi blir dette midler for å nå mål knyttet til helse og livskvalitet.

Med utgangspunkt i en innsnevring av musikkpedagogikk til kun å handle om tilegnelse av musikalske ferdigheter, spør Torill Vist (2017b) om musikkfaget i barnehagen i det hele tatt

kan kalles musikkpedagogikk. Hun henviser til McPherson som hevder at den nedre aldersgrensen for når barn er i stand til å delta i musikkundervisning er 3 år. Hun påpeker at det handler om hele mennesket i musikkpedagogikken også, og trekker linjer til samfunnsmusikkterapien. Barnehagen kan sees som et samfunn hvor det arbeides med sosial kompetanse, helse og omsorg, skriver hun. Dette tvinger musikkfaget vekk fra et autonomt musikkfokus i barnehagen. Vist (2017b) hevder at det er plass til musikkpedagogikken i musikk- og helsediskursen, særlig med utgangspunkt i barnehagefeltet. Hun etterlyser begrep som kan favne profesjonene i en likeverdig inspirasjon. «Hva med «terapeutisk musikkpedagogikk» (eller «musikkterapedikk»)»?», spør hun (2017b, s. 232).

Det er i dag svært mange ulike tilnærminger og arbeidsmåter både innenfor musikkterapien og musikkpedagogikken. Når både målsetting, fokus og arbeidsformer er avhengig av både praksisarena, pedagogen/terapeutens musikk- og grunnsyn, kan man spørre seg om det i det hele tatt er mulig å snakke om musikkterapi og musikkpedagogikk på et overordnet fagfeltsnivå. Bente Almås (2008) skriver at «I motsetning til diskusjonene på 80-tallet om å markere et tydelig skille mellom musikkpedagogikk og musikkterapi, er det i 2008 mer aktuelt å stimulere til mangfold og nytenkning» (s. 239). Det kan tyde på at diskusjonen har endret seg i tråd med de respektive fagfeltenes utvikling.

Med barnehagen som ramme kan det tenkes at begreper som «terapeutisk musikkpedagogikk» eller «musikkterapedikk» kan skape et nyansert bilde. Jeg vil samtidig hevde at faren med slike begreper, og begreper som «helsemusisering», som jeg kommer tilbake til, er at det kan bidra til å viske ut musikkterapi som profesjon og viktigheten av utdannede profesjonelle musikkterapeuter. Mennesker i sårbare situasjoner som mottar musikkterapi bør, etter min mening, bli ivaretatt på best mulig måte av profesjonelle fagpersoner og være trygge på at de får et tilbud med kvalitet. Men det er ikke dermed sagt at musikkbruk tilknyttet helse og livskvalitet er forbeholdt musikkterapeuter.

1.5.2. Musikkterapi eller helsemusisering?

Kenneth Bruscia (2014) definerer musikkterapi slik:

Music therapy is a reflexive process wherein the therapist helps the client to optimize the client's health, using various facets of music experience and the relationships formed through them as the impetus for change. As defined here, music therapy is the professional practice component of the discipline, which informs and is informed and is informed by theory and research (Bruscia, 2014, s. 36).

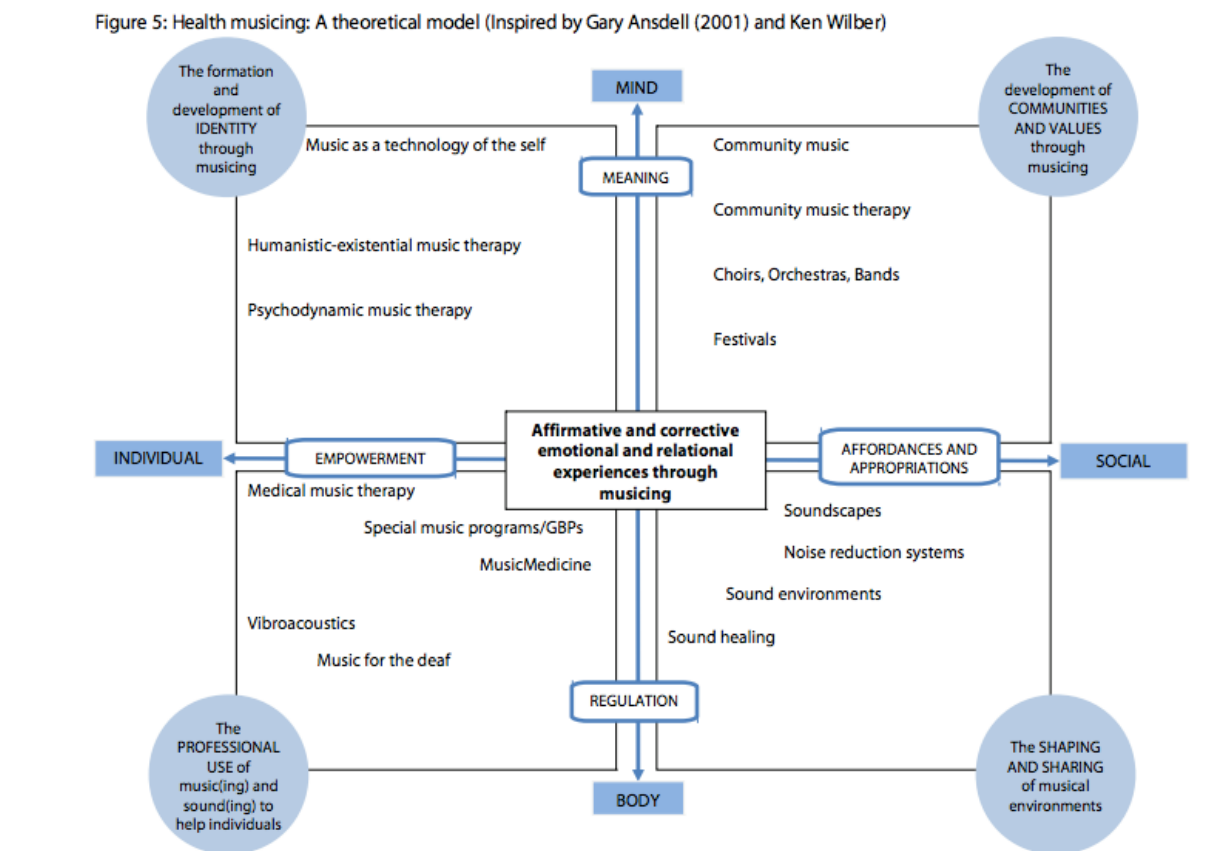
Med utgangspunkt i denne definisjonen vil jeg ikke kalle musikksamlingene jeg har hatt i barnehagen for musikkterapi. Han påpeker at «client» er individer eller grupper som trenger eller som søker hjelp av en terapeut på grunn av helserelaterte utfordringer eller spørsmål (Bruscia, 2014). Dette var ikke tilfellet i dette prosjektet. I praksisperioden var jeg heller ikke ferdig med min utdanning, hvilket gjorde at jeg heller ikke kan kvalifiseres som musikkterapeut.

Even Ruuds tidlige definisjon av musikkterapi kan sees å være romsligere da den ikke sier noe om hvem som mottar og gir musikkterapi, eller hva musikkterapi inneholder. Ruud definerte musikkterapi slik: «Musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter» (Ruud, 1990, s. 24). Med en så vid definisjon av musikkterapi er det mange tilbud som kan sees under denne paraplyen. Definisjonen har imidlertid blitt betegnet for å være noe mangelfull (blant annet Ruud 1990 & 2017).

Lars Ole Bonde (2011) har presentert en teoretisk modell om «health musicing» (helsemusisering). Denne modellen tegner en oversikt over musikk- og helsefeltet som, ifølge Bonde, rommer mer enn bare musikkterapi. Bonde skriver at «... health musicing can be understood as the common core of any use of music experiences to regulate emotional or relational states or to promote well-being, be it therapeutic or not, professionally assisted or self-made» (Bonde, 2011, s. 122). Begrepet helsemusisering og Bondes modell kan dermed være relevant med tanke på å forstå et musikktilbud som Musikkbaluba. Han definerer helsemusisering som korrigerende eller bekreftende emosjonelle og/eller

relasjonelle opplevelser skapt eller tilrettelagt gjennom musisering (min oversettelse).

Modellen presenterer han slik:



Musikkbaluba kunne vært plassert flere steder på Bondes teoretiske modell, men særlig øvre del av modellen hvor fokuset er utvikling av fellesskap og identitet gjennom opplevelser med musikk, er nærliggende dette musikktilbudet.

1.6. Litteratursøk

I litteratursøket i studien har jeg benyttet meg av databasene Oria, Google Scholar og RILM Abstracts of Music Literature. Eksempler på søkeord i startfasen er: musikkterapi, barnehage, barn, musikk og helse i ulike kombinasjoner. De samme søkeordene er også gjort på engelsk. Videre har jeg brukt referanselister til litteraturen jeg har funnet. Jeg har benyttet meg av litteratur innenfor musikkterapi, musikk- og helsefeltet, musikkpedagogikk, musikkpsykologi og litteratur fra barnehagefeltet. Selv om det er skrevet en del om bruk av

musikk i barnehage, er musikkterapilitteraturen for denne målgruppen relativt begrenset, hvis vi ser bort fra musikkterapi som spesialpedagogiske tiltak eller musikkterapi i pediatri. På bakgrunn av studier gjort det siste tiåret, kan man likevel ane en økende interesse for musikk- og helseperspektivet og musikkterapi i barnehagen⁵.

1.7. Disposisjon av oppgaven

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler. I kapittel 2 redegjør for det teoretiske bakteppet for studien. Deretter følger kapittel 3, hvor jeg vil sette leseren inn i hvordan gjennomføringen av musikkksamlingene har foregått, hva de har inneholdt og tilnærminger jeg har hatt. I kapittel 4 redegjør jeg for vitenskapsteoretisk fundament og forskningsmetode. I kapittel 5 presenterer jeg resultatet av dataanalysen samt gjør drøftinger rundt mine funn, i lys av teori, egne refleksjoner og problemstillingen. Til slutt, i kapittel 6, kommer en oppsummering og avsluttende refleksjoner.

⁵ Helle-Valle (2016). Samfunnsmusikkterapi i barnehagen – en anledning til utvidet omsorg?

Ingebretsen (2015). Musikkterapi mot mobbing. Perspektiv på musikkterapi i barnehagen; musikk som ressurs imobbebeforebyggende arbeid (masteravhandling i musikkterapi)

Sollie Horn (2018). Å syng oss sammen. Norske barnesanger som inkluderingsverktøy for barn med minoritetsbakgrunn i en barnehage (masteravhandling i musikkterapi)

Gilje Tumyr (2016). Musikkterapeut Beate Gilje Tumyr har et pågående PhD-prosjekt om estetisk framføringspraksis i barnehagen med fokus på psykososialt miljø som fremme helse.
https://www.musikkterapi.no/book-of-abstrats/2016/6/3/beate-gilje-tumyr-estetisk-framfringspraksis-i-barnehagen?fbclid=IwAR2B186L7Jr989exDnwboe21yAd8dAYOncYlzfY9wGA_53ZgcNk7VUGc

2. Kapittel 2: Teoretisk bakteppe

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teoretiske perspektiv jeg bruker for å belyse resultatene mine i kapittel 5. Jeg vil først redegjøre for helsebegrepet og presentere helseperspektivet for denne oppgaven. Deretter vil jeg ta for meg sammenhenger mellom musikk og helse og dermed presentere hvordan musikk kan sees som en helseressurs. Til slutt vil jeg presentere teori som fokuserer på barnets møte med det estetiske, barnet forstått som kroppssubjekt og barnet i fellesskap. Det teoretiske bakteppet tar utgangspunkt i teori fra musikkterapi og musikk- og helsefeltet, musikkpsykologi, barnehagefeltet og det musikkpedagogiske fagfeltet.

2.1. Hva er helse?

Som Mæland påpeker i sin bok *Hva er helse?* kan helsebegrepet både være umiddelbart forståelig, samtidig som det også kan være et svært abstrakt begrep som er vanskelig å få tak på (Mæland, 2009). Peter Duncan (2007) argumenterer for at helsebegrepet og kunnskapen vi har om helse springer ut fra to ulike tradisjoner; en «objektiv» og en «fortolkende» tradisjon. Den objektive tradisjonen bygger på en biomedisinsk forståelse av helse som fravær av sykdom og «unormale» biologiske funksjoner. Den fortolkende tradisjonen vektlegger derimot subjektive faktorer, og dreier seg om vår subjektive opplevelse av egen helse. I den fortolkende tradisjonen blir altså helse forstått som både noe mer og noe annet enn fravær av sykdom, og individet kan med en fortolkende helseforståelse oppleve å være ved god helse på tross av plager eller psykisk og fysisk sykdom. «Helse handler om hva som er det gode for mennesket», skriver Schei (2009, s. 7), og *det gode* vil være fundert i subjektive oppfatninger. Det finnes dermed utallige tilnærminger til helsebegrepet og hva som er godt for mennesket. Begrepet kan synes å være nærmest umulig å definere på et overordnet nivå.

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer likevel helse som «en tilstand av fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom og lyte» (Braut, 2018)⁶. Definisjonen har både blitt kritisert og latterliggjort (Mæland, 2009; Ruud, 2006; Schei,

⁶ <https://sml.snl.no/helse>

2009), da helse kan se ut til å være en utopisk tilstand som sannsynligvis blir umulig for de aller fleste mennesker å oppnå. Mæland (2009) påpeker at definisjonen likevel var radikal på den måten at den brøt med den snevre kropps- og sykdomsorienterte helseoppfatningen og slo fast at helse har tre komponenter: fysisk, psykisk og sosial helse. Særlig var den sosiale dimensjonen en markant utvidelse fra en etablert kropp-sjel-dualisme, ifølge Mæland (2009).

Det har vært sagt at *livskvalitet* sto frem som det viktigste aspektet ved helse etter at WHO's helsedefinisjon kom (Mæland, 2009). Ifølge Mæland var det sannsynligvis fordi begrepet livskvalitet ga en større assosiasjon til folks velvære enn hva helsebegrepet gjorde. Både Ruud (2006) og Mæland (2009) påpeker at livskvalitet og helse kan sees som to overlappende begreper, men begrepene kan også sees som både underordnet og overordnet hverandre. Livskvalitet kan dermed sees som et viktig aspekt ved helse, men kan imidlertid være like subjektiv og vanskelig å definere som helsebegrepet (Mæland, 2009). Folkehelseinstituttet skriver at «Livskvalitet handler om å oppleve glede og mening, vitalitet og tilfredshet, trygghet og tilhørighet, om å bruke personlige styrker, føle interesse, mestring og engasjement» (Nes, 2017)⁷. Jeg kommer til å bruke begrepene helse og livskvalitet om hverandre.

Helsebegrepet i sin abstrakte form kan forstås på flere måter. Ruud (2006) og Mæland (2009) skriver at helse kan forstås som tilstand, opplevelse og ressurs. Helse som tilstand betegner ifølge Ruud de to motpolene mellom syk og frisk. Hvor vi befinner oss mellom disse to motpolene utgjør vår helsetilstand. Man kan også se helse som opplevelse – noe vi føler eller registrerer her og nå. Folkehelseinstituttets definisjon av livskvalitet blir relevant når det gjelder å forstå helse som opplevelse. Helse forstått som ressurs innebærer en evne, styrke eller motstandskraft mot sykdom eller vanskeligheter. Ruud (2006) skriver også at vi kan forstå helse som en prosess. Helse blir her noe som skapes over tid og utvikles i relasjon mellom individ, handling og omgivelsene.

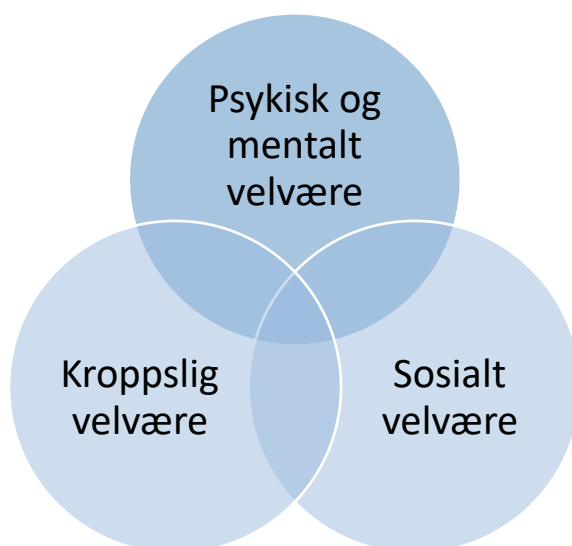
⁷ <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/livskvalitet-og-trivsel/livskvalitet-og-trivsel-i-norge/>

2.2. Helseperspektivet for denne oppgaven

Å undersøke hva et musikktilbud som Musikkbaluba kan tilby, vil i stor grad innebære å se hva samlingene tilbyr av opplevelser. Helse kan dermed forstås nettopp som opplevelser barna har i musikkstunden. Ettersom helse er individuelt, vil det ikke være mulig å si noe om en helsemessig virkning, men som nevnt, vil teoretiske perspektiv vil kunne kaste lys over opplevelser av samlingene og utgjøre bakteppet for hvordan dette kan sees som helsefremmende, og også hvordan helse forstått som ressurs gjør seg gjeldende.

Å rette søkelyset mot hva som fremmer helse og velvære innebærer en salutogen tilnærming. Den israelsk-amerikanske professoren i sosiologi, Aron Antonovsky (2000[1987]), mente at det etablerte medisinske miljøet var for fokusert mot skillet mellom syk og frisk, og på hva som forårsaket sykdom. Han tok i bruk begrepet salutogenese som omhandler, og retter fokus mot hva som fremme helse. Salutogenese ses som en motsats til patogenese som er læren om hvordan en sykdom oppstår og utvikles (Antonovsky, 2000).

Arbeid med empirien ledet meg til tre fokusområder for helse:



Figur 1 Oversikt over de tre fokusområdene for helse

De tre fokusområdene er nesten tilsvarende komponentene i WHO's helsedefinisjon. Jeg har imidlertid ikke valgt å forholde meg til WHO's helsedefinisjon, men redegjør under for hva som ligger i de tre ulike komponentene. Selv om dette er tre ulike fokusområder for helse, vil

de kunne påvirke hverandre gjensidig og overlape hverandre. Sosialt velvære vil kunne påvirke mentalt velvære og motsatt. Det samme gjelder kroppslig velvære i gjensidig samspill med de to andre komponentene. Disse tre komponentene utgjør grunnstammen for det teoretiske perspektivet på helse og livskvalitet og jeg vil videre redegjøre for hva jeg her har lagt i hver av dem.

2.2.1. Psykisk og mentalt velvære

Psykisk og mentalt velvære vil her omfatte det indre mentale liv. Her skal jeg ta for meg både følelsenes og betydninger for helse, samt helse knyttet til menneskets evne til å være et *selv*. Et liv uten følelser blir fort et likegyldig liv, skriver (Ruud, 2001). Følelser gir oss informasjon om hvordan vi opplever verden (Juslin, 2013) og ifølge selvpsykologen Jon T. Monsen (2000) er følelser en kilde til psykisk sunnhet. Å miste evnen til å oppleve følelser vil kunne bidra til «... sterk forvirring, fremmedgjøring og mangel på kontroll av egen atferd» (Monsen, 2000, s. 138). Livskvalitet handler blant annet om å oppleve glede (Nes, 2017). Et særlig fokus på glede og positive emosjoners⁸ betydning for livskvalitet og helse finnes innen en teoretisk retning som har vokst frem i de senere tiårene, kalt *positiv psykologi* (Vestad, 2012). Følelser som velvære, tilfredshet, interesse, optimisme og lykke er eksempler på positive emosjoner, og innenfor positiv psykologi hevdes det at: «A science of positive subjective experience, positive individual traits, and positive institutions promises to improve quality of life and prevent the pathologies that arise when life is barren and meaningless» (Seligmann & Csikszentmihalyi, 2000, s. 5). Positive emosjoner hevdes dermed å ha verdi i et forebyggende perspektiv, samtidig som glede og positive emosjoner kan oppleves som meningsfullt i seg selv. I en slik tenkning kan helse forstås både som opplevelse og som ressurs. I likhet med Seligman og Csikszentmihalyi hevder Barbara Fredrickson (2005) at positive emosjoner kan bygge motstandsdyktighet og i tillegg fremme individets engasjement og deltagelse i aktiviteter. Engasjement og deltagelse i aktiviteter kan igjen muliggjøre at sosialt fellesskap finner sted og slik inngår i en positiv spiralbevegelse.

⁸ Følelser og emosjoner er begreper som ofte benyttes om hverandre på mange språk, selv om begrepene kan være knyttet til ulike teoritradisjoner (Vist, 2011). Her benyttes begrepene om hverandre for å variere språket.

Den australske filosofen Stan van Hooft (1997) har knyttet helse til menneskets subjektivitet. Vår subjektivitet forstås da som det som gjør at vi opplever oss som et selv – som midtpunktet i vår egen eksistens. Helse er en forutsetning for subjektiviteten, og en skadet helse innebærer en svekket evne til å være et selv (Schei, 2009; van Hooft, 1997). Van Hooft skiller mellom fire dimensjoner av helse/subjektivitet (van Hooft, 1997), men jeg vil her fokusere på det han kaller for konativ helse. Den konative dimensjonen av helse utgjør subjektets opplevelse av å være et selv og betegner et mentalt liv knyttet til selve livsfølelsen. Det er selve opplevelsen av å eksistere, hvilket skjer i et fortrolig og gledesfylt samspill med omgivelsene (Schei, 2009; van Hooft, 1997). Det er i den rike opplevelsen av væren i verden at positiv helse kan ligge, ifølge van Hooft (1997).

2.2.2. Kroppslig velvære

Et kroppslig helsefokus i denne oppgaven betegner ikke en biomedisinsk forståelse av helse, hvor helse er synonymt med «normale» biologiske funksjoner. Som jeg senere skal redegjøre for, kan barn forstås å ha en kroppslig tilnærming til verden. Kroppslig velvære betyr her at barn får mulighet til å få utfolde seg med bevegelse og kroppslighet, hvilket kan sees som en grunnleggende del av vår eksistens (Moser, 2018). Moser (2018) påpeker at det de siste 30 årene har skjedd en betydelig nedgang i barns fysiske kapasitet grunnet en passiv livsstil. Et kroppslig helsefokus kan også knyttes til at bevegelse kan gi god fysisk helse, forbedre organfunksjoner og bidra til en mer effektiv dannelse av ben- og bruskev (Moser, 2018). Bevegelse kan også virke forebyggende på sykdom og bidra til en positiv vanedannelse for et fysisk aktivt liv senere som vil kunne påvirke den fysiske helsen positivt (Moser, 2018).

2.2.3. Sosialt velvære

Et sosialt helsefokus vil her omhandle både opplevelsen av tilhørighet og fellesskap, samt å være i stand til å samhandle med andre på en måte som ivaretar både individet og fellesskapet. Det å oppleve fellesskap og tilhørighet, og det å ha gode sosiale relasjoner til andre, anses av flere som svært betydningsfullt for helse. Tilhørighet trekkes frem som en byggesten i opplevd livskvalitet slik det er definert av folkehelseinstituttet (Nes, 2017). Ruud (2001) påpeker at isolasjon og ensomhet ofte er knyttet til manglende livskvalitet, og at dette hører med til tilstander som kan virke sykdomsfremkallende. Sosialmedisiner Per

Fugelli (2010) hevder at ensomhet og isolasjon er blant de største truslene for folkehelsen og skriver at helse opptrer i fellesskap og ikke i ensomhet. «... gruppetilhørighet er et grunnleggende menneskelig behov», hevder Kjølstad (2004, s. 10) og påpeker at det er i relasjoner vi skapes som mennesker. Vår identitet skapes, utvikles, opprettholdes forandres eller brytes ned i relasjoner. Uten andre mennesker blir vi simpelthen ikke mennesker. Av den grunn uttrykker språkviter Sylfest Lomheim (2011) også bekymring for at mellommenneskelig kontakt i større grad fortøner seg elektronisk over sosiale medier fremfor kontakt i fysisk nærvær til hverandre.

Mæland (2009) påpeker at den sosiale helsen ikke bare handler om å oppleve fellesskap og tilhørighet, men også om å fungere godt i samhandling med andre mennesker. Sosial aktivitet og deltagelse er avgjørende for folks velbefinnende, hevder Mæland (2009). I barnehagens rammeplan påpekes det at sosial kompetanse er grunnleggende for trivsel i et fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Sosial kompetanse kan forstås som evnen til å innordne seg et gruppefellesskap på en slik måte at det kommer både individet og fellesskapet til gode, for eksempel evne til samarbeid, å rette seg etter andre, vente på tur og følge regler.

2.3. Musikk og helse

At musikk og musikkaktivitet kan ha positiv innflytelse på menneskers helse, bygger på en forståelse som har røtter helt tilbake til antikken (Bonde, 2009). Even Ruud har i en rekke av sine utgivelser pekt på ulike områder hvor han hevder at musikk og musisering kan ha innvirkning på helse og livskvalitet (f. eks. Ruud, 1990, 2001, 2006, 2011, 2013). Jeg vil i denne delen belyse hvordan musikk eller musikkaktivitet kan sees som en ressurs med utgangspunkt i å stimulere følelser, kroppslighet og fellesskap, da dette er sentrale temaer knyttet til helseperspektivet i oppgaven. Jeg har ønsket å inkludere teori som i særlig grad er knyttet til barn.

2.3.1. Musikken og følelsene

Flere forfattere og forskere har beskjeftiget seg med sammenhengen mellom musikk, følelser og emosjoner (f. eks. Bonde, 2009; Juslin, 2013, 2016; Vist, 2011). Det handler da om

følelser knyttet til både lytting og utøving av musikk. Ifølge Patrik N. Juslin (2016) blir følelser ofte beskrevet i forskningen som korte, men intense responser til potensielt viktige hendelser eller endringer i ytre eller indre miljø. Torill Vist (2011) viser hvordan opplevelser med musikk er et medium for å utvikle kunnskap om egne følelser, også når det gjelder barn (Vist, 2018). Juslin har sammenfattet et teoretisk rammeverk som presenterer åtte mekanismer musikk stimulerer følelser gjennom: «Brain Stem Reflex, Rhythmic Entrainment, Evaluative Conditioning, Contagion, Visual Imagery, Episodic Memory, Musical Expectancy, and Aesthetic Judgment» (Juslin, 2013, s. 235). Musikk kan indusere et bredt spekter av følelser av både kompleks og basal art (Juslin, 2016). Ingeborg Lunde Vestad (2012) har forsket på barnehagebarns hverdagslige musikkbruk og dens helsefremmende funksjon. Hun så at glede og positive emosjoner i stor grad kunne knyttes til musikk, og at «glede» var et begrep som ble anvendt når det var snakk om barns omgang med musikk. Juslin viser til studier som sier at musikk oftest utløser positive emosjoner, men påpeker også at følelser som tristhet og melankoli er blant følelsestilstander som også ofte induseres av musikk (2016). Forskjellige mennesker reagerer forskjellig på samme stimulus, og hvordan den enkelte responderer følelsesmessig på musikk vil variere (Juslin, 2016). Situasjon og lytteren med ulike livserfaringer og musikalske preferanser vil dermed kunne sees som medvirkende faktorer for hvordan musikken oppleves.

2.3.2. Musikk og kroppslighet

Bonde (2009) skriver at for barn opp til tre- og fireårsalderen er musikk, kropp og bevegelse uadskillelig. Han påpeker at vi opplever musikk med kropp og bevegelse lenge før språket gjør oss i stand til å synge eller snakke om opplevelser. Kroppen reagerer på musikk som en fysisk stimulus, skriver Bonde (2009) og kan slik sett bidra til utvikling av motorikk og koordinasjon. Kulset (2015) hevder at fysisk bevegelse bør være en viktig bestanddel av musisering, særlig for barn da det kan være unaturlig for barn å skulle sitte stille å synge eller musisere.

2.3.3. Å bygge fellesskap med musikk

Når Ruud sammenfatter ulike områder hvor musikk og musisering kan bidra til økt livskvalitet, så er opplevelsen av å tilhøre et fellesskap et av hovedområdene (Bonde, 2009;

Ruud, 2001, 2006). En betingelse for å utvikle fellesskap er at mennesker bidrar aktivt med å gjøre et felles innhold, påpeker Gunvor Løkken (1996). Hun skriver også at fellesskap kan forstås som både en prosess og et produkt, og trekker her inn verbet *communicare* som betyr å gjøre felles og substantivet *communio* som betyr fellesskap. Det vi gjør felles, enten det er snakk om sang, spill på instrumenter eller andre ting, betegner fellesskap som en prosess. Fellesskapet som produkt er resultatet av en slik prosess.

Ruud (2001) skriver at den intime rammen som musikalsk aktivitet kan skape, kan knytte mennesker sammen gjennom at det er en delt opplevelse. Nora Kulset (2015) skriver at musikken har en egen iboende kraft til å fremme gruppefølelsen. Musikken strukturerer følelsene og setter gruppen i en felles stemning eller et felles spor. Når man tar del i synkrone elementer, som for eksempel å synge med, eller gjøre bevegelser sammen, påpeker Valberg (2012) at fellesskapet i en barnegruppe kan etableres og opprettholdes.

Musikklek, sanger og sangleker kan bli brukt i musikkterapi for tilegnelse av egenskaper og evner som ivaretar et fellesskap (Ruud, 1990). Evne til samarbeid, å rette seg etter andre, vente på tur og følge regler er eksempler på målsettinger for utvikling av sosiale ferdigheter som også vil komme fellesskapet til gode. Musikken kan i denne sammenheng være en virksomhet som danner ramme og struktur for de ferdighetene som skal læres, hevder Ruud (1990).

Holgersen (2002) skriver at det å gi et fast holdepunkt som for eksempel et musikkinstrument kan støtte eller fremme deltagelse hos barnehagebarn. Even Ruud (2013) fremhever at det å spille på et instrument ikke lar seg erstatte av musikklytting når det gjelder opplevelsen av menneskelig samhandling og deltakelse:

Det er nettopp denne performative kvaliteten som utgjør kjernen i musikk. Det er denne opplevelsen av menneskelig samhandling og deltakelse, at man «svinger med», som gjør at verdien av å spille et instrument ikke lar seg erstatte av det å lytte til musikk. (Ruud, 2013, s. 43)

2.4. Barnet

Denne delen av teorikapittelet fokuserer på barnet. Her vil jeg presentere teori knyttet til barns møte med det estetiske, teori knyttet til barnets kroppslige tilnærming til verden og det sosiale barnet i barnehagen.

2.4.1. Barnet i møte med det estetiske

Selv om barn har begrenset livserfaring i forhold til voksne, skriver Alice Kjær (2018) at det ville være feil å undervurdere barns evne til å oppleve og verdsette kunst. Barn, som voksne, kan ha estetiske opplevelser og være like oppslukt av kunstneriske uttrykk, lytte, se, ta og oppleve, mener Kjær. Den estetiske opplevelsen kan beskrives som følelsesimpulser som kommer gjennom sanseintrykk (Paulsen, 1998). Det er følelsesopplevelser i møte med estetiske uttrykk som for eksempel musikk. Paulsen påpeker at den estetiske opplevelsen kan romme alle slags følelser og ha ulik dybde. Den estetiske opplevelsen kan også romme mer enn bare et inntrykk. Bearbeiding av estetiske inntrykk kan lede til estetiske uttrykk, som også er en del av den helhetlige estetiske opplevelsen (Kjær, 2018).

2.4.2. Det kroppslige barnet

Tomas Moser (2018) viser til studier som peker mot at den vitenskapelige interessen for kropp og bevegelse i barnehagen har økt de siste årene (Moser, 2018, s. 25). Med dette følger også forståelsen av barnet som kroppssubjekt med en kroppslig tilnærming til verden. «Barnas myldrende liv i institusjonene er først og fremst et kroppslig og sanselig liv», skriver Moser (2018, s. 25). Barns hverdag består av mye kroppslig aktivitet. Barn løper, hopper, klatrer, kaster, dytter, knuffer, blir trøstet gjennom kroppslig nærhet og uttrykker følelser, både positive og negative, på en kroppslig måte. Kroppen er på mange måter barnets redskap for utforskning av både verden og sosiale relasjoner. Maurice Merleau-Pontys filosofi om subjektets kroppslige væren blir hyppig brukt for å forstå barnet og dets kroppslige tilnærming til verden (se f. eks. Løkken, 2018). Merleau-Ponty bygget på den fenomenologiske tankegang som retter fokuset mot verden slik den erfares for subjektet (Thornquist, 2003). Han hevdet at det er som kroppslige subjekter vi mennesker sanser, persiperer, handler og samhandler (Thornquist, 2003). Enhver teori om sansing og persepsjon er en teori om kroppen, ifølge Merleau-Ponty.

Torben Hangaard (Rasmussen, 1996) skriver at den rolige leken i økende grad blir ansett som ideell fremfor lek som er støyende og kaotisk. Sonja Kibsgaard og Ellen Beate Hansen Sandseter (2018) nevner flere eksempler på regler vi innfører som forsøker å temme barnekroppen; ikke lov til å løpe inne, hendene i fanget, innestemme, sitte stille under samling. De spør seg hvor mye ro man skal kreve av en barnekropp og hvem målet om ro er til for. Mens barna har en trang til bevegelse har de voksne ofte en trang til å holde ro og orden. Samtidig er ikke det totale kaoset godt for hverken voksen eller barn, skriver Kibsgaard og Sandseter (2018). De hevder at vi trenger begge deler:

Barnehagen, barn og barnekulturen trenger å leve i et spenningsfelt mellom struktur og kaos. Det er dette ambivalente ved leken som barn synes er tiltrekkende. I leken søker barn forskjelligartede opplevelser innenfor hele spekteret mellom stille lek og det totale kaos. I dette ambivalente spennet får barnas kreativitet og ideer utfolde seg. (Kibsgaard & Sandseter, 2018, s. 70)

2.4.3. Barnet i fellesskap

Barnet sees som et grunnleggende sosialt vesen da barn er født med evnen til å inngå sosiale relasjoner (Størksen, 2018). Barnet danner relasjoner helt fra de blir født og er avhengig av å bli implementert i et sosialt samspill og i fellesskap (Størksen, 2018). En utfordring med å etablere tilhørighet og fellesskap i barnehagen, er at det må etableres mellom barn som i utgangspunktet ikke hører sammen eller har valgt gruppen selv (Dahle, Eide, Winger & Wolf, 2016). Dahle, Eide, Winger og Wolf påpeker dette i forbindelse med de yngste barna i barnehagen, men det kan også være aktuelt på storbarnsavdelinger. Dahle, Eide, Winger og Wolf (2016) påpeker at barnet selv ikke har valgt å gå i barnehagen, og er derfor prisgitt og avhengig av å bli møtt med sine behov for tilhørighet og fellesskap.

3. Kapittel 3: Gjennomføring, tilnærminger og innhold i musikksamlingene

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for tilnærminger jeg har hatt i prosjektet, samt beskrive ulike aktiviteter vi gjorde i musikksamlingen for å gi et inntrykk av hva musikksamlingene har inneholdt og hvordan jeg har jobbet med dem. I resultatene mine refereres det også tidvis til spesifikke aktiviteter hvor det kan være nyttig å ha innsikt i innholdet i musikksamlingene. Jeg har derfor ansett det som viktig for leserens opplevelse av sammenheng å vie en del av oppgaven til dette.

3.1. Gjennomføring av musikksamlingene

Jeg gjennomførte tolv musikksamlinger på en storbarnsavdeling i en barnehage høsten 2018. Avdelingen besto av 18 barn i alderen tre til fem år. Avdelingen ble delt i to grupper hvorav den ene gruppen besto av barn fra tre til fire år og den andre besto av barn fra fire til fem år. Hver av gruppene deltok i seks samlinger hver som varte i ca 30 minutter. Musikkbaluba ble utformet i samarbeid med min kollega, og jeg valgte å ta med henne på deler av gjennomføringen. Dette gjorde jeg fordi jeg anså våre ulike ressurser som en del av Musikkbaluba i den formen vi hadde laget. Hun var derfor med å gjennomføre åtte av tolv samlinger. Jeg hadde imidlertid hovedansvar for planlegging og ledelse av samlingene siden dette var en del av mitt masterprosjekt. De ansatte på avdelingen var med på samlingene med barna, både for å skape trygghet for barna i starten, for å oppleve samlingene med dem, men også som observatører og bærere av informasjon til studien.

3.2. Tilnærminger jeg har etterstrebet i rollen som musikkterapistudent

3.2.1. Relasjonsbygging

Musikkbaluba var tenkt som et musikkpedagogisk prosjekt som ikke først og fremst innebar arbeid over tid med en og samme gruppe. Eksempelvis ble relasjonsbygging et viktigere fokus nå som ikke musikkstunden var et engangstilfelle. Samlingene startet med en velkommensang hvor vi fokuserte på at vi var samlet og skulle synge og spille musikk sammen. De tre første samlingene startet jeg også med navnesang som hadde mye repetisjon av barnas navn. På den måten kunne jeg både lære meg navnene, men også se hvert enkelt barn og vie hvert barn oppmerksomhet i starten av hver samling. I tillegg kom

jeg alltid minst en time før samlingene startet, for å være sammen med barna, prate, leke og bli kjent med dem. Jeg opplevde å få en god relasjon til barna i løpet av perioden.

Det ble også viktig å bruke tid på å avslutte prosjektet på en god måte ved å forberede barna på avslutningen og ta oss tid til å oppsummere og mimre sammen siste samling.

3.2.2. Flexibilitet i møte med barna

Musikksamlingene i testrundene var i stor grad ferdig planlagte samlinger hvor min kollega og jeg styrte hva som skulle skje. Når jeg nå skulle gjøre samlingene innenfor en annen ramme, var jeg innstilt på å involvere barna i utformingen av samlingene i større grad. Jeg ønsket derfor å ha en fleksibel innstilling hvor barna kunne være medvirkere gjennom at jeg møtte deres initiativ. Det gjorde at det jeg hadde planlagt på forhånd kunne bli endret og at aktiviteter ble utviklet i løpet av forløpet med utgangspunkt i barnas deltagelse. Dette var både spennende, utfordrende og en kontinuerlig læringsprosess jeg gjennomgikk i løpet av forløpet.

3.2.3. Det humanistiske perspektivet

Even Ruud skriver om det humanistiske perspektivet i musikkterapi: «Den humanistisk funderte musikkterapien retter seg mot lek og fantasi, uttrykk og opplevelse, og tilbyr anerkjennende møter gjennom musikk» (Ruud, 2008, s. 8). Dette musikktilbudet bygger i stor grad på et slikt humanistisk fundert perspektiv.

3.3. Bruk av kreative medier

I samlingene har vi brukt rekvisitter eller gjenstander som en del av musikkaktivitetene, eller som en del av visuelle eller taktile opplevelser. Vi har også brukt flere ulike instrumenter som barna kunne mestre å spille på. Jeg har valgt å kalle alt dette for *kreative medier*. Ingunn Vatnøy (2009) skriver om kreative medier i forbindelse med integrativ terapi og bruker dette som en samlebetegnelse på for eksempel visualiseringsmaterialer eller musikkinstrumenter. Vedlagt ligger eksempler på et utvalg kreative medier vi har brukt ⁹

⁹ Se vedlegg 7

3.4. Tilpasning etter alder

Ettersom jeg delte avdelingen inn i to grupper, gjorde jeg noen alderstilpasninger. Jeg fulgte stort sett det samme opplegget med alle barna, men gjorde enkelte tilpasninger i språk og væremåte. Det at jeg forsøkte å være fleksibel i samspill med barna gjorde også at aktivitetene utartet seg litt forskjellig i gruppene. Den eldste gruppen fikk også noen aktiviteter hvor de kunne leke seg med tekst og rim. Mubabamsen fikk litt større plass i samlingen med de yngste.

3.5. Beskrivelse av et utvalg aktiviteter¹⁰

Mubasangen - Elefantbamsen Muba er med på hver samling og har sin egen sang. Vi har tillagt Muba en litt sjenert og forsiktig karakter, og barna kan hjelpe Muba så han tør å komme opp av kurven sin. Dette gjør de ved å synge og spille på rytmeegg. Muba skal skape engasjement og bygge bro mellom oss instruktørene og barna.

Maledans - Dette er en aktivitet hvor barna skal «male» på møbler/ting rundt i rommet, på vegger, gulv eller tak. Barna har hvert sitt sjal i ulike farger som skal forestille malekosten. De barna som vil får, etter tur, bestemme hvor eller hva vi skal male. Aktiviteten skjer i rammen av en sang hvor sangteksten bygger opp om hva som skal skje eller hva som faktisk skjer i aktiviteten.

Ute i det store hav - I denne aktiviteten hadde vi et stort blått stoffstykke/teppe som skulle illustrere et hav. Gruppen sto i ring og holdt i stoffstykket. Sammen lagde vi store og små bølger med havet og hadde små plastfisk som svømte rundt til alle barna etter tur. Denne aktiviteten skjer også i rammen av en sang hvor sangteksten bygger opp om hva som skal skje eller hva som skjer i aktiviteten.

Lytteaktiviteter - Enkelte ganger spilte vi for barna på hovedinstrumentene våre. Noen ganger som en introduksjon til en aktivitet og noen ganger som et resultat av at barna selv tok initiativ til å hvile ved å legge seg ned på gulvet.

¹⁰ Av copyright-messige årsaker har jeg valgt å ikke legge ved noter og tekst

Vi lyttet også til innspilt musikk i kombinasjon med visuelle opplevelser. Vi tok for eksempel for oss temaer som «høst» og lekte oss med blader og løv i kombinasjon med musikk for å sette en stemning og introdusere et tema.

Regnkomposisjon - Vi brukte Wakatubes for å lage en lydkomposisjon som skulle illustrere regnet i høstværet. Wakatubes har en kort, tørr og tett klang når man dunker det mot gulvet. Når flere spilte sammen kunne det høres ut som regn. Vi utforsket det dynamiske spennet mellom sterkt og svakt - kraftig regnvær og små regndrypp.

Egg og mere egg - Den eldste barnegruppen var også med på å leke seg med sangtekst-komponering i form av å finne på rimeord. Vi brukte en sang som handlet om at hvis man spiser egg får man skjegg, akkompagnert av alle barna som spilte på rytme-egg. Sangteksten legger opp til at barna kan fylle inn rimeord de kommer på og dermed også bidra til at sangteksten blir ny for hver gang.

4. Kapittel 4: Forskningsmetode

I dette kapittelet presenterer jeg forskningsmetode, vitenskapsteoretisk forankring, hvordan data har blitt samlet inn og analysert. I tillegg redegjøres det for hvordan man kan se studien i et kritisk lys med tanke på forskningsmetode, validitet og reliabilitet. Ethiske vurderinger jeg har gjort blir også redegjort for i dette kapittelet.

4.1. Kvalitativ og eksplorerende tilnærming

Kirsti Malterud skriver at «Kvalitative metoder er forskningsstrategier for beskrivelse, analyse og fortolkning av karaktertrekk og egenskaper eller kvaliteter ved de fenomenene som skal studeres» (Malterud, 2017, s. 30). Det er dette som også har vært tanken med studien, fremfor å samle inn numeriske data og lage statistikker slik som i kvantitativ forskning. Datamaterialet består av tekst som representerer samtaler og observasjoner, og gjennom dette datamaterialet har jeg ønsket å forstå, fortolke, beskrive og analysere kvaliteter og egenskaper ved det fenomenet som studeres. Derfor har denne studien en kvalitativ tilnærming. Fangen (2010) skriver at man i kvalitativ forskning gjerne har en eksplorerende tilnærming hvor problemstillingen blir til underveis. Dette har også vært tilfelle i denne studien. Å ha en eksplorerende tilnærming innebærer å være åpen for ny innsikt, nye hypoteser og ideer mens forskningsarbeidet pågår (Robson, 2002).

4.2. Hermeneutisk forankring

Denne studien bygger på en tankegang som kan forankres i hermeneutikken. I kvalitative metoder står ofte forståelse og fortolkning sentralt i forskningen og hermeneutikk er læren om fortolkning og fortolkningskunst (Thornquist, 2003). I den hermeneutiske vitenskapsteoretiske tenkningen kan forståelse og fortolkning både sees som metodiske prinsipper i møte med tekst, samtidig som den menneskelige forståelse fremheves som en helt grunnleggende og uunnværlig del av det å være menneske (Johansson, 2016; Thornquist, 2003). I denne studien har det foregått flere lag av fortolkning. I møte med datamaterialet har det foregått fortolkninger av meg som forsker, og analyseprosessen er en tolkningsprosess med det formål å forstå informantenes utsagn. I tillegg ble dataene sett i lys av helseperspektivet, hvilket også innebar fortolkning både av helsebegrepet og dataene inn i en slik kontekst. Observasjonene som både barnehagepedagogene og jeg har gjort av barna

vil også innebære fortolkning. Hermeneutikken er opptatt av vilkårene for forståelse og fortolkning. Bevisst eller ubevisst bærer jeg som forsker på oppfatninger, erfaringer og forventninger som preger og former min forståelse av fenomener og verden rundt meg, ifølge den hermeneutiske tradisjonen. Dette utgjør min *forståelseshorisont* som er et kjent begrep i hermeneutikken (Thornquist, 2003). I dette prosjektet blir det ikke sett bort fra at min forståelseshorisont både preger prosjektet som helhet og analyse av data.

I analyseprosessen ble det fortolkningsmessige prinsippet fra den hermeneutiske sirkel tydeliggjort. Den hermeneutiske sirkel viser til prinsippet om å forstå delene ut fra helheten og helheten ut fra delene (Thornquist, 2003). Datamaterialet består av både en helhet og mange deler. I kapittel 5 vises kun deler av materialet, men disse delene har også blitt vurdert opp mot en helhet. Det en informant sier kan for eksempel få en ny mening på bakgrunn av noe som har blitt sagt tidligere. Slike oppdagelser og hensyn har jeg tatt med i analyseprosessen.

På et metodisk nivå kan forskning inneholde elementer av både fenomenologi og hermeneutikk, skriver Kjersti Johansson (2016). Selv om studien i større grad bygger på et vitenskapssyn tilhørende den hermeneutisk tradisjon, kan analyseprosessen også inneholde elementer fra fenomenologien. I startfasen av analyseprosessen ble det etterstrebet å møte materialet med en åpen holdning uten å la min forforståelse, problemstillingen eller andre kontekstuelle elementer legge for mye føringer. Denne tilnærmingen er inspirert av en fenomenologisk vitenskapsfilosofisk tradisjon som handler om hvordan fenomener trer frem og viser seg for subjektet når forforståelse og kontekst er satt i parentes (Thornquist, 2003). Dette ble ansett som en god tilnærming i startfasen slik at ikke informantene eller datamaterialet ble møtt med ferdige kategorier og teorier, men at informantenes opplevelser og utsagn «uforstyrret» kunne stå i sentrum.

4.3. Innsamling av data

For å samle inn datamaterialet har det blitt benyttet deltagende observasjon og kvalitative semistrukturerte intervju av ni barn og to ansatte i barnehagen. Det første intervjuet med barna ble ansett som prøveintervju, og ble ikke medregnet i analysen. Etter at all data var samlet inn gjensto analyse av 28 sider med intervjutranskripsjoner og fem sider med logg.

4.3.1. Utvalg av informanter

Informantutvalget består av barnehagebarn mellom tre og fem år og ansatte på avdelingen jeg gjennomførte musikkamlingene på. Jeg fikk kontakt med barnehagen gjennom en praksisperiode jeg hadde før dette masterprosjektet startet. Avdelingen besto av 18 barn. Alle barna deltok på samlingene, men bare et utvalg av barna ble intervjuet. Dette utvalget baserte seg på hvilke barn som hadde lyst, men også på mine og de ansattes vurderinger om hvem som kunne være komfortabel i situasjonen.

4.3.2. Deltagende observasjon

Deltagende observasjon innebærer to former for handling samtidig (Fangen, 2010). På samlingene har jeg både deltatt i samhandling med barna samtidig som jeg har iaktatt hva de foretar seg gjennom observasjon. Fangen (2010) skriver at en fordel med å bruke deltagende observasjon er at forsker kan komme tett inn på menneskers virkelighet og få personlig kunnskap om dem. Forskerens følelser og inntrykk kan brukes som en del av datamaterialet, som igjen kan gi et bredt utgangspunkt for tolkninger (Fangen, 2010). Sider som ikke blir belyst i intervjuene, kan også komme frem. Fangen (2010) påpeker at graden av deltagelse i deltagende observasjon kan variere mellom kun å observere til kun å delta. I mitt prosjekt har jeg i større grad vært deltagende enn observerende, selv om jeg har kombinert begge handlingsformene. Jeg ledet samlingene selv, hvilket krevde mye av mitt fokus. Fokus på egen utførelse kan også ha ført til at jeg har gått glipp av informasjon. Observasjon var likevel alltid en del av samhandlingen med barna. I ledelsen av samlingene, observerte jeg min egen praksis og interaksjon med barna og gjorde justeringer etter barnas respons og min egen intuisjon. Forskerrollen kom frem i etterkant av samlingene da jeg skrev logger med fokus på hvordan jeg opplevde samlingene som helhet og ulike observasjoner jeg hadde gjort underveis. Noen ganger ble dette også gjort sammen med min kollega. Samlet utgjorde dette én del av datamaterialet.

4.3.3. Semistrukturerte forskningsintervju

Et mål med å gjøre kvalitative forskningsintervju er å belyse informantenes opplevelser og erfaringer fremfor vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom et kvalitativt intervju kan forskeren forsøke å se verden fra informantens vinkel. I studien var

det et ønske å få frem barna og de ansattes opplevelser og erfaringer med musikkksamlingene. Deres synspunkter ble ansett som sentrale for å undersøke hva dette musikktilbudet kunne tilby, og jeg ønsket derfor å benytte meg av semistrukturerte forskningsintervju. «Skal en ta del i hva barn tenker, føler og ønsker, så kan en ikke bare bruke observasjon», hevder Løkken og Søbstad (1999, s. 96). Intervju med barn kan gi et barneperspektiv vi voksne ikke har forutsetninger for å ha, kun basert på observasjon og tolkninger. Intervjuene har tatt utgangspunkt i to intervjuguider, en for barna og en for de ansatte. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis, hvilket er et kjennetegn ved det semistrukturerte forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, og ble transkribert i etterkant.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det er få standardregler eller prosedyrer for det kvalitative forskningsintervju, og at det å intervju på mange måter avhenger av praktiske ferdigheter og personlige vurderinger. «Intervjuforskning er et håndverk som, hvis det blir utført riktig, kan være en kunstform», skriver Kvale og Brinkmann (2015 s. 35). Mange metodologiske beslutninger må tas på stedet. Å lære intervjuhåndverket har vært svært krevende, særlig i et så tidsbegrenset prosjekt som dette og med tanke på intervjuene med barna. Jeg vil videre redegjøre for hvordan intervjuene med barna og de ansatte foregikk, samt hvordan jeg opplevde det å gjennomføre intervju.

4.3.4. Intervjuene med barna

Intervjuene med barna ble gjennomført etter nest siste og siste samling. Intervjuene foregikk i barnehagen og varte mellom 11 og 20 minutter. Jeg varierte mellom gruppeintervju og enkeltintervju fordi noen av barna muligens ville fungere best i gruppe, mens andre ville trives best enkeltvis. Dette ble avgjort i dialog med pedagogisk leder i barnehagen. Det kan nok være vanskelig å avgjøre på forhånd hva som vil være gode gruppesammensetninger, men jeg ønsket å bruke de ansatte og min egen erfaring med barnegruppen for å skape så gode intervjusituasjoner som mulig for barna.

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at voksne og barn lever i to forskjellige sosiale verdener, og det er mange forskjeller som kan være lett å overse i intervjusituasjonen. For den som intervjuer er det hensiktsmessig å tilnærme seg barnet på best mulig måte, og Kvale og

Brinkmann skriver at det å gjennomføre intervjuet i naturlige omgivelser som for eksempel mens barnet tegner, leker eller ser på TV, kan bygge en bro mellom den voksne intervjueren og barnet. Jeg forsøkte å ta med meg det jeg hadde lest om intervju med barn for å skape gode og barnevennlige intervjusituasjoner. I de første intervjuene la jeg opp til en tegnestund hvor vi tegnet elefantbamsen Muba sammen, hvor jeg samtidig forsøkte å gå gjennom intervjuguiden som en samtale. Jeg tok også med noen av instrumentene vi brukte, og i flere av intervjuene sang vi deler av sangene vi hadde sunget i samlingen for å hente frem igjen det vi hadde gjort. Spørsmålsstillingen samt lengden på spørsmålene var også forsøkt tilpasset barn.

Intervjuene med barna var utfordrende. En gjennomgående opplevelse i intervjuene med barna var at de var mer opptatt av hva som skjedde *her og nå*, hvilket resulterte i hyppige avsporinger i intervjuene. Jeg var naturligvis klar over at barna ikke kom til å uttrykke seg på samme måte som eldre barn eller voksne, men hadde muligens urealistiske forventninger til det å samtale om et tema i en situasjon adskilt fra selve samlingene. Barna ble også veldig opptatt av tegningen og alt som skjedde rundt intervjusituasjonen. Det var derfor utfordrende å balansere mellom å skape en god og naturlig intervjusituasjon for barnehagebarna og samtidig unngå at tegning, lek og instrumenter/rekvisitter ble distraherende elementer. Dette har resultert i en del refleksjoner om intervju med barn, men det har også betydd at intervjuene med de ansatte, som egentlig var tenkt som et supplement, har fått større vektning enn først tenkt.

I intervju med barn kan det oppstå et skjevt maktforhold, og i rollen som intervjuer bør man unngå å bli assosiert med en lærer som er ute etter ett riktig svar, skriver Kvale og Brinkmann (Eder & Fingerson, 2002 referert i Kvale & Brinkmann, 2015). Barn kan lett la seg lede av spørsmålene som blir stilt, og det er ifølge Kvale og Brinkmann viktig å unngå ledende spørsmål som kan legge svaret i munnen på barnet. På denne måten kan man få misvisende eller upålitelige svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg forsøkte å unngå å lede barna for mye eller legge ord og svar i munnen på barna. I etterkant har jeg reflektert over om dette førte til at jeg som intervjuer ble litt for passiv og for redd for å lede barna, slik at viktige temaer eller informasjon uteble. Samtidig justerte jeg meg mye etter det første intervjuet, som ble ansett som prøveintervju.

Jeg opplevde stor respons og mye engasjement hos barna i samlingen. I ettertid har jeg lurt på om jeg kanskje skulle gjort intervju av hele barnegruppen som en forlengelse av selve musikkstunden, mens vi først var sammen og var i flyten. Jeg tror også at intervju med barn krever langt større erfaring enn hva jeg har. Det kan også tenkes at intervju med barna ikke nødvendigvis var den beste innsamlingsmetoden. Dette utdyper jeg videre under 4.5.1. *metodekritikk.*

4.3.5. Intervjuene med pedagogene

Intervjuene med de ansatte ble utført etter at alle samlingene var gjennomført. De to intervjuene foregikk i barnehagen og varte i rundt 30 minutter. Pedagogene ble intervjuet enkeltvis.

Også i disse intervjuene kjente jeg på dilemmaet hvor jeg på den ene siden skulle lede en samtale, men samtidig passe på ikke å legge for mye føringer. Det var i intervjusituasjonen utfordrende å vurdere hvilke temaer jeg burde gått dypere inn i og hva som kanskje ikke blir relevant. I etterkant av intervjuene så jeg at det var mange oppfølgings spørsmål som kunne ha blitt stilt og temaer som kunne vært utforsket dypere. Jeg tror jeg hadde vært tjent med å la den daværende formulerte problemstillingen stå enda klarere for meg gjennom hele intervjuet, hvilket Kvale og Brinkmann også påpeker at er viktig i intervjuforskning. Etter analysen hadde jeg et kort oppfølgingsintervju for å stille noen oppfølgings spørsmål. Det var det bare den ene pedagogen som hadde mulighet til å delta på.

4.3.6. Transkripsjon

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det foregår en tolkningsprosess allerede i transkripsjon av intervjuene. Det kan oppstå noen utfordringer når det muntlige språket skal omformes til skriftlig form. Jeg erfarte for eksempel at det kunne være vanskelig å vite når en setning slutter og når den neste starter. Jeg valgte å transkribere alt av tenkeord, opphold i setningene og påbegynte setninger som ikke fullføres. Avsporinger i barneintervjuene som lå langt unna tematikken, ble ikke transkribert. Opphold i snakkingen ble markert som tre prikker, med mindre det var veldig tydelig at informantene startet en ny setning. I presentasjonen av resultatene mine, i kapittel 5, så jeg at det var tjenlig å gjøre utdragene

mer lesbare. Derfor har jeg i fremstillingen laget tydeligere setninger, tatt bort enkelte ufullstendige setninger samt noen pauser og tenkeord der jeg har sett det tjenlig.

4.4. Analyseprosessen

4.4.1. Tematisk analyse

For å analysere intervjuene brukte jeg tematisk analyse. I likhet med flere andre analysemetoder i kvalitativ forskning handler tematisk analyse om gå grundig gjennom datamaterialet og å studere hvilke temaer eller mønstre som på ulike måter er fremtredende eller interessante for forskningsprosjektet (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke skriver at tematisk analyse kan sees som en slags grunnmur i kvalitativ forskning som alle forskere bør lære. Metoden blir også betegnet som fri, fleksibel og brukervennlig og er ikke fundert i en spesiell vitenskapsteoretisk eller filosofisk tilnærming (Braun & Clarke, 2006; Hoksyns, 2016). Jeg anså denne metoden som passende fordi den så ut til å fungere på tvers av ulike typer data og jeg oppfattet den som fleksibel for meg som nybegynner i forskerrollen. Virginia Braun og Victoria Clarke beskriver analysemetodens seks faser som er ment som veiledende, men ikke nødvendigvis styrende for analyseprosessen.

Observasjonsloggene ble sett på som tilleggsdata og ble ikke analysert like inngående som intervjuene. I analysen av loggene gjennomførte jeg fase 1 og 3, men utførte ikke koding av loggene slik som beskrevet i fase 2. Jeg så imidlertid at loggene berørte flere av de samme temaene som intervjuene, og de var derfor også med på å understøtte temaene som utviklet seg i analyseprosessen. Noe av styrken med loggene og deltagende observasjon er at jeg fikk prøvd informantens utsagn opp mot hva jeg selv hadde sett (Fangen, 2010). Jeg vil videre redegjøre for hvordan jeg har gått frem for å analysere intervjuene med utgangspunkt i den tematiske analysemetodens seks faser.

Fase 1 - *Familiarizing yourself with your data*

Den første fasen handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet. I denne fasen leste jeg gjennom alle transkripsjonene flere ganger. Noen ganger leste jeg gjennom transkripsjonene med lydopptaket på ørene for å komme tilbake til stemningen og det vitale i intervjuet.

Braun og Clarke (2006) påpeker at prosessen med å samle inn data og transkribere også er

en måte å bli kjent med datamaterialet. Dette kan gjøre at man kommer til analyseprosessen med spesiell interesse for temaer som har oppstått i innsamlingsfasen. Av denne grunnen anså jeg det som viktig å lese gjennom materialet og bli kjent med materialet på en annen måte med forsøk om å fristille meg fra forforståelser. I løpet av gjennomlesning gjorde jeg notater for å huske ulike tanker jeg gjorde meg underveis.

Fase 2 - *Generating initial codes*

Denne fasen går ut på å kode materialet ved å betegne spesielle trekk ved, eller trekke ut en essens av data (Braun & Clarke, 2006). Her gikk jeg systematisk gjennom transkripsjonene og dypere inn i alt som var blitt sagt og skrevet. Her prøvde jeg å legge vekk problemstillingen og temaer som på ulike måter hadde preget min forforståelse til nå. Jeg identifiserte og noterte ned ulike aspekter ved informantutsagnene i et skjema. Notatene kunne bestå i hva jeg opplevde som essensen i dataene, ulike måter å forstå dataene på eller ord som kunne representere et overordnet tema for et datautdrag. Slik gikk jeg mer i dybden på hva som hadde blitt sagt i intervjuene. Selv om søken etter temaer på tvers av datamaterialet egentlig stater i fase 3, noterte jeg ned noen få forslag til temaer som kom frem for ikke å glemme dette til senere. ¹¹

Fase 3 - *Searching for themes*

Fase 3 omfatter sortering av kodene med tilhørende data inn i større overordnede kategorier eller temaer. Braun og Clarke anbefaler en visualisering av sorteringsprosessen og foreslår et tematisk tankekart. Allerede i fase 2 så jeg at det dannet seg noen mønstre og for meg opplevdes det mer effektivt å bruke fargekoder rett inn i skjemaet for først å få en oversikt over koder som gikk igjen. I perioder hvor jeg trengte å få oversikt over hvordan ulike koder eller temaer hang sammen tegnet jeg opp tankekart. ¹²

Fase 4 - *Reviewing themes*

I fase 3 satt jeg igjen med flere forslag til temaer. Fase 4 handler om å fortsette å utvikle temaer, ved å definere og avgrense dem. Her så jeg på forslagene til temaer i relasjon til

¹¹ Se vedlegg 6 **Eksempel på koding** (inspirert av Braun & Clarke, 2006)

¹² Se vedlegg 6 **Eksempel på** (inspirert av Braun & Clarke, 2006)

datautdragene for å være sikker på at det var korrelasjon mellom dem, og at det passet sammen. Dette var utfordrende, særlig fordi dataene kunne tolkes på ulike måter. Enkelte utdrag kunne vært plassert inn under flere temaer avhengig av hvordan ulike utsagn ble tolket. I denne fasen kom også problemstillingen mer inn på banen. Denne fasen besto i å bevege seg mellom temaene, gjennomlesning av datamaterialet og å se dette i lys av problemstillingen. I bearbeidingen ble noen temaer slått sammen og det utviklet seg underkategorier. Noen temaer hadde mer relevans opp mot problemstillingen enn andre og enkelte temaer ble lagt vekk da de ikke var relevante. Noen temaer var jeg usikker på om hadde relevans opp mot problemstillingen. Jeg valgte likevel å beholde noen av disse da jeg opplevde at det var interessante funn for studien som helhet.

Fase 5 - Defining and naming themes

I fase 5 skal temaene justeres og defineres ytterligere (Braun & Clarke, 2006). Her gjorde jeg et avbrett i analyseprosessen for å se dataene opp mot relevant teori. Temaene ble dermed finjustert etterhvert som jeg leste meg opp på ulike temaer og fant ut hva hver kategori kunne dreie seg om. Teorien ble også inspirasjon til å se datamaterialet på nye måter. Dermed foregikk en ytterligere omdefinering og omstrukturering av temaene med underkategorier.

Fase 6 - Producing the report

Fase 6 omfatter produksjon av forskningsrapporten, her i form av denne masteravhandlingen.

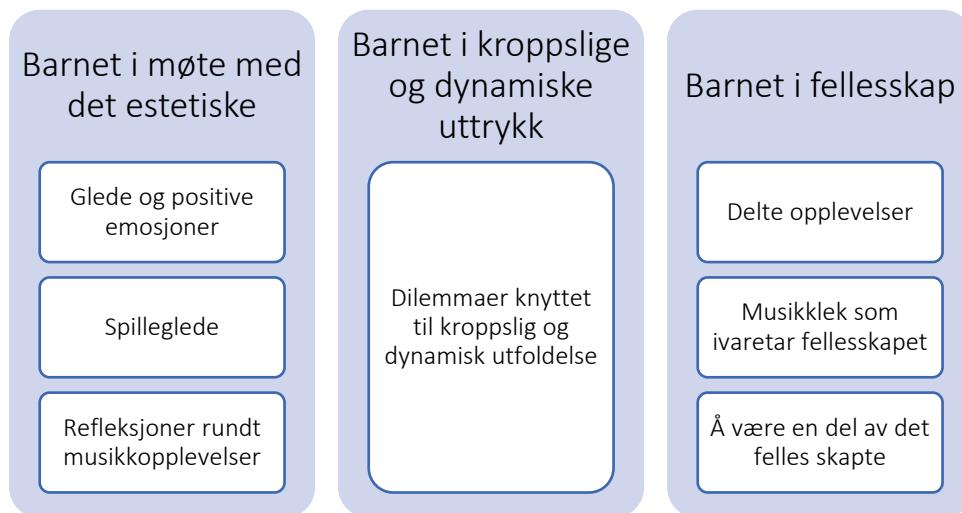
4.4.2. Refleksjoner over analyseprosessen

En slik analyseprosess kunne til tider oppleves mekanisk og virkelighetsfjern. Til tider satt jeg med en følelse av å «tvinge» en struktur på en virkelighet som kanskje ikke så lett lar seg strukturere og kategorisere. Temaene er en måte å strukturere datamaterialet på og ved at informantutsagn skal passe inn i kategorier, mener jeg at man kan risikere å miste meningsinnhold i det informantene sier eller at det skjer feiltolkninger. Min konklusjon er at en slik analyseprosess må foregå ytterst varsomt for ikke å tillegge informantene meninger de ikke står inne for. Samtidig kan en slik analyseprosess være en måte å forsterke informantenes stemme og meningsinnholdet i det informantene sier ved at man går i

dybden på hva som blir sagt. Jeg besluttet å tilby pedagogene å se presentasjon av analysen for å inkludere dem i prosessen.

4.4.3. Resultat av analyse

På slutten av analyseprosessen satt jeg igjen med følgende temaer med underkategorier:



Figur 2 Oversikt over resultat av analysen

Kategoriene kunne vært fremstilt på flere måter ettersom temaene kan forstås på ulike måter og det er flere overlappinger. I kapittel 5 utdypes kategoriene ytterligere understøttet av utdrag fra datamaterialet.

4.5. Refleksjoner over studien

4.5.1. Metodekritikk

Det er mulig å stille seg kritisk til de metodologiske beslutningene som har blitt tatt i studien. Den eksplorerende tilnærmingen har, etter det jeg har erfart, både positive og mindre positive sider. En slik tilnærming har gjort at jeg har gått inn i prosjektet uten forutbestemte antagelser om hvor forskningen skulle lede. Samtidig har jeg sett at oppfølgingsspørsmålene i intervjuene spesielt, led under for lite retning og styring fra min side. Det kan tenkes at en klarere problemformulering kunne vært tjenlig i intervjusituasjonen slik at jeg hadde en tydeligere ramme for mine oppfølgingsspørsmål.

Det er også mulig å stille seg kritisk til valget om å intervju barnehagebarna. Som tidligere nevnt, ser jeg at det å intervju barn krever langt mer erfaring enn hva jeg har med forskningsintervju. For det andre har barn naturligvis begrensninger når det gjelder verbalspråket sammenliknet med oss voksne. Man kan dermed spørre seg om det er lurt å bruke en forskningsteknikk som baserer seg på verbalspråket. Video av samlingene kunne ha egnet seg for å fange opp barnas kroppsspråk og deres fokus på *her og nå*. Samtidig finnes det også etiske grunner til å involvere barna i forskningen på den måten jeg har gjort. Dette redegjør jeg for under 4.6. *Etikk*.

Det å gjennomføre samlingene selv og slik være personlig involvert i det som skal forskes på, kan også vurderes med et kritisk blikk. Det at jeg forsker på mitt eget produkt kan gå utover hvordan jeg forholder meg til datamaterialet og resultatene. Kanskje vil jeg ikke kunne være i stand til å forholde meg helt objektiv til dataene. Det kan også påvirke informantene i intervjuene, som kan holde tilbake informasjon i frykt for å fornærme meg. Et alternativ kunne vært å la noen andre gjennomføre intervjuer og analyse. Samtidig var det av betydning å ha en relasjon til barna og å kjenne samlingene godt for å kunne utføre intervjuene. Selv om min kollega kunne vært et alternativ, er som sagt noe av hensikten og styrken med å være deltagende observatør at forskerens egne følelser og inntrykk kan berike datamaterialet og analyseprosessen.

Likevel finnes det også en bakside ved å bruke både deltagende observasjon og intervju sammen. I analyseprosessen så jeg at det i noen tilfeller hindret meg i å gå dypere inn i utsagn fra pedagogene fordi jeg fikk mine egne assosiasjoner til det som ble sagt. Slik kunne jeg i intervjusituasjonen tenke at jeg forsto hva informanten mente, og relevante og oppklarende oppfølgingsspørsmål uteble.

4.5.2. Studiens validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er knyttet til forskningens konsistens, troverdighet, riktighet, styrke og om jeg som forsker faktisk måler det jeg tror jeg måler (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er en kvalitativ studie som ikke gir generaliserbare resultater. Om den samme studien hadde blitt gjennomført med på et annet tidspunkt, med en annen barnegruppe eller av en annen forsker, ville det sannsynligvis fremkommet andre resultater. Det var også bare et utvalg av

barna som ble intervjuet, og det kan tenkes at et annet utvalg fra den samme barnegruppen også ville gitt andre resultater.

Alle kritiske refleksjoner under *metodekritikk*, må tas med i beregningen når det er snakk om å vurdere studiens validitet. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at forskerens håndverksmessige dyktighet, troverdighet og kredibilitet blir viktig når man skal vurdere validitet. Erfaring hos forskeren er sentralt, og ettersom jeg er ny som forsker, mener jeg at det er grunn til å stille spørsmål ved denne studiens validitet.

En mulig feilkilde i denne forskningen er at intervjuguiden tok utgangspunkt i en annen, men beslektet problemstilling. Ordlyden *psykisk helse* er ikke lenger en del av problemstillingen. Samtidig snakket jeg med begge pedagogene på forhånd om et bredt helsebegrep som ramme. Andre sentrale momenter når det er snakk om validitet er forskerens pålitelighet og kritiske blikk gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). For å oppnå validitet har jeg forsøkt å være kritisk til valg jeg har tatt i hele prosessen. Jeg har også forsøkt å utføre et grundig analysearbeid og å forklare prosessen nøye.

4.6. Etikk

4.6.1. Norsk senter for forskningsdata

Mitt prosjekt fant sted i tiden da Norsk senter for forskningsdata (NSD) holdt på å endre sine retningslinjer for personvern. Det gjorde at prosjektet, etter flere telefonsamtaler med NSD og gjentatt lesning av informasjon og testing på deres hjemmesider, ikke så ut til å være meldepliktig. Etter sommeren 2018 ble det likevel nødvendig å søke på grunn av nye retningslinjer, hvilket jeg også anså som en god etisk. Jeg måtte derfor, etter godkjenning fra NSD, sende ut nytt informasjonsskriv og få nytt samtykke fra de ansatte og barnas foresatte. Dette ble gjort mens musikkstundene allerede pågikk, men ifølge NSD måtte det ikke sendes noe avvik. Informasjonsskriv til ansatte og til foresatte med samtykkeerklæring, samt godkjenning fra NSD ligger vedlagt. Jeg har behandlet data ut fra de formaliteter som NSD forespeiler (jf. vedlegg).

4.6.2. Informert samtykke

Informasjonsskrivet til foresatte og ansatte var viktig for å gi informasjon om studiens hovedtrekk og overordnede mål samt hva det vil si å delta i forskningen. Informert samtykke vil si at informantene i prosjektet deltar på frivillig basis med tilstrekkelig informasjon og mulighet for å trekke sitt samtykke når som helst (Kvale 1997/2000 i Mohlin, 2008). Informert samtykke er også viktig for å vise respekt for individets råderett over eget liv og for å anerkjenne at individet ønsker å kontrollere opplysninger om seg selv (Alver & Øyen i Mohlin, 2008). Barna fikk tilpasset informasjon av meg og ansatte på avdelingen og ga muntlig samtykke.

4.6.3. Forskning med barn

Det er etiske grunner til å inkludere barna i forskningsintervju, og gjennom dette la barna få uttrykke seg om forhold som gjelder dem. Hallvard Fossheim, Jacob Hølen og Helene Ingierd fremhever at:

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)

I FNs barnekonvensjon er det flere artikler som omhandler barnets rett til deltakelse. Artikkel 12 fremhever at barn har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter og å bli hørt i alle forhold som vedrører dem (Backe-Hansen 2009). Slik sett kan man argumentere for at barn har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter, også i forskning som gjelder dem. Å involvere barna i intervju slik det er gjort i denne studien kan være en måte å anerkjenne barns rett til deltakelse og barns rett til å bli hørt som selvstendige subjekter.

Det følger en særlig bevissthet og aktsomhet hos en forsker som ønsker å inkludere personer som av ulike grunner har redusert samtykkekompetanse. Barn regnes ikke å ha juridisk kompetanse til å samtykke før de er myndige (Backe-Hansen, 2009). Så lenge det ikke går imot barnets egen bestemmelsesrett, er det de med foreldreansvar som har kompetanse til

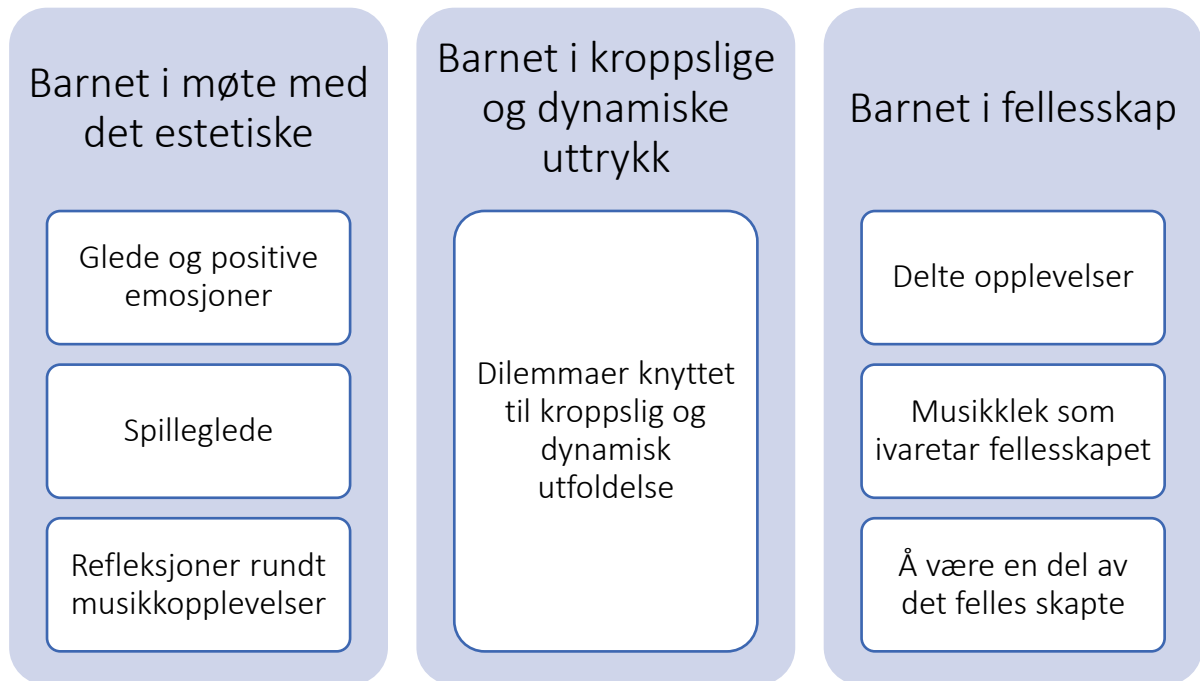
å ta avgjørelser som angår barnet (Backe-Hansen, 2009; Mohlin, 2008). Deretter er hovedregelen at barn gir sin tilslutning til å delta eller eventuelt motsetter seg å delta. Barn kan i varierende grad ha forutsetninger for å forstå hva deltakelsen i forskningen innebærer. Derfor må også forskningen vurderes opp mot nytte- eller skadevirkninger for barna (Backe-Hansen, 2009). I denne studien har jeg vurdert nytteverdien som mer tungtveiende enn eventuelle skadevirkninger.

4.6.4. Mine ulike roller i prosjektet

I prosjektet har jeg hatt ulike roller. Jeg har vært forsker, men jeg har også gjennomført dette som en del av praksis på musikkterapistudiet. Fangen (2010) skriver at slike roller sjelden bør forstås som absolutte og at man kan veksle mellom ulike roller i prosjektet. Som jeg skrev under metodekritikk, er imidlertid ikke uproblematisk å ha flere roller samtidig og det krever bevissthet og refleksjon. Jeg har forsøkt å legge forskerrollen til side mens samlingene pågikk. Dette var for å ha fullt fokus på barna, mine oppgaver og interaksjonen med dem. I etterkant kunne jeg se på samlingen med «forsker-brillene» på.

5. Kapittel 5: Resultat av analyse og drøftinger

I dette kapittelet vil jeg legge frem resultatet av analysen. Som nevnt, resulterte den tematiske analysen i følgende tre hovedkategorier med hver sine underkategorier:



Figur 3 Oversikt over resultat av analysen

Datamaterialet har til tider vært utfordrende å skulle kategorisere. Fremstillingen over har vært en veiledende oppstilling for å fokusere på tre ulike deler ved barnet og ved helse. Men flere av datautdragene kunne vært plassert i flere kategorier, hvilket jeg også kommer til å påpeke underveis. Jeg har valgt å ikke ta med direkte utdrag fra loggene selv om det var korrelerende tematikk i intervjuene og egne logger. Mine observasjoner kommer imidlertid frem i drøftinger. Jeg kommer tidvis til å omtale informantene som h-n for å sikre anonymitet angående informantenes kjønn. Videre i kapittelet følger en løpende redegjørelse for hver kategori understøttet av utdrag fra intervjuene. Fortløpende trekkes det inn teori som kan belyse det som kommer frem, samt at jeg gjør drøftinger hvor helseperspektivet også trekkes inn.

5.1. Barnet i møte med det estetiske

Denne kategorien omfatter opplevelser og refleksjoner knyttet til deltagelse i samlingene, og til utøvelse av musikkaktiviteter og iakttagelse av musikalske uttrykk. Opplevelser av glede og positive emosjoner sto frem som sentralt og det forekom også refleksjoner rundt opplevelser med musikk. Et fellestrekk i denne kategorien er at den fokuserer på faktiske eller tenkelige indre prosesser hos barna. Kategorien er delt inn i tre underkategorier: *Glede og positive emosjoner*, *Spilleglede* og *Refleksjoner rundt musikkopplevelser*.

5.1.1. Glede og positive emosjoner

Meg: (synger) *Egg, egg og mere egg. Spis så får du*

Barnet: *Skjegg! Det var veldig morsomt. Så du på de andre barna at det var gøy?*

Flere av barna ga uttrykk for at samlingene hadde vært en positiv opplevelse. De brukte ord som “kjempegøy”, “fint” og “skikkelig morsomt” da jeg spurte hvordan det hadde vært på musikkamling. Pedagogene sa at barna virket glade og i godt humør etter å ha vært på musikkamlingene:

Pedagog 2: *De er jo glade og blide når de kommer ut og har vært med på den samlingen som du har hatt da.*

Pedagog 1: *Etter samlingen så har jeg i hvert fall merket at de er i godt humør. Jeg merker jo at de synes det har vært gøy ... ja ... de er glade ... (...). Merker at de er litt sånn ... synger litt i garderoben og ... at de har det bra da ... at det har vært gøy.*

Glede og positive emosjoner var også noe jeg selv observerte hos barna i musikkamlingene. Det ble delt mye latter og smil de gangene vi var sammen, og min opplevelse var at musikken og musikkaktivitetene skapte glede og begeistring. Positive emosjoner blir også trukket frem når jeg spør pedagog 2 om hva musikkamlinger kan bety i barnehagens arbeid med psykisk helse:

Pedagog 2: *Jeg tror det kan ha stor betydning da ... Det å kunne spille musikk og synge sanger. For jeg tror at det kan være med og smitte og at man kan bli litt mer lystig kanskje, hvis man er med og synger og spiller.*

Vestad (2012) konkluderer, som nevnt i kapittel 2, med at musikk kan ha en sentral plass i det å kultivere positive emosjoner hos barn, og det samme kunne se ut til å være tilfelle for flere i musikksamlingene. Vestad fokuserer riktignok på barnehagebarns musikkbruk i sin hverdagslige omgang med musikk, men jeg vil hevde at det har overføringsverdi til musikkstund med barnehagebarn. Følelser og emosjoner er generelt en kilde til psykisk sunnhet (jf. Kapittel 2). Mye av dataene viste til opplevelser av glede og positive emosjoner og ifølge Vestad (2012) er følelser som glede, velbehag, velvære og tilfredshet sentralt for å opprettholde god helse. Glede og positive emosjoner kan være en opplevelse av livskvalitet her og nå, men kan også ifølge Fredrickson, Seligman og Csikszentmihalyi bygge resiliens og slik ha betydning i et forebyggende perspektiv (jf. Kapittel 2). Det er ikke dermed sagt at musikksamling bedrer barns psykiske helse, men musikksamlingen kan se ut til å skape positive opplevelser og gode følelser hos mange. Det var imidlertid et barn som sa i et intervju at det var kjedelig å spille musikk, og at det var bråkete lyd på musikksamling og at det var slitsomt å synge. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

Selv om flere av informantene forteller at musikksamlingene har bidratt til glede og positive emosjoner, belyser den ene pedagogen at musikk også kan igangsette andre følelser:

Meg: *Har du inntrykk av at musikkstunden har hatt spesiell verdi for barna?*

Pedagog 2: *Jeg tror det er en viktig verdi uansett da ... å ha musikk i livet. For man kan være helt sånn gjennomsnittlig, men så hører man en sang som kanskje gjør deg litt glad. Eller ... det kan jo være omvendt og for den del, at du hører en sang som kan gjøre deg litt sånn melankolsk. Men ungene her synes jeg jo at ... ja ... de blir jo stort sett glade når de hører på musikk da.*

Pedagog 2 sier at det å ha musikk i livet er verdifullt fordi musikken kan sette i gang ulike følelser, enten det er gledesfølelser eller melankolske følelser. Selv om mye av datamaterialet viser at det var glede og positive emosjoner knyttet til samlingene, er det ikke slik at musikken automatisk kultiverer positive emosjoner og glede. Musikk kan indukere et spekter av følelser (jf. Kapittel 2) og i arbeid med barn tenker jeg at det er viktig å være dette bevisst.

5.1.2. Spilleglede

Mye glede så ut til å være knyttet til det å spille på instrumenter. Som vi så i intervjuutdraget helt innledningsvis i avhandlingen, hevdet et barn at h-n skulle på butikken å kjøpe instrumenter og dra til skolen min og spille på wakatube. Flere av barna uttrykte at de synes det var morsomt å spille på rytmeegg, rytmepinner og at å spille Mubasangen var fint.

Meg: *Hvordan har du hatt det på musikkksamling da?*

Barnet: *Skikkelig, skikkelig, skikkelig, skikkelig, skikkelig, skikkelig, skikkelig morsomt.*

Meg: *Åå! Hva var morsomt da?*

Barnet: *Med alle eggene*

Meg: *Eggene, ja*

Barnet: *Og pinnene.*

Det å spille på instrumenter så ut til å vekke interesse og engasjement hos barna.

Pedagogene sa begge at de trodde det hadde vært morsomt for barna å prøve instrumenter:

Pedagog 2: *Jeg ser jo at ungene har synes det har vært veldig morsomt å prøve instrumenter. Både de eggene og de xylofonene og rørene med å dunke.*

Pedagog 1: *Det er jo fint for barna å prøve seg på et instrument. Det er jo gøy for dem.*

Pedagogene fortalte også at de hadde bestilt inn instrumenter og ble inspirert til å ta i bruk dette i samlinger i større grad.

Barna så ut til å vise både interesse i musikkinstrumentene og engasjement for å spille musikk. Interesse og engasjement kan også regnes som positive emosjoner, og livskvalitet kan handle om å oppleve interesse og engasjement (jf. Kapittel 2). Man kan spørre seg om det var musikken i seg selv som skapte glede, eller om det var knyttet til andre faktorer. Det at barna er fysisk aktive med instrument eller andre bevegelsesaktiviteter kan også tenkes å spille inn på humør og lynne. Ikke minst kan fellesskapet, det at barna henvender seg til hverandre og deler opplevelsen sammen, bidra til glede og positive emosjoner.

5.1.3. Refleksjoner rundt musikkopplevelser

Musikkopplevelser kan i litteraturen ofte være knyttet til sterke følelsesmessige opplevelser (Gabrielsson, 2008; Ruud, 2001; Trondalen & Wrangsjö, 2012). I denne kategorien forstår jeg først og fremst musikkopplevelser i sin enkleste forstand; som *opplevelser med musikk*. Det er selvsagt ikke utelukket at musikkopplevelsene her også kan innbefatte følelsesmessige opplevelser, selv om det ikke kommer frem i datamaterialet direkte.

Et barn uttrykte at h-n likte gitaren og strengene godt:

Meg: *Hva likte du best på samlingene da?*

Barnet: *Gitaren din*

Meg: *Å, du likte gitaren? Hva likte du med den?*

Barnet: *Strengene når du spilte.*

Meg: *Når jeg spilte på strengene, ja.*

Barnet: *Ja*

Det kommer frem refleksjoner rundt opplevelser av musikkksamlingene. Pedagogene trakk særlig frem at barna fikk nye musikalske opplevelser og at de fikk høre instrumenter som de ikke var vant til fra før:

Pedagog 2: *Jeg så mange ble fascinert når de så dere spilte både fiolin og fløyte ... for det er ikke sånn som man er vant til. Gitar og andre type ting har man jo gjerne vært borti.*

Meg: *Hva var det hos barna som gjorde at du tenkte at de ble fascinert?*

Pedagog 2: *... det var jo så nydelig å høre på og da når du ser deg rundt så ser jeg jo at de ble sittende å se nesten sånn andektig på dere når dere spilte.*

Pedagog 1 snakker også om at samlingene ga nye musikkopplevelser, og tror at det har vært fint for barna. H-n forteller at barna har snakket om fela i en samling de selv gjorde med barna:

Pedagog 1: *Jeg tror det har vært, som jeg skrev til foreldrene, jeg tror det har vært litt sånn magi for dem. De første gangene når du tok frem fela og det ... det var litt sånn annerledes ... og det er jo vakkert og fint ... det merker jeg jo at barna også greier å se. Man er ikke så flink til å introdusere sånne ting for barn. Det blir liksom mer sånn barnemusikk og man tenker kanskje at fele er mer for voksne og sånn. Men det er viktig å ta frem ... vakkert og fint ... litt instrumenter som ikke de er vant til å høre. Tror absolutt at det har vært fint.*

Meg: *Har du noen eksempler på hvordan barna har uttrykt at det har vært fint?*

Pedagog 1: *Vi har jo jobbet med våre egne samlinger og da har vi jo sendt ting opp til Lille Larsens hus (en figur de har i sine egne samlinger som bor oppå en hylle). (...). Og da var de liksom veldig opptatt av det at "vi må sende en fele, vi må sende en fele". De har snakket litt om det faktisk. Så ser jeg det jo fort på dem. Jeg husker den første musikk-samlingen når du tok opp fiolinen, da så jeg at de fulgte med og var litt sånn "oooy, hva er det her forno?".*

Fortellingen om at barna ville sende ei fele opp til Lille Larsen kom som et svar i forlengelsen av pedagog 1 sine refleksjoner rundt musikkopplevelsen. Det kan tyde på at pedagogen så hendelsen som en ringvirkning av barnas musikkopplevelse. Pedagogene forteller også at barna har sunget på sanger i etterkant. Mubasangen har kommet frem i lekesituasjoner og eggessangen sang de på da de lagde egg. Hva slike ringvirkninger betyr er vanskelig å si. Man

kan likevel se det som interessant med tanke på det Kjær skriver om at barns bearbeiding av estetiske inntrykk kan lede til estetiske uttrykk senere (Kjær, 2018). Slik kan kanskje disse ringvirkningene sees som en del av en helhetlig opplevelse.

I de første intervjuene med pedagogene beskrev de musikkopplevelsene som noe positivt. Pedagog 1 sier at det er «... viktig å ta frem ...», og tror det har vært fint. Jeg spurte ikke på første intervju hvorfor dette ble ansett som viktig og positivt for barna. I oppfølgingsintervjuet spurte jeg derfor pedagog 1 om h-n hadde noen tanker om dette:

***Pedagog 1:** Jeg tror det betyr veldig mye. Barnehagedagen og hverdagen er jo så hektisk og det er veldig ... det sier foreldrene også, at det er ikke så mye de forteller når de kommer hjem. De husker jo sikkert barnehagehverdagen, men de greier ikke helt å ... de glemmer det litt bort da. Og det blir så mye inntrykk og sånn så jeg tror at de tingene som blir litt spesielle, enten om det er en spesiell tur man har vært på, en spesiell samling man har hatt, eller et spesielt prosjekt, så er det på en måte de minnene de sitter igjen med ... tror jeg da.*

Jeg forstår pedagogens utsagn som at slike samlinger kan bryte opp den vanlige barnehagehverdagen og bli et slags høydepunkt som skiller seg fra de vanlige hverdagsinntrykkene. Det blir noe som kan skape minner og som barna kan huske. Det er samtidig vanskelig å si hva det kan bety for hvert enkelt barn, sier pedagogene. For barna er jo så forskjellige og sannsynligvis har barna hatt ganske ulikt utbytte av samlingene og opplevelser med musikken. Høydepunktsopplevelser blir hevdet å være et menneskelig behov, men da mer forstått som en opplevelse som går utover ordinær persepsjon – en transcendent opplevelse av å være en del av noe større (Gabrielsson, 2008). Jeg mener at vi her kunne ha snakket om mer hverdagslige høydepunktsopplevelser som nettopp omfatter noe av det pedagogene beskriver i sitatet over.

I oppfølgingsintervjuet nevner også pedagog 1 det sanselige aspektet ved samlingene som noe positivt:

Pedagog 1: ... tenker på sansene da ... det å høre, sånn i forhold til musikk ... og å se, og de lydene du lagde ... og med regnet. Og at de greide å sette det i perspektiv til noe.

Pedagogene beskriver sine observasjoner og tanker, men jeg vil være forsiktig med å betegne hva slags musikkopplevelser barna har hatt da barna ikke uttrykker sine opplevelser verbalt. Det er verdt å merke seg at både barnehagens rammeplan og musikkfagets læreplan i grunnskolen fokuserer på musikkopplevelser og estetiske erfaringer som noe barnehagebarn og skolebarn skal få. I barnehagens rammeplan står det at «I barnehagen skal barna få estetiske erfaringer med kunst og kultur i ulike former ...» (Utdanningsdirektoratet, 2017a)¹³. I LK06 (Læreplanverket for kunnskapsløftet) betegnes musikkopplevelsen som uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kjennskap til, kunnskap om og utvikling av musikalske ferdigheter «danner grunnlag for musikkopplevelsen forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring» (Utdanningsdirektoratet, 2006)¹⁴. Slik kan vi forstå det som et ansvar å *legge til rette for* musikkopplevelser og estetiske erfaringer for både barnehagebarn og skolebarn, og Musikkbaluba kan forstås som nettopp en slik tilrettelegging. Selv om det blir vanskelig å si noe om hvordan barna egentlig opplevde musikken, vil jeg trekke inn litteratur som har befattet seg med musikkopplevelser knyttet til helse, da også med utgangspunkt i barn.

I litteraturen finnes det flere som hevder at opplevelser med musikk har betydning sett fra et helse- og livskvalitetsperspektiv. Wrangsjö og Trondalen (2012) hevder i likhet med Alice Kjær at det ikke er noen grunn til å se bort fra at barn også kan ha sterke opplevelser med musikk eller kunst, til tross for vanskeligheter med å uttrykke opplevelsen verbalt. Kjær beskriver den estetiske opplevelsen som en tilstedeværelse hvor man føler seg knyttet sammen med opplevelsens gjenstand (Fink Jensen, 1998 referert i Kjær, 2018). Alf Gabrielsson (2008, s. 34) skriver at det å bli «fullständigt absorberad, «uppslukad», är en typisk reaktion i samband med starka upplevelser». Man kunne sett dette i sammenheng med slik pedagogene setter ord på sine observasjoner av barna: «... *de ble sittende å se*

¹³ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/fagomrader/kunst-kultur-kreativitet/>

¹⁴ <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Formaal>

nesten sånn andektig», og «... litt sånn «“oooy, hva er det her forno?”». Edvin Schei (2009) og Even Ruud (2011) har knyttet musikkopplevelser til van Hoofts helseforståelse med fokus på den konative helsen. Edvin Schei (2009, s. 9) skriver at «kunstformene kan ses både som råstoff for og uttrykk for konativ helse» da «kunst tillater oss på ulike vis å komme i opplevende kontakt med sanseprosesser som både skaper og innfrir begjær ...». I den forbindelse er det interessant at Pedagog 1 nevner nettopp sansene og sanseopplevelser med musikken, og de ulike lydene. Som nevnt, beskriver Schei den konative helsen som mentalt liv knyttet til livsfølelsen, og det å være i et fortrolig og tilfredsstillende samspill med omgivelsene hvor vi både tar omverdenen inn over oss og gir tilbake. Slik pedagogene beskriver barnas oppmerksomhet mot det musikalske uttrykket, kan man forstå det som at barna tar inn over seg den musikalske opplevelsen. Even Ruud (2011) konkluderer i en av sine artikler med at dersom vi lar oss leve med i musikk, evner å slippe verden inn over oss eller har positive estetiske erfaringer kan vi se sammenhenger mellom musikk og den konative helsen. Da med helse forstått som subjektivitet – opplevelsen av å være et selv.

Et barn sa at det var slitsomt i kroppen å synge på samling:

Meg: *Hvordan følte du det i kroppen når vi sang på samling?*

Barnet: *Slitsomt.*

Meg: *Slitsomt ... hvor var det slitsomt i kroppen?*

Barnet: *Overalt. Til og med hodet.*

Meg: *Oioi ... hvorfor var det slitsomt da?*

Barnet: *Fordi at ... det var veldig mye å synge, men så sang vi ikke den “mer og mer egg så får du skjegg”*

Meg: *Den ja. Spis så får du skjegg?*

Barnet: *(synger) Egg, egg og mere egg. Spis så får du skjegg.*

(Jeg slenger meg på og vi synger)

Mot slutten av utdraget ser det ut til at barnet kanskje etterlyste en spesiell aktivitet som h-n egentlig gjerne ville gjort mer av i samlingene – «Egg og mere egg». Kanskje var det slitsomt å ha en forventning om at denne sangen skulle komme, også kom den ikke? Og kanskje var

det slitsomt å synge andre sanger og ikke den h-n egentlig ville synge? Selv om barnet ellers så ut til å ha det fint på samling, kan det se ut til at jeg ikke fanget opp barnets ønske om denne sangen i tilstrekkelig grad.

5.2. Barnet i kroppslige og dynamiske uttrykk

Musikksamlingene inneholdt bevegelsesaktiviteter og enkelte aktiviteter utforsket også dynamiske spenn i volum, og store og små musikalske uttrykk. Dette har jeg kalt for kroppslig og dynamisk utfoldelse. Mens jeg gjennomførte musikksamlingene oppsto et dilemma som jeg også mener å se i dataene. Dilemmaet omhandler at kroppslig og dynamisk utfoldelse kan være en positiv ting på ulike områder, samtidig som man kan stille spørsmål ved om det kanskje kan bikke over til å bli for mye. Grunnen til at dette temaet ble viktig i analysen og ble med i resultatpresentasjonen, er fordi dette dilemmaet opptok meg i prosessen og ble gjennom det også interessant for studien. Jeg mener også at kategorien gir et helhetsbilde og åpner for kritisk refleksjon rundt noen aspekter ved musikksamlingene og hvordan vi møter barns kroppslighet. I analyseprosessen opplevde jeg funnene i denne kategorien som litt motstridende, hvilket gir rom for diskusjon og refleksjon. Det viser også at tematikk knyttet til kroppslig og dynamisk utfoldelse er mangefasettert, og at det nettopp derfor oppstår dilemmaer.

Jeg spurte pedagogene om de hadde noen tanker om hva et slikt musikktilbud kunne tilby i arbeid med psykisk helse:

***Pedagog 2:** ... det gjør jo at ungene liker å bevege seg og det er jo en bra ting. Og det henger jo litt sammen da på en måte. Hvis man er i bevegelse så gjør det noe med psyken din.*

Pedagog 2 sier at musikksamlingen gjør at barna liker å bevege seg og knytter det til psyken. Bevegelse er som nevnt ikke bare en positiv ting for den fysiske helsen, men bevegelse og kroppslighet har også positive virkninger for den psykiske helsen. Det hevdes at den psykiske helsen er bedre hos aktive mennesker og at det er flere komponenter ved psykisk helse som kan styrkes gjennom fysisk aktivitet, som for eksempel glede og trivsel (Moser, 2018). Mange av barna så ut til å glede seg og over å være i bevegelse, og bevegelsesaktiviteter utløste

mye latter og smil. Det kan, som nevnt, være grunn til å stille spørsmål ved om glede og positive emosjoner er vel så forårsaket av fysisk aktivitet som av musikken.

Pedagog 1 påpeker at det er i de settingene man skal sitte stille at det kan bli urolig, og at det derfor er fint å tillate litt bevegelse:

Pedagog 1: *Jeg tenker at jeg synes du gjorde det fint med at du tillot litt bevegelse holdt jeg på å si ... (...) ... det at de kunne gå rundt i rommet og male ... at de får bevege seg. Da blir det jo ikke til at de er noe urolige. Det er jo i de settingene når man skal sitte i en sirkel at det blir urolig. Det merker vi jo også når vi har sånne bevegelsessanger, så er det jo lettere. Man kan jo ikke sitte sånn (stiv rett opp og ned) å synge en halvtime, det går jo ikke.*

Her vil jeg trekke paralleller til barnet forstått som kroppssubjekt. Som nevnt i kapittel 2, kan barnet forstås å ha en kroppslig tilnærming til verden, og Kibsgaard og Sandsether (2018) trekker frem barnets trang til bevegelse. Man kan forstå det som at ved å tillate barns kroppslighet, får barna utløp for noe grunnleggende ved sin væremåte. "Uroen" blir ikke lenger uro, men en ressurs i musikkaktiviteten.

5.2.1. Dilemmaer knyttet til kroppslig og dynamisk utfoldelse

Jeg stilte meg til tider spørrende til om musikkksamlingene også kunne være med på å produsere et lydnivå og en energi som ikke nødvendigvis alltid var like positiv. Den ene pedagogen påpeker noe av det jeg også funderte på:

Pedagog 2: *Det eneste som jeg ... noen ganger har tenkt ... fordi at vi har jo den gruppa vi har og det kan bli litt sånn ... overtenning for enkelte under samlingen.*

Pedagogen sier videre at det ikke har noe å gjøre med at barna er vanskelige på noen måte, men at engasjementet kanskje kan gjøre at man glemmer at det er mange tilstede samtidig, og at man må ta hensyn til hverandre. Pedagogen sier at h-n er usikker på hvorfor det var slik, men at det kanskje var fordi det var en ny setting og ikke den vanlige rammen som

barna var vant til. Begge pedagogene uttrykte også at det var positivt å ha mindre grupper i slike samlinger.

Det mangler imidlertid noen oppfølgingsspørsmål fra min side. Jeg husker at jeg i intervjusituasjonen tenkte at jeg forsto hva pedagogen snakket om, fordi jeg selv hadde tenkt den samme tanken. Man kan dermed stille seg kritisk til å kombinere to forskningsteknikker som deltagende observasjon og intervju. I etterkant ser jeg at jeg kunne utforsket dette enda mer. Hva menes med egentlig med overtenning? I hvilke situasjoner? Og hvordan kan barna ha opplevd dette? Disse spørsmålene fikk jeg ikke muligheten til å stille, men jeg har i løpet av prosessen reflektert rundt tematikken.

Da vi skulle lage store bølger eller et kraftig regnvær med wakatubes, kunne det bli ganske voldsomt. Et barn uttrykte imidlertid i en samling at det var «gøy å spille sterkt». Det å leke med dynamiske spenn så ut til å vekke glede og forventning, men det hendte at jeg til tider satt igjen med en ambivalens knyttet til noen av aktivitetene, og at det kunne oppleves mer som et slags kaos enn meningsfull musisering og bevegelsesaktivitet. Jeg ble også bekymret for at noen kunne føle seg overveldet. Et barn sa at det var bråkete lyd på musikkksamling:

Meg: *Hvordan synes dere det har vært på musikkksamlingene?*

Barnet: *Det var veldig bråkete.*

Meg: *Det var bråkete ... Hva var det som var bråkete?*

Barnet: *Lyden.*

Meg: *Ja ... oi ... når var bråkete da?*

Barnet: *eeeh ... (holder seg for ørene)*

Meg: *Ja, du holdt deg for ørene ... hva skjedde med lyden da?*

Barnet: *Da ble den dårligere.*

Meg: *Ja ... vi lagde jo litt bråk.*

Om barnet synes det var fordi vi spilte sterkt noen ganger, eller om det generelt var bråkete med lyd, er usikkert. Og ikke minst, hvilken lyd var bråkete? Det er mange andre oppfølgingsspørsmål jeg kunne ha stilt for å få greie på det. Kanskje er utdraget over i større grad en generell refleksjon rundt hvordan barnet opplever musikken eller en spesiell lyd, og

burde vært plassert i en annen kategori. Jeg registrerte ikke selv at noen holdt seg for ørene da vi lagde mye lyd. Det var imidlertid et annet barn som holdt seg for ørene da jeg spilte fiolin, uten at jeg fikk helt tak i hvorfor. Da valgte jeg å utforske lydstyrke ved at vi holdt oss for ørene og for å se hva som skjedde med lyden.

Dilemmaer angående hvor mye bevegelse og volum man skal legge opp til i en musikkamling, gjorde seg gjeldende i løpet av prosjektet. Pedagog 1 påpeker at dette også er et dilemma man kan kjenne på i barnehagehverdagen:

***Pedagog 1:** Det er jo en utfordring man har i hverdagen ... hvor mye skal de bevege seg? Hva er greit og ikke? For ofte så er det jo sånn at hvis man gir dem litt så blir det litt ... ja ... så blir det til slutt at noen slår seg eller ... Det erfarte du jo kanskje selv da ... at det er vanskelig å finne en balanse på det.*

Fordelen med aktiviteter som *Regn-komposisjon* eller *Ute i det store hav* er at de er bygget opp rundt kontrasterende dynamiske spenn. Man kan på en naturlig måte regulere det dynamiske uttrykket og bevegelsene ved å bestemme seg for å lage små regndråper eller små bølger. Pedagog 2 sier at de musikalske måtene å regulere på eller gi instruksjoner var positivt fordi det holdt samlingen i gang og beholdt flyten. Men samtidig var det også jeg som la opp til bevegelse som kunne være utfordrende å regulere ned igjen.

Man kan stille spørsmål ved hvor mye kroppslig og dynamisk utfoldelse man skal legge opp til på en musikkamling, noe som også vil være avhengig av romfasiliteter. Å tillate bevegelse og dynamikk kan være positivt da barna får beveget seg og deres kroppslighet blir «hørt». Det blir en ressurs og ikke bevegelsestrang som barna ikke får brukt, hvilket vi ofte kategoriserer som uro. Men kanskje kan det også bli for mye for enkelte barn? Så kan man også spørre seg om ikke jeg hadde litt høye forventninger til barna i de situasjonene hvor tanken min var å roe ned etter vi hadde beveget oss, eller laget masse regnvær? Kibsgaard og Sandseter (2018) påpeker at det ofte er vi voksne som har behov for orden og struktur, mens barnet i større grad tiltrekkes av spenningsfeltet mellom struktur og kaos. Det kan dermed også være grunn til å anta at min undring over om enkelte aktiviteter ble for voldsomme, handlet mest om mitt behov for kontroll eller at det var *jeg* som ble overveldet,

ikke barna. I tillegg er barn forskjellige og har ulike behov. Det belyser også noe av utfordringen med å jobbe med grupper. Kjølstad (2004) påpeker hvordan det å lede grupper innebærer arbeid på mange nivå. Gruppen består av en helhet, skiftende undergrupperinger og enkeltindivider som alle har sine behov. Å arbeide på alle nivå og å favne alle behov samtidig er ikke mulig, men over tid kan ulike behov sorteres ut og belyses etter tur, skriver Kjølstad. Hadde jeg hatt mer tid med barnegruppen, kunne det vært aktuelt å i større grad jobbe bevisst med de ulike behovene i en barnegruppe og også bevisstgjøre barna på hverandres behov. Intervjuene løftet også frem pedagogenes og barnas perspektiv og har vist hvor viktig det er å samtale om musikkstundene og hvordan det oppleves for barna og de ansatte. Dette gjorde jeg for lite av i løpet av prosessen.

I løpet av praksisen har jeg erfart at det å lede en barnegruppe i musikkksamling er en kunst som krever stor tilstedeværelse og ikke minst erfaring for både å kunne ta hensyn til barns kroppslige væren, men samtidig lede kroppslig utfoldelse og dynamiske uttrykk på en meningsfull måte med hensyn til barns ulike behov.

5.3. Barnet i fellesskap

I analysen så jeg at pedagogene snakket om hvordan en slik samling kunne binde sammen barnegruppen og at de kunne dele noe sammen. Kontakt og samhørighet blir trukket frem som viktig og noe musikken/musikkksamling kan bidra til. I tillegg blir det nevnt at man kan lære å se andre og å inkludere andre gjennom musikklek. Instrumenter og kreative medier kunne også se ut til å bidra til deltagelse i det vi skaper felles. Jeg har derfor valgt å kalle denne kategorien for *Barnet i fellesskap*. Denne kategorien er delt inn i tre underkategorier; *Delte opplevelser*, *Musikklek som ivaretar fellesskapet* og *Å være en del av det felles skapte*.

5.3.1. Delte opplevelser

Den ene pedagogen sier om musikksamlingene:

Pedagog 2: *Det er jo noe som kanskje binder dem mer sammen for det er en opplevelse de har hatt sammen som ikke andre avdelinger har hatt.*

Pedagogen sier i forlengelsen av dette at barna har lekt musikkaktivitetene i etterkant og at samlingen også slik har bundet dem sammen.

Det blir også trukket frem av den andre pedagogen at musikkamlingene kan bidra til fellesskap på tvers av interesser og hvor godt barna i gruppen kjenner hverandre:

***Pedagog 1:** Jeg tenker på vennskap og det å samles flere barn også. Sånn som her så er det jo mange som ikke kommer i samme gruppe som bestevennen sin. Eller kanskje man kommer med noen man ikke leker med så mye, men likevel så får man det fellesskapet ved en sånn type samling. Man kan dele noe ... musikk er jo noe man kan dele uansett interesser på en måte. Så man får jo tilhørighet til en gruppe.*

Slik jeg ser det vektlegger pedagogene at den opplevelsen barna har hatt sammen og det som har blitt delt, kan binde sammen, skape tilhørighet og fellesskap. Det å gjøre et felles innhold er en betingelse for å utvikle et fellesskap (jf. kapittel 2). I samlingene sang vi sammen, spilte sammen, gjorde bevegelser sammen, snakket sammen og lo sammen. Som nevnt, fremhever også Valberg at slike synkrone elementer fremmer gruppefellesskapet og skaper tilhørighet (jf. kapittel 2). Slik kan musikkamlingen tilby fellesskap både i betydningen av å *gjøre felles (communicare)*, men også at fellesskap og tilhørighet blir resultatet av samlingene (*communio*). En utfordring med å etablere tilhørighet og fellesskap i barnehagen er at det må etableres mellom barn som i utgangspunktet ikke hører sammen eller har valgt gruppen selv (Dahle, Eide, Winger & Wolf, 2016). Da er det interessant at Pedagog 1 trekker frem at en musikkamling kan tilby et fellesskap i en gruppe på tross av interesser eller hvor mye man leker sammen.

Som jeg skrev i kapittel 2 hevder Nora Kulset at musikken har iboende kraft til å fremme gruppefølelsen. Musikken med sine elementer og tilgang til følelsene kan sette gruppen i et felles spor eller en felles retning (jf. kapittel 2). Intersubjektivitet handler om å gjøre felles psykologiske tilstander og ta del i hverandres indre opplevelser (Røkner & Hanssen, 2012). Hvis musikken, med sin følelestilgang, har evne til å bringe oss inn i et felles spor eller følelsesopplevelse, kan musikken sees som en kjerne for å skape intersubjektive fellesskap. Men musikken vil sannsynligvis oppleves ganske ulikt på de som deltar. Min opplevelse var

at musikken skapte en egen atmosfære vi kunne dele som gruppe. Da vi sang velkommensangen, skjedde det noe med gruppens fokus og retning. Den satte en stemning, og satte oss i kontakt med hverandre gjennom blick og smil.

Pedagog 2 sier at musikken tilfører noe eget, og forteller deretter om musikk som et kontaktskapende element mellom seg selv og barnehagebarna (og egne barn). Samtidig er det utfordrende å sette ord på hva det er musikk tilfører som er *eget*:

Pedagog 2: *Jeg mener ... det er ikke det ... Det kan være hyggelig å ha en samling uten musikken og, men så tror jeg at det tilfører noe eget i samling ... eller gjennom dagen også ... for jeg har jo ofte unger på fanget og jeg har jo sunget for mine barn fra de ble født og synes det er naturlig å bare tralle litt sammen hvis du har noen på fanget.*

Meg: *Ikke sant ... du sier musikk tilfører noe eget ...*

Pedagog 2: *Ja.. men jeg vet ikke liksom.. kan ikke sette fingeren på hva det er på en måte..*

Meg: *Nei, ikke sant ...*

Pedagog 2: *Annet enn at det er en positiv ting da ...*

Meg: *Ja ...*

Pedagog 2: *Jeg klarer ikke å sett ord eller ... peke ut hva det er.*

Meg: *Ikke sant ... men du har i hvert fall tenkt at det er en viktig del av relasjonen med dine barn og barnehagebarna?*

Pedagog 2: *Ja (...) Det å få den kontakten er viktig. Med å synge og lese og prate med ungene. (...) Det kan binde sammen liksom.*

Slik jeg ser det, trekker pedagogen inn sangen som verdifull i et nært bånd. Pedagogen nevner også at musikk tilfører noe eget i samling, eller gjennom dagen, og knytter det tilsynelatende opp mot relasjonelle møter. Å sette ord på hva som gjør musikk til noe eget er utfordrende. Som vi ser trekker pedagog 2 også inn andre ting enn musikk i dette relasjonelle møtet. «å synge og lese og prate med ungene», blir også nevnt. Slik kan dette også forstås gode redskaper for å skape kontakt.

Musikkviteren Christopher Small mener at det er i de relasjonelle møtene at meningen med all musikalsk deltagelse oppstår (Small, 1998). Pedagog 1 trekker også frem i oppfølgingsintervjuet at det er opplevelsen av samhørighet, samhold og delte opplevelser som utgjør noe av grunnlaget for at opplevelser med musikk kan være betydningsfullt:

Pedagog 1: ... det at man er sammen, man opplever noe sammen ... samhørighet med noen andre. (...). Det er jo de opplevelsene ... det er jo derfor vi drar på teater og sånt som voksen og. Det er jo sjeldent man gjør det alene. Det er jo på en måte det å få en opplevelse sammen med andre som er fint da.

Når Ruud sammenfatter ulike områder hvor musikk og musisering kan bidra til økt livskvalitet, så er opplevelsen av å tilhøre et fellesskap et av hovedområdene (jf. kapittel 2). Følelsen av tilhørighet er også sentralt i opplevelsen av livskvalitet slik det er definert av folkehelseinstituttet (jf. kapittel 2). Fellesskap sees ikke bare som et grunnleggende menneskelig behov som motvirker følelsen av isolasjon og ensomhet, men også som en nødvendighet for vår utvikling som menneske (jf. kapittel 2). Jeg tenker at det er viktig å bidra til gode fellesskaps erfaringer for barn som er på et så tidlig stadium i livet og å gi barna gode opplevelser av tilhørighet, også til en gruppe de i utgangspunktet ikke har tilhørighet til i begynnelsen. Barna selv har ikke valgt å gå i barnehage og de er, som nevnt, prisgitt og avhengig av å bli møtt med sine behov for tilhørighet og fellesskap.

5.3.2. Musikklek som ivaretar fellesskapet

Den ene pedagogen forteller at barna en dag begynte å leke musikkaktiviteten "Ute i det store hav". Pedagogen forteller at barna var opptatt av at alle som var med skulle få ha fisken en gang hver, slik vi hadde gjort det i samlingsstunden. Barna sørget for å inkludere alle fremfor å tenke på seg selv, ifølge pedagogen:

Pedagog 2: Jeg tenker jo at det kan være en ålreit ting å gjøre i samlingsstund ... å ta et teppe med en fisk eller ...

Meg: Hva er det du tenker at er fint med sånne aktiviteter?

Pedagog 2: Jo, for man lærer seg jo det å kunne vente litt. At ikke det er "meg selv" hele tiden slik det kan være litt nå. (...) Barna hadde plukket opp at alle skulle få lov til å

ha fisken og passet på at de som ikke hadde hatt fisken, fikk den uten at vi voksne måtte begynne å styre. De samarbeidet om å få fisken til å svømme til de barna som ikke hadde fått fisken enda.

Meg: *Ja ... de passet på hverandre? At alle fikk ha fisken?*

Pedagog 2: *Ja, mm ... litt omtanke*

Man kan tenke seg at slike leker kan gjøre at barna får trent seg i å vente på tur og sørge for rettferdighet. Barna kan få erfare verdien av at alle skal få delta og barna viser litt omtanke for hverandre ifølge pedagog 2. Som jeg redegjorde for i kapittel 2, regnes slike ferdigheter som viktige for vennskap og sosial integrering i et gruppefelleskap, og musikkterapeuter kan bruke ulike typer musikkleker for å fremme nettopp slike evner. Det å fungere i et fellesskap er også en del av sosialt velvære. Musikkleken som pedagogen henviser til her kan ha en slags dobbeltfunksjon. I det den utføres, kan den muligens fremme fellesskapsfølelse gjennom delte opplevelser og samhandling. Men som pedagogen nevner kan barna også ta med seg lærdom og sosial kompetanse som kan komme dem til gode i fellesskapsbygging senere.

5.3.3. Å være en del av det felles skapte

Som jeg tidligere har påpekt så det ut til å være glede knyttet til det å spille instrumenter. Jeg så også i analyseprosessen at instrumenter og kreative medier ble knyttet til barnas deltagelse på ulike måter:

Meg: *Er det noe du har likt spesielt godt med samlingene?*

Pedagog 2: *At ungene får prøve ulike instrumenter og at de har vært med på ... og det med fisken ... (...). Jeg ser jo at ungene har synes det har vært veldig morsomt å prøve instrumenter. Både de eggene og de xylofonene og rørene med å dunke. Det å få være deltagende, det tror jeg at de synes er ekstra stas.*

Som nevnt sa begge pedagogene at de hadde blitt inspirert til å bruke mer instrumenter og å bruke det mer i samlinger. I oppfølgingsintervjuet spurte jeg pedagog 1 hva instrumentene tilbød i samling som ble viktig, og hvorfor de hadde ønsket å bestille inn instrumenter til eget bruk:

Pedagog 1: *Jeg tenker sånn for mestringsfølelsen, for man synger jo mye i barnehagen, men så er det jo mange som ikke synger og som velger å være stille. Kanskje de ikke tør, eller føler at de ikke kan synge, eller jeg vet ikke ... det er jo mange grunner kanskje, til at ikke de synger. Men når de har et instrument så hører de jo at de lager en lyd og at de er med på å lage den store helheten ... å lage musikken.*

Etter min mening viser disse utdragene at bruk av instrumenter kunne være med å fremme en form for deltagelse i fellesskapet. Som nevnt i teorikapittelet skriver Holgersen om å fremme eller støtte barns deltagelse ved hjelp av et instrument (jf. kapittel 2). Slik kan man også se instrumentbruken i samlingene som et støttende medium for deltagelse. Pedagog 1 snakker også om det å se og høre at man er med på å lage en musikalsk helhet. Man er en del av det som skapes felles. Ruud fremhever også at verdien av å spille et instrument ikke lar seg erstatte av musikklytting da det gir en egen opplevelse av deltagelse og samhandling, en opplevelse av å «svinge med» (jf. kapittel 2). Det å bruke instrumenter kan også sees som en måte å innlemme barnets kroppslighet. Kroppslig deltagelse med instrument kan tenkes å være lettere for noen eller være en alternativ måte å delta i fellesskapet. Pedagog 1 nevner også mestringsfølelsen det kan gi. Mestringsens betydning for livskvalitet er ikke omtalt i særlig grad i denne studien frem til nå, men det er et grunnelement i opplevd livskvalitet ifølge folkehelseinstituttet (Nes, 2017). Ruud (2001) påpeker hvordan erfaringen av seg selv som kompetent kan erverves gjennom spill på instrumenter. Det kan tenkes å være særlig aktuelt hvis man ikke tør å synge eller føler at man ikke kan synge.

Pedagog 2 sier at Mubabamsen kunne være et fint medium for å få inkludere barn som er litt sjenerte eller synes at det kan være litt skummelt å delta på samlinger med mange barn tilstede:

Pedagog 2: *... den Mubasangen med bamsen og ... for det finnes jo de barna som er litt sjenerte eller synes det kan være litt skummelt å snakke når de er flere. Så det er jo egentlig en veldig god måte å kunne vise at man kan synes at ting er skummelt eller være litt redd ... og at det er helt greit. (...) Jeg synes det og er en fin ting, fordi at de*

som gjør mye ut av seg de får mye oppmerksomhet uansett. Mens de stille og rolige kan fort bli glemt hvis en ikke er litt bevisst på at vi prøver å dra med de også.

Jeg valgte å plassere utdraget i denne kategorien da jeg tolket sitatet som at Mubabamsen med sin sjenerte karakter kunne bidra til at det kunne være lettere for enkelte barn å føle seg som en del av fellesskapet og samspillet. Følelsen av å være en brikke i en større helhet er essensielt for barns følelse av tilhørighet i barnehagen. Bamsen kan også sees å være en måte å tone seg inn på barns følelser og å anerkjenne dem slik de er.

5.4. Ytterligere drøftinger

5.4.1. Bruk av kreative medier

Pedagog 1: *Jeg synes det har vært veldig gøy når dere har tatt med blader utenfra og dere har brukt snø og det med den dammen. Dere har brukt gjenstander ... eller ikke gjenstander, men ting ... eller hva skal man kalle det ... som får musikken litt mer levende ... (...) ... jeg har inntrykk av at det er det barna husker godt også ... at de snødde eller ...*

I intervjuene ble ting, rekvisitter og musikkinstrumenter som jeg senere har kategorisert under samlebetegnelsen kreative medier, trukket frem flere ganger. Jeg stilte meg først litt undrende til hvorfor disse tingene ble så viktige og synes det var interessant at dette fikk musikken mer levende. Begge pedagogene sier at de har blitt inspirert til å bruke musikk litt annerledes enn det de gjør. «Ikke bare med tanke på instrumenter men også for eksempel bruke et sånt blått teppe da. Bare for å skape litt sånn magi inn i musikken.», sier pedagog 1. Jeg plasserte ikke dette inn i en egen kategori, men synes det var interessant hvordan disse tingene kunne se ut til å gjøre musikken mer levende og magisk. Det var noe jeg ikke hadde reflektert så mye over, og var heller ikke forberedt på at dette skulle trekkes frem i så stor grad. Pedagog 1 hevder at dette kunne fange barnas oppmerksomhet på en annen måte. I tillegg så vi også hvordan kreative medier kunne fremme barnas deltagelse. Selv om deltagelse og involvering av barna er et av hovedmålene med å ta i bruk slike medier, bidro det til nye refleksjoner om hvor viktig slike ting kan være for å stimulere til deltagelse i

barnegruppen og *det å få barna med slik vi ser under 5.3.3. Å være en del av det felles skapte.*

5.4.2. Motstridende resultater?

Man kan se på enkelte av resultatene som motstridende. Som nevnt var det flere av barna som sa at det var morsomt på musikkamling, og som så ut til å ha positive opplevelser. Pedagogene hevder også at dette har vært en positiv opplevelse for barna. Samtidig var det også en som sa det var kjedelig å spille musikk og som vi så, at det var bråkete lyd og slitsomt å synge. Selv om jeg spurte i intervjuene fremkommer det ikke en spesiell årsak til at det var kjedelig eller hva som var bråkete, annet enn at det var kjedelig å spille musikk og lyden var bråkete. Det at det var slitsomt å synge på samling kan muligens knyttes til at det opplevdes som for mye å synge eller at barnet savnet en bestemt sang eller aktivitet. På den nest siste samlingen var det også tre barn som ikke ønsket å delta, uten at vi fikk full klarhet i hvorfor. Et av barna kom imidlertid tilbake og ville være med på den samlingen som fant sted rett etterpå. På siste samling var det et av de samme tre barna som ikke ønsket å være med. Pedagogene mente at det kunne være fordi det foregikk andre aktiviteter i barnehagen som barna heller ønsket å delta på. Med dette ser vi både at barna har hatt ulike opplevelser, og at årsaksforhold ikke kommer frem. Som nevnt i kapittel 2 vil opplevelser med musikk være individuelt og Juslin (2016) påpeker at situasjon, livserfaring og preferanser vil spille inn på hvordan vi opplever musikk.

Det blir også nevnt at det å tillate bevegelse på en måte kan sees å forhindre uro. Barna får brukt seg selv og det blir rom for deres kroppslighet som kan sees å være tett knyttet til musikk. Samtidig fremkommer det et dilemma som omhandler hvor mye bevegelse og volum man skal tillate, eller legge opp til. Når kan det eventuelt bli for mye? Hvordan balanserer man dette og ikke minst, hvordan leder man dette på en god og meningsfull måte? Dette er tematikk jeg mener at bør bli utforsket mer.

Studiens format har vært alt for begrenset til å gå dypere inn i de motsetningene som finnes i datamaterialet. Jeg mener at dette prosjektet som helhet er mer omfattende enn studiens format tillater og at manglende erfaring med intervju av barn samt tidsbegrensning, gjør at noe ikke blir undersøkt i tilstrekkelig grad. Samtidig vil jeg også hevde at det å inkludere barn

gjennom å gjøre intervju egentlig bør være en selvfølge når man skal jobbe med barn, og særlig når det gjelder musikk. Da ikke i form av forskningsintervju, men i form av å samtale med barna om hvordan de opplever musikken, og det å delta i musikkaktiviteter. Løkken & Søbstad (1995) skriver at vi veldig lett anlegger et voksenperspektiv på barn, deres behov og situasjon. Det å få barneperspektivet på hva musikken kan bety for dem i barnehagen, mener jeg at er essensielt.

5.4.3. Nye handlemuligheter med helsemusisering?

Går vi tilbake til slik Bonde (2011) definerer helsemusisering, som korrigerende eller bekreftende emosjonelle og/eller relasjonelle opplevelser skapt eller tilrettelagt gjennom musisering, kan musikkamlingene relateres til en slik tenkning på flere områder. Samlingene kan se ut til å ha skapt glede og positive emosjoner, og man kan forstå det som at musikkamlingene slik kan korrigerer emosjonelle opplevelser. Pedagog 1 sier også at slike samlinger kan bli noe spesielt som bryter opp hverdagen og skaper minner. En slik hverdagslig høydepunktsopplevelse kunne også vært forstått som en korrigerende emosjonell opplevelse på den måten at det skiller seg ut fra de vanlige opplevelsene. Ut fra det pedagog 2 sier om Mubabamsen kan vi også se på dette som et medium for korrigerende emosjonelle opplevelser. Selv om bamsen bare er et kreativt medium er hele aktiviteten rundt bamsen en musiseringsaktivitet. Dette viser også hvordan andre medier kan virke inn sammen med musikken.

Musikkamlingene kan også være en måte å både bekrefte og korrigere relasjonelle opplevelser. Det er en opplevelse gruppen får sammen som de kan dele hvorpå samlingen, musikken og musikklek bærer i seg egenskapen til å samle gruppen mot et fellesskap. Musikkamlingene kan slik bekrefte det fellesskapet som allerede eksisterer i gruppen, og bekrefte opplevelsen av tilhørighet og fellesskapsfølelse som allerede eksisterer hos barna. I denne sammenheng kunne man kanskje byttet ut ordet bekrefte med *pleie*. Man pleier fellesskapet. Musikkamlingene kan også bli en måte å korrigere relasjonelle opplevelser. Man kan dele musikalske opplevelser med noen man ikke leker så mye sammen med, og slik få en ny tilhørighet til gruppefellesskapet. Man kan, gjennom musikklek, få nye erfaringer av verdien av å inkludere hverandre, eller man får nye deltagerer erfaringer gjennom musisering med instrument som igjen kan gi opplevelsen av å være en del av fellesskapet på

nye eller andre måter. Vi ser at musikktilbudet slik kan by på noen nye muligheter, eller nye handlemuligheter.

5.4.4. Musikkbaluba i et helseperspektiv

Dataene kan sees i lys av de tre fokusområdene for helse som jeg presenterte i kapittel 2; psykisk/mentalt velvære, kroppslig velvære og sosialt velvære. Helse forstått som opplevelse og ressurs gjøre seg gjeldende i alle kategoriene, slik jeg ser det. Barnet i møte med det estetiske kan sees å bidra til psykisk og mentalt velvære gjennom glede og positive emosjoner, spilleglede og musikkopplevelser. Glede og positive emosjoner sees som sentralt i opplevd livskvalitet og ansees for å være meningsfulle følelser her og nå (jf. Kapittel 2) og dermed også for helse forstått som opplevelse. I tillegg har vi sett at dette også kan bygge resiliens og motstandskraft, hvilket utgjør helse forstått som ressurs (jf. Kapittel 2). Nærmer vi oss musikkopplevelser fra et filosofisk helseperspektiv hvor helse er forstått som evnen til å være et selv, kan vi se på musikkopplevelsen som noe som setter oss i kontakt med våre sanseerfaringer, og dermed også i kontakt med selvet. Å la seg rive med i musikkopplevelsen kan være et uttrykk for konativ helse (Ruud, 2011; Schei, 2009).

Barnet i kroppslige og dynamiske uttrykk kan sees å fremme kroppslig velvære. Barnet med sin kroppslige tilnærming til verden kan få uttrykke en grunnleggende del av sin væren. Jeg vil si at dette kan sees som en helseopplevelse i seg selv, men som vi også har sett i kapittel 2 kan bevegelse være godt for den fysiske helsen, være en ressurs i å forebygge sykdom og bidra til gode vaner for et fysisk aktivt liv (Moser, 2018).

Barnet i fellesskap kan sees å bidra til sosialt velvære. Å dele opplevelser sammen, få være en del av fellesskapet kan skape følelsen av og tilhørighet som anses som viktig for helse og livskvalitet (jf. Kapittel 2). Tilhørighet og fellesskapsopplevelse kan også forstås som en ressurs ved å forebyggede følelser av isolasjon og ensomhet. Det å fungere godt i samhandling med andre anses også å være en del av sosialt velvære (Mæland, 2009) og musikklek kan tenkes å bidra til at barn får erfare verdien av, og trent seg i samhandling som ivaretar alle medlemmer i en gruppe.

I tillegg vil både alle kategoriene som er presentert samt de tre fokusområdene for helse virke på tvers av hverandre. For eksempel kan kroppslighet og bevegelse eller fellesskap tenkes å fremme psykisk og mentalt velvære. Som nevnt i kapittel 2 hevder Fredrickson at glede og positive emosjoner fremmer individets deltagelse i aktiviteter som igjen kan bety kroppslig utfoldelse og deltagelse i fellesskapet. Musikkksamlingene kan også sees som en del av helse forstått som prosess. Helse er da ikke betegnet som noe vi har eller ikke har, men noe som bygges over tid i samspill med omverdenen.

6. Kapittel 6: Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I studien har jeg undersøkt hva et bestemt musikktilbud for barnehagebarn, *Musikkbaluba*, kan tilby en barnegruppe på en storbarnsavdeling i en barnehage. Jeg har også undersøkt hvordan dette kan forstås som helsefremmende. Musikkbaluba er i utgangspunktet definert som et musikkpedagogisk tiltak for barnehagebarn, men jeg har sett på hvordan musikktilbudet kan sees fra et helseperspektiv ettersom jeg mener at musikktilbudet berører målsettinger som er relevant fra et terapeutisk ståsted. Torill Vist (2017b) skriver at barnehagen er et sted hvor det arbeides med sosial kompetanse, helse og omsorg, hvilket tvinger musikkfaget bort fra et autonomt musikkfokus. Med dette som utgangspunkt spør hun seg, som nevnt, om musikkfaget i barnehagen i det hele tatt kan kalles musikkpedagogikk. Musikkbaluba kan neppe sees som musikkterapi med utgangspunkt i Bruscia (2014) sin definisjon. Ser vi derimot på Ruuds (1990) definisjon av musikkterapi som bruk av musikk for å gi mennesker nye handlemuligheter, kan definisjonen i seg selv se ut til å være åpen for mange typer musikktilbud. Jeg har sett på Lars Ole Bondes (2011) definisjon av helsemusisering som relevant for å forstå Musikkbaluba inn i et helseperspektiv. Ifølge Bonde er helsemusisering all musikkbruk som har til hensikt å fremme velvære, og bruk av musikk for å bekrefte og korrigere emosjonelle og relasjonelle opplevelser.

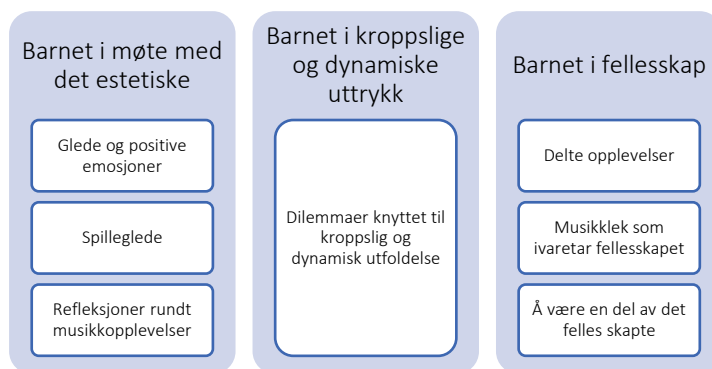
Problemstillingen for denne studien var som følger:

Hva kan et musikktilbud som Musikkbaluba tilby en barnegruppe i en barnehage, og hvordan kan dette forstås som helsefremmende?

For å forstå helse har jeg fokusert på tre ulike områder: psykisk/mentalt velvære, kroppslig velvære og sosialt velvære. Psykisk og mentalt velvære er her forstått som det indre mentale liv knyttet til evnen til å oppleve følelser, opplevelsen av glede og positive emosjoner og evnen til å erfare seg selv som et *selv*. Kroppslig velvære er knyttet til at barnet med sin kroppslige tilnærming til verden kan få utfolde seg, samtidig som bevegelse og kroppslighet er tjenlig for den fysiske helsen. Sosialt velvære er her knyttet til opplevelsen av fellesskap og tilhørighet, følelsen av å være en del av en helhet, samt å kunne fungere sammen med andre og mestre sosial kompetanse. I tillegg har jeg sett på hvordan helse kan forstås som

opplevelse her og nå og en ressurs i møte med motstand, utfordringer eller sykdom. Jeg har også berørt helse forstått som en prosess som fortøner seg over tid i relasjon med omgivelsene.

Jeg har gjennomført musikkksamlinger på en storbarnsavdeling i en barnehage. Avdelingen besto av 18 barn mellom tre og fem år. Ved hjelp av kvalitative forskningsintervju med seks barn som deltok på musikktilbudet og to pedagoger på avdelingen, samt bruk av deltagende observasjon og tematisk analyse av data, utkrystalliserte det seg noen hovedkategorier og underkategorier:



Figur 4 Oversikt over resultat av analysen

Barna i møte med det estetiske så ut til å skape glede, positive emosjoner og spilleglede, hvilket jeg har knyttet til opplevelsen av psykisk og mentalt velvære. I tillegg kom det frem ulike refleksjoner rundt opplevelser med musikken, hvilket jeg også har knyttet til psykisk og mentalt velvære gjennom en helsefilosofisk tilnærming om evnen til å være et *selv*. Musikkksamlingene kunne også legge til rette for barns kroppslighet og bevegelse i kroppslige og dynamiske uttrykk som vi la opp til i musikkksamlingene. Dette har jeg knyttet til kroppslig velvære. Samtidig oppstår et dilemma angående hvor mye bevegelse og volum man skal legge opp til og tillate i musikkksamlinger. Musikkksamlingene kunne åpne opp for fellesskap gjennom delte opplevelser, musikklek og deltagelse i det vi skaper felles. Dette har jeg knyttet til sosialt velvære. Alle kategoriene og de tre ulike fokusområdene for helse kan også knyttes sammen på tvers av hverandre.

Resultatene av forskningen antyder at Musikkbaluba kan være med på å bidra til at barn får oppleve glede og positive emosjoner, positive opplevelser knyttet til spill på instrumenter samt at musikktilbudet kan legge til rette for musikkopplevelser som både kan skape et høydepunkt i barnehagehverdagen og som kan tenkes å gi estetiske erfaringer.

Musikkbaluba kan også sees å tilby kroppslig utfoldelse gjennom bevegelse og dynamiske uttrykk. Resultatene antyder også at Musikkbaluba åpner for delte opplevelser, musikklekk som ivaretar fellesskapet samt deltagelse i noe som skapes felles. Helsebegrepet er vanskelig å definere, og hva som fremmer helse vil være individuelt. I tillegg bygger studien på en kvalitativ og hermeneutisk tilnærming hvilket innebærer flere lag av fortolkning og mangel på generaliserbare data. Ved hjelp av teoretiske perspektiv har det likevel blitt utforsket hvordan funnene kan forstås som helsefremmende gjennom å knytte dem til psykisk/mentalt velvære, kroppslig velvære og sosialt velvære, samt helse forstått som opplevelse, ressurs og prosess. Slik kan det tenkes at det Musikkbaluba har tilbudt en barnegruppe i barnehagen kan forstås som helsefremmende.

Som nevnt i innledningen hevder Holte (2018) at det bør satses mer på befolkningsrettede tiltak når det gjelder forebyggende arbeid, og ikke bare risikogrupper. Ruud og Stige (1994/2015) betegner dette som helsefremmende arbeid. De peker på tre ulike former for arbeid med helse; kurativt, forebyggende og helsefremmende. Her skriver de at kurativt arbeid vil være rettet mot de få som allerede har helseutfordringer, forebyggende arbeid rettes mot risikogrupper for å forhindre en negativ utvikling, mens helsefremmende arbeid innebærer en salutogen tilnærming, og rettes mot hele befolkningen for å fremme en positiv utvikling. I arbeid med barn i barnehagen kan helsefremmende arbeid i denne forstand blir særdeles viktig da barn tilbringer svært mye av hverdagen sin i barnehagen sine første leveår, og denne tiden som nevnt, er avgjørende for vår helsemessige utvikling (Håkonsen, 2014). Selv om musikkbruk tilknyttet helse og livskvalitet ikke er forbeholdt musikkterapeuter, kan musikkterapeuten med sin særlige kompetanse på musikken som helseressurs bidra til helsefremmende arbeid i barnehagene. Jeg mener at musikkterapeutene her også har et ansvar sett fra et folkehelseperspektiv. Slik jeg vurderer feltet av musikkterapeutisk forskning med barnehagen som ramme, er dette feltet inntil videre begrenset og det kan med fordel gjennomføres mer forskning på dette.

Barnet: Kanskje Muba hoppa ut når vi gikk?

Meg: Tror du han hoppa ut av kurven da dere gikk fra samling?

Barnet: Kanskje Muba er så sprettete? Kanskje han har fjær?

Meg: Kanskje han har fjær? Tror du det?

Barnet: Kanskje han har fjær inni seg?

Meg: Kanskje det ... at han er så lett?

Barnet: Jeg har ikke fjær. Jeg kan bare hoppe.

Litteraturliste

- Almås, B. (2008). Norsk musikkterapi på 1980- og 90-tallet: en banebrytende periode. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 233-241). Oslo: NMH-publikasjoner, 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Backe-Hansen, E. (2009). Barn. Hentet fra <https://www.etikkom.no/fbib/temaer/forskning-pa-bestemte-grupper/barn/>
- Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske. Introduktion til musikkpsykologi*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Bonde, L. O. (2011). Health Musicing - Music Therapy or Music and Health? A model, empirical examples and personal reflections. *Music and Arts in Action*, 3(2), 120-140. Hentet fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.4119&rep=rep1&type=pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braut, G. S. (2018). Helse. Hentet fra <https://sml.snl.no/helse>
- Bruscia, K. (2014). *Defining Music Therapy* (3. utg.). Univercity Park: Barcelona Publishers.
- Dahle, H. F., Eide, B., Winger, N. & Wolf, K. D. (2016). Livskvalitet for de yngste barna i barnehagen. I T. Gulpinar, H. Leif & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 43-68). Bergen: Fagbokforlaget.
- Duncan, P. (2007). *Critical Perspectives on Health*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fossheim, H., Hølen, J. & Ingierd, H. (2013). I H. Fossheim, J. Hølen & H. Ingierd (Red.), *Barn i forskning: Ethiske dimensjoner*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Fredrickson, B. L. (2005). The broaden-and-build theory of positive emotions. I F. A. Huppert, N. Baylis & B. Keverne (Red.), *The Science of Well-Being* (s. 217-240). Oxford: Oxford University Press.
- Fugelli, P. (2010). *Nokpunktet. Essays om helse og verdighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabrielsson, A. (2008). *Starka musikopplevelser. Musik är mycket mer än bara musik*. Kungl. Musikaliska Akademiens skriftserie nr 113: Gidlunds Förlag.
- Gilje Tummyr, B. (2016). Estetisk framføringspraksis i barnehagen. Hentet 25.04.2019 fra https://www.musikkterapi.no/book-of-abstrats/2016/6/3/beate-gilje-tummyr-estetisk-framfringspraksis-i-barnehagen?fbclid=IwAR2B186L7Jr989exDnwboe21yAd8dAYOncYlzfthpY9wGA_53ZgcNk7VUGc
- 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, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Hoksyns, S. (2016). Thematic Analysis. I B. L. Wheeler & K. Murphy (Red.), *Music Therapy Research* (3. utg.). Dallas: Barcelona Publishers.
- Holgerson, S. E. (2002). *Mening og Deltagelse. Iagttagelse af det 1-5årige børns deltagelse i musikkundervisning* (Doktirgradsavhandling). Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Holte, A. (2018). Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen! Hentet fra <https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>
- Håkonsen, K. M. (2014). *Psykologi og psykoske lidelser* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ingebretsen, S. (2015). *Musikkterapi mot mobbing. Perspektiv på musikkterapi i barnehagen; musikk som ressurs i mobbeforebyggende arbeid* (Mastergradsavhandling). Norges Musikkhøgskole, Oslo.

- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori. *Musikkterapi*, 2016(2), 8-19. Hentet fra <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 2013(10), 235-266. Hentet fra <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1016%2Fj.plrev.2013.05.008>
- Juslin, P. N. (2016). Emotional reactions to music. I S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2. utg., s. 197-216). Oxford: Oxford University Press.
- Kibsgaard, S. & Sandseter, E. B. (2018). Bevegelseslek i barnekulturen, tradisjoner og kulturelt mangfold. I E. B. Hansen Sandsether, T. Løge Hagen & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (s. 67-82). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kjær, A. (2018). *Barn og estetisk praksis. Sanser, væren og læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kjølstad, H. (2004). *Gruppeterapi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kulset, N. B. (2015). *Musikk og andrespråk. Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulset, N. B. (2017). *Musickhood: Om verdien av musikalsk kapital og musikalsk trygghet i væremåten hos voksne i flerspråklige barnehager: En selvstudie av egen musikkpraksis* (Doktoravhandling). NTNU - Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lomheim, S. (2011). *Tale er gull*. Oslo: Det norske samlaget.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Løkken, G. (2018). Bevegelse er meningen. I E. B. Hansen Sandsether, T. Løge Hagen & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (s. 44-53). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1999). *Observasjon og intervju i barnehagen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mitchell, E. (2016). Therapeutic Music Education: An Emerging Model Linking Philosophies and Experiences of Music Education With Music Therapy. *Canadian Journal of Music Therapy*, 22(1), 19-42. Hentet fra <https://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=ee4c1b43-e397-4c2d-bee1-7e8874b7f7dc%40sessionmgr103>
- Mohlin, M. (2008). Etske aspekter ved musikkterapeutisk forskning og utviklingsarbeid. I E. Ruud & G. Trondalen (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 203-213). Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1.
- Monsen, J. T. (2000). *Vitalitet, psykiske forstyrrelser og psykoterapi: Utdrag fra klinisk psykologi*. Oslo: Tano.
- Moser, T. (2018). Barns kroppslighet som del av barnehagens helhetlige dannelsesoppdrag. I E. B. Hansen Sandsether, T. Løge Hagen & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3. utg., s. 23-43). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mæland, J. G. (2009). *Hva er helse?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nes, R. B. (2017). Fakta om livskvalitet og trivsel i Norge. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/livskvalitet-og-trivsel/livskvalitet-og-trivsel-i-norge/>
- Paulsen, B. (1998). *Det skjønne. Estetisk virksomhet i barnehage og skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Orden og kaos. Elementære grunnkrefter i lek*. Oslo: Forsythia.
- Robson, C. (2002). *Real World Research* (2. utg.). Oxford: Blackwell Publishing.

- Ruud, E. (1977/2015). 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, Senter for musikk og helse.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling: Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum Forlag.
- Ruud, E. (1997/2015). Nye handlemuligheter. I E. Ruud (Red.), *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014 (bind I)* (1. utg., s. 13–17). Oslo: NMH-publikasjoner, Senter for musikk og helse.
- Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk: Om musikk, helse og livskvalitet* Oslo: Unipub forlag.
- Ruud, E. (2006). Musikk gir helse. I T. Asgaard (Red.), *Musikk og helse* (s. 17-29). Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.
- Ruud, E. (2011). Musikk med helsekonsekvenser. Et musikkpedagogisk prosjekt for ungdommer i en palestinsk flyktningleir. I S. E. Holgersen & S. Graabæk Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 12* (s. 59-80). Oslo: NMH-publikasjoner 2011:2, vol. 12.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2017). Handlemuligheter og musikalsk aktørskap. Om å avgrense musikkterapi fra musikkpedagogikk. I S. Graabæk Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 203-212). Oslo: NMH-publikasjoner 2017:10, Skriftserie fra Senter for utdanningsforskning i musikk, vol. 1.
- Ruud, E. & Stige, B. (1994/2015). Kultur gir helse? Erfaringer fra musikkterapi som modell for en ny tenkning rundt forholdet mellom kultur og helse. I E. Ruud (Red.), *Fra musikkterapi til musikk og helse* (s. 393-418). Oslo: NMH-publikasjoner 2015:4, Senter for musikk og helse.
- Røkener, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schei, E. (2009). Helsebegrepet - selvet og cellen. I E. Ruud (Red.), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge* (s. 7-14). Oslo: NMH-publikasjoner 2009:5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Seligmann, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. . *American Psychologist*, 55(1), 5-14. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/11946304_Positive_Psychology_An_Introduction
- Ski-Berg, V. & Oseland, L. J. (u.å.). Musikkbaluba. Hentet 10.03.2019 fra <https://www.musikkbaluba.no/>
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Hanover: University Press of New England.
- Sollie Horn, B. (2018). *Å synge oss sammen. Norske barnesanger som inkluderingsverktøy for barn med minoritetsbakgrunn i en barnehage* (Mastergradsavhandling). Norges Musikkhøgskole, Oslo.
- Størksen, I. (2018). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning i praksis*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trondalen, G. & Wrangsjö, B. (2012). Barn, musikk og helse; om sjålvutvekkling og k nsloh ntering IG. Trondalen & K. Stens eth (Red.), *Barn, musikk, helse* (s. 3-28). Oslo: NMH-publikasjoner 2012:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 5.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk. Formål*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen. Kunst, kultur og kreativitet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/fagomrader/kunst-kultur-kreativitet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Barnehagen skal fremme vennskap og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-formal-og-innhold/vennskap-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Rammeplan for barnehagen: Livsmestring og helse*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/verdigrunnlag/livsmestring-og-helse/>

- Valberg, T. (2012). Bidrag til fagterminologi for en relasjonell musikk-estetikk. I G. Trondalen & K. Stensæth (Red.), *Barn, musikk, helse* (s. 173-194). Oslo: NMH-publikasjoner 2012:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 5.
- van Hooft, S. (1997). Health and subjectivity. *Health*, 1(1), 23-36.
- Vatnøy, I. (2009). Kreative medier. *Tidsskrift for integrativ terapi og supervisjon*, 2009(1), 14-21.
- Vestad, I. L. (2012). Da er jeg liksom glad... Om musikk og livskraft i et barnekulturperspektiv. I G. Trondalen & K. Stensæth (Red.), *Barn, musikk, helse* (s. 123-146). Oslo: NMH-publikasjoner 2012:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 5.
- Vist, T. (2011). Følelseskunnskap og helse - musikk og identitet i et kunnskapsperspektiv. I K. Stensæth & L. O. Bonde (Red.), *Musikk, helse, identitet* (s. 179-198). Oslo: NMH-publikasjoner 2011:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 4
- Vist, T. (2017a). Hva slags fag er musikk - i barnehagen? I S. Graabæk Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk - didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 141-152). Oslo: NMH-publikasjoner 2017:10, Skriftserie fra Senter for utdanningsforskning i musikk, vol 1.
- Vist, T. (2017b). "Musikkterapedikk"- Barnehagefeltet og humanistiske handlemuligheter i musikkpedagogikk. I K. Stensæth, G. Trondalen & Ø. Varkøy (Red.), *Musikk, handlinger, muligheter. Festskrift til Even Ruud*. (s. 223-236). Oslo: NMH-publikasjoner 2017:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 10.
- Vist, T. (2018). Musikk i barnehagen - følelser, fellesskap, kunnskap. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning i praksis* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt med samtykkeerklæring – til barnas foresatte

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

Ditt barn er i samarbeid med ledelsen i barnehagen utvalgt til å delta i forskningsprosjekt.

Prosjektets foreløpige tittel

MUSIKKBALUBA - Et musikalsk samspill for førskolebarn.

Formål og problemstilling

Dette prosjektet er en del av min mastergradsstudie i musikkterapi på Norges Musikkhøgskole. Hensikten med studien er å forstå hva musikk kan tilby barn i førskolealder med fokus på et helseperspektiv, samt hvordan prosjektet kan bidra til å sette fokus på psykisk helse i barnehagens helhetlige arbeid. Prosjektets foreløpige problemstilling er:

Hvilken betydning kan et musikktilbud, som MUSIKKBALUBA, ha for barnehagens helhetlige arbeid med psykisk helse?

Gjennomføring

Det vil holdes musikkksamlinger med barna på avdelingen 6-8 ganger høsten 2018. Samlingene ledes av meg og min kollega som har vært med å utvikle konseptet "Musikkbaluba". I etterkant av samlingene vil jeg intervju et utvalg av barna.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetslektor Rita Strand Frisk, ved Norges musikkhøgskole

Begrunnelse for informantutvalg

Målgruppen er førskolebarn fra 3-5 år.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Som deltaker i studien blir barna, sammen med de ansatte, med på musikkksamlingene som gjennomføres på avdelingen. Musikkksamlingene består av ulike aktiviteter hvor vi bruker sang, lek, spill på instrumenter, lytting til musikk, dans og bevegelse. Etter at alle samlingene er gjennomført vil det foregå intervjuer med et utvalg av barna og de ansatte med fokus på deres opplevelser av samlingene. Før disse intervjuene vil jeg gjennomføre prøveintervjuer med noen av barna, med

formålet å tilegne meg kunnskap om kvalitativt forskningsintervju med førskolebarn. Barna skal være kjent med at de deltar i et forskningsprosjekt og får muligheten til å gi sitt muntlige samtykke til meg og de ansatte. Barnets deltakelse i studien innebærer også at ansatte vil kunne gi beskrivelser av hendelser eller egne erfaringer som omhandler ditt barn i intervjuene. Som for eksempel endringer de har sett hos barna som følge av prosjektet, eller om barna har uttalt seg om musikkstundene eller sunget sanger vi har brukt i musikkstundene.

Intervju og observasjon

Intervjuene gjennomføres av meg i samarbeid med de ansatte på avdelingen. Det blir tatt lydopptak av intervjuene som blir mitt datamateriale for masteroppgaven. Intervjuene vil bli transkribert og analysert for å besvare studiens problemstilling. Underveis i prosessen vil også mine egne observasjoner og loggnotater i forbindelse med musikkksamlingene være grunnlag for data i studien, men her vil ingen identifiserende opplysninger fremkomme.

Ta kontakt dersom det er ønskelig å se intervjuguide/innhold i samtale på forhånd.

Personvern

Deltakerne i studien vil ikke bli gjenkjent i min masteroppgave. Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg og min veileder som vil få tilgang til personopplysningene.

Det er en sannsynlighet for at det kan fremkomme helseopplysninger i intervjuene. Loven definerer helse vidt, og inkluderer alle former for fysisk og psykisk helse. Spørsmål som går på barnas opplevelser og følelser knyttet til musikkstundene kan lede mot svar som vil kunne inneholde opplysninger om helse. Dette vil da også kunne fremkomme i publiseringen av studien. På bakgrunn av dette samt at det tas lydopptak og at barnas aldersgruppe redegjøres for i oppgaven, er prosjektet meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Det vil være en sannsynlighet for at det forekommer beskrivelser av hendelser som omhandler ditt barn i intervjuene med de ansatte, men disse intervjuene vil ikke inneholde opplysninger som navn, alder, kjønn, landbakgrunn eller diagnoser. Alt datamateriale knyttet til prosjektet oppbevares i låst skap og behandles aldri på enheter som er koblet til internett. Studien skal etter planen avsluttes i juni 2020. Da skal lydopptak med intervjuer samt transkripsjoner være slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien. Du/ditt barn kan når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- få slettet personopplysninger om ditt barn,
- få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Norges musikkhøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Mer informasjon

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

- Norges musikkhøgskole ved Rita Strand Frisk (min veileder og ansvarlig for forskningsprosjektet) på mobil 995 03 075
- Masterstudent Julia Løvdahl Oseland på mobil 909 52 511
- Personvernombud ved behandlingsansvarlig institusjon: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Julia Løvdahl Oseland

Samtykkeerklæring

Jeg godkjenner at mitt barn deltar i masterprosjektet MUSIKKBALUBA - et musikalsk samspill for førskolebarn, at det tas lydopptak av intervjuene og at det behandles opplysninger om mitt barn slik det er redegjort for i dette skrevet:

Dato

Foresattes signatur

Barnets navn

Vedlegg 2: Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt med samtykkeerklæring – til ansatte

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

Du er forespurt om å delta i forskningsprosjekt.

Prosjektets foreløpige tittel

MUSIKKBALUBA - Et musikalsk samspill for førskolebarn.

Formål og problemstilling

Dette prosjektet er en del av min mastergradsstudie i musikkterapi på Norges Musikkhøgskole. Hensikten med studien er å forstå hva musikk kan tilby barn i førskolealder med fokus på et helseperspektiv, samt hvordan prosjektet kan bidra til å sette fokus på psykisk helse i barnehagens helhetlige arbeid. Prosjektets foreløpige problemstilling er:

Hvilken betydning kan et musikktilbud, som MUSIKKBALUBA, ha for barnehagens helhetlige arbeid med psykisk helse?

Gjennomføring

Det vil holdes musikkksamlinger i barnehagen 6-8 ganger høsten 2018. Samlingene ledes av meg og min kollega som har vært med å utvikle konseptet "Musikkbaluba". I etterkant av disse samlingene vil jeg intervju et utvalg av barna og noen ansatte som deltok på musikksamlingene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetslektor Rita Strand Frisk, ved Norges musikkhøgskole

Begrunnelse for informantutvalg

Barnehageansatte kjenner barna godt, er med på å utforme barnas hverdag og arbeider med barnehagens rammeplan. Jeg mener derfor at barnehageansattes perspektiv er viktig for å besvare studiens problemstilling.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Som deltaker i studien blir du, sammen med barna, med på musikkksamlingene som gjennomføres på avdelingen. Musikkksamlingene består av ulike aktiviteter hvor vi bruker sang, lek, spill på

instrumenter, lytting til musikk, dans og bevegelse. Etter at alle samlingene er gjennomført vil det foregå et intervju om dine opplevelser, erfaringer og observasjoner relatert til musikkamlingene og problemstillingen.

Intervju og observasjon

Intervjuene gjennomføres av meg, enten i gruppe eller enkeltvis. Det blir tatt lydopptak av intervjuene som blir mitt datamateriale for masteroppgaven. Intervjuene vil bli transkribert og analysert for å besvare studiens problemstilling. Underveis i prosessen vil også mine egne observasjoner og loggnotater i forbindelse med musikkamlingene være grunnlag for data i studien. Ta kontakt dersom det er ønskelig å se intervjuguide/innhold i samtale på forhånd.

Personvern

Deltakerne i studien vil ikke bli gjenkjent i min masteroppgave. Det er kun meg og min veileder som vil få tilgang til personopplysningene. Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Alt datamateriale knyttet til prosjektet oppbevares i låst skap og behandles aldri på enheter som er koblet til internett. Studien skal etter planen avsluttes i juni 2020. Da skal lydopptak med intervjuer samt transkripsjoner være slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Norges musikkhøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Mer informasjon

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

- Norges musikkhøgskole ved Rita Strand Frisk (min veileder og ansvarlig for forskningsprosjektet) på mobil 995 03 075
- Masterstudent Julia Løvdahl Oseland på mobil 909 52 511
- Personvernombud ved behandlingsansvarlig institusjon: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Julia Løvdahl Oseland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta:

Dato

Signatur

Vedlegg 3: Intervjuguide til barna

Innledning

- Liker du/dere musikk?
- Hva slags musikk liker du/dere? Favorittsang/favorittmusikk?
- Liker du/dere å synge?
- Liker du å danse?
- Pleier du/dere å synge, danse eller spille på noen instrumenter hjemme?
- Pleier du/dere å synge, danse eller spille på noen instrumenter i barnehagen?

Hoveddel:

- Hvordan har det vært å ha musikksamlinger sammen med Muba og meg i barnehagen?
- Hva husker du/dere fra musikksamlingene?
- Var det noe vi gjorde på musikksamling som du/dere likte ekstra godt?
- Har du/dere fortalt om Musikkbaluba hjemme?
- Hvordan hadde du/dere det i kroppen når vi sang og spilte på samling?

Oppsummering:

- Hvordan har det vært å være her nå og tegne og snakke med meg om musikksamlingene?
- Er det noe mer du/dere vil fortelle som vi ikke har snakket om?

Vedlegg 4: Intervjuguide til pedagogene

Innledning

Vil du fortelle litt om ditt forhold til musikk

Liker du å synge? Spiller du noen instrumenter?

Er du opptatt av å bruke musikk i barnehagehverdagen?

Hva synes du er det viktigste med å bruke musikk sammen med barn?

Hvordan bruker dere musikk sammen med barna?

Kan dere fortelle om noen gode opplevelser og erfaringer med musikken sammen med barna?

Hvordan arbeider du/dere med barnas psykiske helse i barnehagen?

Hoveddel

Hvordan har det vært å delta i samlingene sammen med barna?

Har barna snakket om samlingene, sunget sanger vi bruker eller på annen måte referert til prosjektet utenom samlingene? Kom gjerne med eksempler.

Har du/dere merket noen endring på barna (som følge av dette prosjektet) den siste måneden, ev. på hvilken måte?

Har samlingene ført til noe endring i barnehagehverdagen? For deg/dere, eller barna?

Har du inntrykk av at musikkstunden har hatt verdi eller betydning for barna? I så fall, på hvilken måte?

Har du noen tanker om på hvilken måte musikk/musikktilbudet kan fremme psykisk helse i barnehagen?

Tror du at musikktilbudet jeg har tilrettelagt for barna denne høsten kan bidra i barnehagens arbeid med psykisk helse?

Oppsummering

Hvordan har det vært for deg å være med i denne studien?

Er det noe av det vi har snakket om som du ønsker å utdype?

Er det noe du synes vi burde snakket om som vi ikke har kommet inn på?

Oppfølgingsintervju:

- Du fortalte på forrige intervju at dere hadde bestilt instrumenter. Hvorfor det? Hva kan det tilby i samling?
- De snakket om at barna fikk nye musikalske opplevelser på samlingene. Hva kan dette egentlig betyr for barn? Hvorfor kan det være viktig?

Vedlegg 5: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

11.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

MUSIKKBALUBA - Et musikalsk samspill for førskolebarn.

Referansenummer

953208

Registrert

21.08.2018 av Julia Oseland - julia.oseland@student.nmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CREMAH - Senter for forskning i musikk og helse

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rita Strand Frisk, rita.s.frisk@nmh.no, tlf: 99503075

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Julia Løvdahl Oseland, juliaose@hotmail.com, tlf: 90952511

Prosjektperiode

01.08.2018 - 01.06.2020

Status

15.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

15.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 15.10.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5b73e6cb-f6b4-4058-9126-ce8c9c7c6384>

1/2

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.20.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2). Vi forutsetter at det i informasjonsskrivene til utvalgene presiseres at deltakelse i prosjektet er frivillig.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

Rettighetene etter art. 15–20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 6: Eksempel på koding og utvikling av temaer i analysen

Eksempel på koding (inspirert av Braun & Clarke, 2006)

Transkripsjon	Koding
<p>Pedagog: (...)... også har det jo vært fengende sanger... vi har jo gått og sunget på den derre.. Mubasangen... den har vært på hjernen til oss alle, tror jeg.. veldig fengende sanger... så det er gøy.. og det er inspirerende for oss da som ikke.. som burde vært mye flinkere til å bruke instrumenter.. nå har vi jo bestilt instrumenter.. så det blir jo inspirerende til å tenke at dette må vi gjøre mer av vi og..</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fengende sanger • De har sunget Mubasangen i etterkant • Det er gøy med fengende sanger • Inspirasjon for de ansatte • De har bestilt nye instrumenter

Eksempel på utvikling av temaer (inspirert av Braun & Clarke, 2006)

Transkripsjon	Koding	Forslag til tema
<p>Informant: (...)... også har det jo vært fengende sanger... vi har jo gått og sunget på den derre.. Mubasangen... den har vært på hjernen til oss alle, tror jeg.. veldig fengende sanger... så det er gøy.. og det er inspirerende for oss da som ikke.. som burde vært mye flinkere til å bruke instrumenter.. nå har vi jo bestilt instrumenter.. så det blir jo inspirerende til å tenke at dette må vi gjøre mer av vi og..</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fengende sanger • De har sunget sanger i etterkant • Det er gøy med fengende sanger • Inspirasjon for de ansatte • De har bestilt nye instrumenter 	<p>Beskrive musikkopplevelser?</p> <p>Bearbeiding?/ringvirkninger?</p> <p>Glede?</p> <p>Inspirasjon for ansatte?/ringvirkninger?</p>

Vedlegg 7: Eksempler på kreative medier vi har brukt



Elefantbamsen Muba



Hav og fisker



Rytmepinner



Rytmeegg



Wakatubes/Boomwhackers



Klangstaver



Sjal

Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en vitenskapelig høgskole med Norges største fagmiljø innen musikk.

Vi utdanner instrumentalister, sangere, kirkemusikere, dirigenter, komponister, musikkteknologer, pianostemmere, musikkpedagoger og musikkterapeuter.

750 studenter og om lag 350 ansatte arbeider i en stor sjangerbredde som særlig omfatter klassisk, samtidsmusikk, jazz og folkemusikk.

På NMH kan studentene ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvende og teoretiske emner. I tillegg tilbyr vi ettårsemner og videreutdanning fra 15 til 60 studiepoeng for dem som trenger faglig påfyll.

Musikkterapistudiet fokuserer på ferdigheter innenfor kommunikasjon og sosialt samspill. Musikalsk improvisasjon står sentralt, siden dette er et viktig redskap for å komme i kontakt med – og utvikle relasjonelle og kommunikative ferdigheter. På Musikkhøgskolen er musikkterapi et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for forskning i musikk og helse (CREMAH).